



UiT Norges arktiske universitet

Musikkonservatoriet

Elevmedvirkning i instrumentalopplæringen

En kvalitativ studie av elevers opplevelse av medvirkning i instrumentalopplæringen i den videregående skole

Silje Ryeng

Masteroppgave i Instrumentalpedagogikk MUS-3903. Mai 2024

Sammendrag

Formålet med studien har vært å undersøke hvordan elever på musikklinja opplever medvirkning i instrumentalopplæringen på sine fordypningsinstrument. Tematikken er relevant i lys av læreplanverkets (LK20) fokus på demokrati og elevmedvirkning.

Problemstillingen for oppgaven har vært: *Hva er elevenes opplevelse av medvirkning i instrumentalopplæringen i den videregående skole?* Jeg har brukt tre forskningsspørsmål for å belyse temaet: 1) Hvordan definerer elevene begrepet elevmedvirkning? 2) På hvilke områder opplever elevene å få medvirke i instrumentalopplæringen? 3) I hvilken grad uttrykker elevene ønsker om å medvirke, og på hvilke områder?

For å finne svar på min problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med fem elever på to videregående skoler. Resultatet fra undersøkelsen har jeg analysert i lys av fagets kontekst, tidligere forskning, John Deweys pedagogiske teorier om demokrati og erfaringsbasert læring, samt Dehlin og Jones' pedagogiske tilnærming om samskapt læring.

Studien indikerer at elevenes definisjoner av begrepet *elevmedvirkning* i hovedsak handler om å få være med å bestemme og ta valg i undervisningen. Det første elevene nevner er muligheten til å velge hvilket repertoar de skal jobbe med. Det fremstår ikke som at elevene tenker på at medvirkning også kan inngå som en integrert del av selv opplæringsaktivitetene.

Videre indikerer studien at elevene opplever god kommunikasjon med sine lærere og er i stor grad fornøyde med elevmedvirkningen. De blir invitert til å komme med ønsker og forslag, men beskriver at lærerne i stor grad styrer opplæringsaktivitetene. Når det gjelder elevmedvirkning i arbeid med mål og vurdering, ser det ut til å foregå ulikt i fag som norsk og matematikk. Dette kan muligens være en konsekvens av fagets egenart og bruk av en-til-en undervisning. Studien belyser ulike sider av elevmedvirkning i instrumentalopplæringen, og gir et interessant perspektiv på hvordan elevene oppfatter sin rolle.

Nøkkelord: Elevmedvirkning, demokrati, instrumentalopplæring, en-til-en undervisning, Dewey, samskapt læring, videregående opplæring

Forord

Da jeg ble kjent med at Musikkonservatoriet ved UiT tilbød en master i instrumentaldidaktikk, skjønte jeg umiddelbart at dette studiet var som skreddersydd for meg. Som sanglærer har dette masterstudiet hatt direkte overføringsverdi til i min jobb, og på mange måter bidratt til å fornye min pedagogiske plattform.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min arbeidsgiver, Kongsbakken vgs. (Troms fylkeskommune), for tildeling av stipend til videreutdanning, samt min nærmeste leder, Jeanette Selnes Flosand, for tilrettelegging av min arbeidshverdag på en måte som har gjort det mulig for meg å kombinere jobb og studier.

Å skrive en masteroppgave har vært en spennende og lærerik prosess. Jeg vil takke elevene som deltok i min studie og delte sine opplevelser, og en stor takk til min veileder, Hilde S. Blix, for verdifulle innspill og gode råd.

Takk også til alle mine lærere og medstudenter på Musikkonservatoriet for spennende diskusjoner gjennom to år med masterstudier.

Tromsø, 15. mai 2024.

Silje Ryeng

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Formål og problemstilling	1
1.3	Begrepsavklaring	3
1.3.1	Instrumentalopplæring	3
1.3.2	Elevmedvirkning	3
1.4	Oppgavens oppbygning	4
2	Kontekst og tidligere forskning.....	6
2.1	Opplæringslova og LK20	6
2.1.1	Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen	6
2.1.2	Læreplan i faget Instrument, kor, samspill.....	7
2.2	Tidligere forskning	9
2.2.1	En-til-en undervisning.....	9
2.2.2	LK20 ved tre musikklinjer	12
2.2.3	Læringskultur i talentprogram.....	13
2.2.4	Karakteristikk av en-til-en undervisning.....	14
2.2.5	Ulike undervisningsformer i pianoundervisningen	15
2.2.6	Vurdering og evaluering i instrumentalfaget	17
3	Teori	20
3.1	John Deweys pedagogiske filosofi	20
3.1.1	Demokrati og utdanning.....	20
3.1.2	Tradisjonell vs. progressiv pedagogikk.....	21
3.1.3	Individuell frihet og veiledning.....	23
3.1.4	Erfaringsbasert læringsteori	24
3.2	Samskapt læring og medvirkningsmatrisen.....	25
3.2.1	Samskapt læring	25
3.2.2	Medvirkningsmatrisen.....	28
4	Metode.....	31

Valg av forskningsmetode.....	31
4.1.1 Semistrukturert intervju.....	32
4.2 Datainnsamling og analyse.....	33
4.2.1 Valg av informanter	33
4.2.2 Gjennomføring av intervjuene	33
4.2.3 Arbeid med transkripsjon og analyse.....	35
4.2.4 Reliabilitet	36
4.2.5 Validitet.....	37
4.2.6 Etiske vurderinger	38
5 Funn og analyse.....	39
5.1 Informantene.....	39
5.2 Hva legger elevene i begrepet elevmedvirkning?.....	40
5.3 På hvilke områder opplever elevene å få medvirke i instrumentalopplæringen?.....	42
5.3.1 Innhold	42
5.3.2 Organisering og aktiviteter.....	46
5.3.3 Øving.....	49
5.3.4 Formidling og kunstneriske valg.....	53
5.3.5 Mål for opplæringen.....	55
5.3.6 Vurdering i faget	56
5.4 Har elevene ønsker om å medvirke i større eller mindre grad, eller på andre områder?.....	59
6 Avsluttende drøfting.....	62
6.1 Elevmedvirkning og demokrati	62
6.2 Elevmedvirkning i instrumentalundervisningen.....	64
6.3 Elevmedvirkning og pedagogiske implikasjoner	69
6.3.1 Tilpasset elevmedvirkning	69
6.3.2 Elevmedvirkning og mål	71
6.3.3 Elevmedvirkning og vurdering.....	72
7 Avrunding.....	74
Referanser.....	76

Vedlegg 1: Infoskriv og samtykkeerklæring til elever.....	78
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	80

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Elevmedvirkning i norsk skole handler om å gi elever en aktiv rolle i sin egen læringsprosess og skolehverdag. Dette prinsippet er forankret i henhold til demokratiske verdier og *Barnekonvensjonen* som sier: «Barn har rett til å fritt si sin mening i alle saker som angår dem. Voksne skal lytte og ta barnas meninger på alvor» (Barnekonvensjonen, 1989, art.12). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20) understreker viktigheten av elevmedvirkning. Det står: «Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (Kunnskapsdepartementet, 2017, pkt.1.6). Demokrati og medvirkning skal også prege skolens pedagogiske praksis ved at elevene aktivt deltar i læringsprosessene gjennom dialog og samarbeid med lærere og medelever. Elevmedvirkning gjennom demokratiske prosesser er ment å gi god læring, men også å danne gode samfunnsborgere. Derfor er dette et viktig og aktuelt tema.

Utdanningsdirektoratet gjennomfører årlig en nettbasert elevundersøkelse der elever fra 5. trinn til og med videregående trinn 1 (vg1) får si sin mening om hvordan de opplever skolehverdagen. Resultatet fra undersøkelsen gjennomført høsten 2023 viser at kun 34 prosent av elevene på studiespesialiserende utdanningsprogram opplever at de får komme med forslag til hvordan de skal arbeide i fagene. Utdanningsprogrammet *Musikk, dans, drama*, som musikklinjene er en del av, inngår i denne statistikken. Tallene fra fjorårets undersøkelse er ikke unike, da gjennomsnittlig skår har ligget på dette nivået de siste årene (Utdanningsdirektoratet, 2024). Jeg vil her påpeke at undersøkelsen på ingen måte gir oss hele bildet av elevenes opplevelse av medvirkning. Det framgår blant annet ikke hvilke fag elevene hadde i tankene når de ga sine svar. Jeg jobber selv som lærer på musikklinja, og blir i møte med dette resultatet nysgjerrig på om disse tallene er representative også for instrumentalopplæringen.

1.2 Formål og problemstilling

For at fagmiljøene skal kunne jobbe med utvikling av elevmedvirkning på en god måte, er det viktig med et godt kunnskapsgrunnlag. Dette kan oppnås gjennom god innsikt i læreplanene og ved å benytte relevant faglitteratur. I tillegg til Udirs elevundersøkelse, finnes det også

studier som tar for seg elevmedvirkning, men disse er i imidlertid hovedsakelig rettet mot tradisjonelle klasseromsfag der elevene undervises i store grupper.

Instrumentalopplæringen på musikklinjene er i stor grad organisert som en-til-en undervisning, noe som gir en annen ramme for undervisningen. Et godt kunnskapsgrunnlag bør inkludere læreres og elevers opplevelser og erfaringer med elevmedvirkning. I profesjonsfellesskapet på musikklinjene er lærerens stemme allerede godt representert, mens elevens stemme kanskje ikke alltid kommer like godt frem. Udirs elevundersøkelse er trolig ment å bøte på dette, men jeg tror fagmiljøene trenger mer spesifikke undersøkelser rettet mot det enkelte fag for å innhente et bredere kunnskapsgrunnlag. Jeg har derfor valgt følgende problemstilling for min masteroppgave: Hva er elevenes opplevelse av medvirkning i instrumentalopplæringen i den videregående skole?

Til min problemstilling har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hva legger elevene i begrepet elevmedvirkning?
 - Dette spørsmålet kan gi innsikt i hvordan elevene forstår og definerer begrepet elevmedvirkning, og åpner for mulighet til å utforske deres perspektiv og tolkninger.
- 2) På hvilke måter opplever elevene å få medvirke i instrumentalopplæringen?
 - Her er målet å undersøke de ulike måtene elevene opplever å få delta og påvirke sin egen læring i instrumentaltimene. Dette kan inkludere alt fra valg av repertoar til deltakelse i læringsaktiviteter.
- 3) I hvilken grad uttrykker elevene ønsker om å medvirke, og på hvilke områder?
 - Dette spørsmålet tar sikte på å innhente informasjon om elevenes ønsker og behov. Har de for mye eller for lite elevmedvirkning, og ser elevene for seg flere måter og områder i undervisningen de kan medvirke på.

For å finne svar på min problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål har jeg valgt å gjennomføre kvalitative intervjuer med elever som går på musikklinja. Målet har vært å

belyse temaet *elevmedvirkning* på en måte som kan være til nytte for elever, lærere og fagmiljøet generelt.

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Instrumentalopplæring

Elever på musikklinja har instrumentalopplæring gjennom alle tre årene. På vg1 har elevene instrumentalopplæring som del av faget *Musikk*. På vg2 og vg3 ligger denne opplæringen i faget *Instrument, kor, samspill* (IKS). Faget IKS består av fire kjerneelementer:

1. Instrumentutøving. 2. Kor og ensemble. 3. Øving. 4. Musikkformidling.

I denne oppgaven vil jeg hovedsakelig fokusere på kjerneelementene *instrumentutøving, øving og musikkformidling*, med vekt på opplæringen som gis på elevens *fordypningsinstrument* (tidligere kalt hovedinstrument).

Faget som helhet består av fem undervisningstimer á 45 minutter per uke. Organiseringen av faget kan variere noe fra skole til skole, men det er vanlig er at elevene ukentlig har 45 minutter med en-til-en undervisning på sitt fordypningsinstrument. En-til-en undervisning har lange tradisjoner i instrumentalopplæring og brukes i dag i kulturskoler, på musikklinjer og i høyere musikkutdanning

1.3.2 Elevmedvirkning

I arbeidet med denne oppgaven har jeg sett nærmere på læreplanverkets bruk av begrepet elevmedvirkning. Her omfatter begrepet både *formell medvirkning*, som for eksempel deltakelse i elevråd, og *uformell medvirkning* som skjer i det daglige arbeidet i fagene. Læreplanverket legger særlig vekt på demokrati i skolen, både gjennom deltakelse i formelle valg og gjennom deltakelse i diskusjoner. I denne oppgaven er det i hovedsak den uformelle formen for elevmedvirkning jeg har studert.

Gjennom prosessen med denne oppgaven har jeg også fått utvidet min forståelse av begrepet gjennom tidligere forskning på fagfeltet og mitt teoretiske grunnlag som består av Deweys (1916, 1997) teorier om demokrati og erfaringsbasert læring, og Dehlin og Jones' (2022) pedagogiske tilnærming om samskapt læring. I det teoretiske grunnlaget defineres elevmedvirkning som en prosess der elevene deltar aktivt i egen læring. Dette skjer gjennom demokratiske prosesser, hvor dialog, delte erfaringer og samarbeid står sentralt. I tillegg har

elevene som har deltatt i min studie, bidratt til å belyse begrepet gjennom sine definisjoner og opplevelser av elevmedvirkning.

I mitt arbeid har jeg valgt å definere elevmedvirkning i to kategorier:

1) Elevmedvirkning i form av beslutningstaking: Dette innebærer at elevene får være med å ta valg og bestemme. For eksempel kan det handle om å delta i avgjørelser om metoder, innhold eller aktiviteter.

2) Elevmedvirkning som en integrert del av opplæringsaktivitetene: Her handler det om at demokrati blir en naturlig del av læringsprosessen. Elevene deltar aktivt, deler erfaringer og samarbeider for å finne løsninger på ulike utfordringer.

Begge kategoriene har demokrati som et sentralt element. I den første kategorien handler det om demokrati som en styringsform der elevene får delta i valg. I den andre kategorien handler det om demokrati i form av å dele erfaringer og sammen finne løsninger. Dette perspektiv gir et bredere syn på elevmedvirkning og hvordan det kan praktiseres i undervisningen.

1.4 Oppgavens oppbygning

Å ha en god og oversiktlig struktur av stoffet jeg presenterer, har vært et mål i arbeidet med denne oppgaven. Jeg har forsøkt å organisere innholdet slik at oppgavens tematikk kommer tydelig frem i alle kapitlene. Min problemstilling: *Hva er elevenes opplevelse av medvirkning i instrumentalopplæringen i den videregående skole?* har vært styrende for mine valg av faglitteratur, forskning og teori.

I neste kapittel vil jeg gjøre rede for konteksten rundt elevmedvirkningen i faget IKS.

Resultatet av min studie bør sees i lys av rammene for opplæringen, og jeg vil derfor se nærmere på føringer som gis i *Opplæringslova* og *LK20*. For å sikre at min studie bygger videre på kunnskap som allerede er etablert i fagfeltet, vil jeg i dette kapitlet også presentere relevant forskning. Dette gir god innsikt i fagets egenart og en-til-en undervisningens kjennetegn.

Kapittel 3 tar for seg oppgavens teoretiske grunnlag som min analyse og tolkning av studiens empiri bygger på. Først vil jeg presentere John Deweys (1916, 1997) pedagogiske teorier om demokrati og erfaringsbasert opplæring. Deretter vil jeg se nærmere på Dehlin og Jones'

(2022) pedagogiske tilnærming *samskapt læring*, og modellen *Medvirkningsmatrisen* som viser ulike former for elevmedvirkning.

Kapittel 4 handler om metodiske valg og vurderinger jeg har gjort i forbindelse med min forskning. Innledningsvis diskuterer jeg valg av forskningsmetode, deretter beskriver jeg prosessen for gjennomføringen av min egen studie. Til slutt gjør jeg rede for ivaretagelsen av vitenskapelige og forskningsetiske krav, og retter et kritisk blikk på eget arbeid.

I kapittel 5 presenterer jeg funnene i min studie, sortert etter oppgavens tre forskningsspørsmål. Det har vært viktig for meg å ivareta elevenes beskrivelser ved å gjengi en rekke sitater som får frem elevens stemme. Funnene analyserer jeg deretter i lys av oppgavens teoretiske grunnlag, fagets kontekst og tidligere forskning. Dette gir en helhetlig forståelse av resultatene og bidrar til å belyse eventuelle sammenhenger.

I kapittel 6 løfter jeg blikket fra kategoriene i analysearbeidet og drøfter funn som viser hovedtendenser, men også funn som indikerer ulike nyanser jeg mener kan være interessante å se nærmere på. I denne avsluttende drøftingen har jeg valgt å dele innholdet opp i følgende temaer: 1) Medvirkning og demokrati. 2) Elevmedvirkning i instrumentalundervisningen. 3) Elevmedvirkning og pedagogiske implikasjoner.

I kapittel 7 reflektere jeg over hvordan arbeidet med denne oppgaven har gitt meg innsikt i flere aspekter av elevmedvirkning og en større forståelse for læreplanverkets (LK20) prinsipper om demokrati og medvirkning. Jeg avslutter med å gjøre meg noen tanker om studiens bidrag til fagfeltet.

2 Kontekst og tidligere forskning

I en tidlig fase av arbeidet med denne oppgaven, gjennomførte jeg et litteratursøk med søkeordet *elevmedvirkning*. Søket resulterte i mange treff, noe som vitner om stor interesse for dette temaet i det pedagogiske fagfeltet. Mye av forskningen jeg fant omhandlet fag som ofte undervises i store grupper. Selv om denne forskningen i stor grad også er relevant for instrumentalfaget, har jeg valgt å fokusere på funn fra studier som spesifikt retter seg mot instrumentalopplæring og en-til-en undervisning. Flere av disse omhandler ikke elevmedvirkning spesifikt, men berører tematikken og er derfor relevante for min oppgave. Studiene har blitt gjennomført i kulturskoler, musikklinjer, talentprogram og høyere musikkutdanning, både i norske og internasjonale sammenhenger. Når jeg senere i oppgaven skal analysere og drøfte funnene i min egen studie, vil denne tidligere forskningen utgjøre en viktig del av mitt kunnskapsgrunnlag.

2.1 Opplæringslova og LK20

I Norge er det Opplæringslova (1998) som fastsetter rettigheter og plikter for opplæringen i grunn- og videregående skole. Elevens rett til medvirkning finner vi nedfelt i § 1-1 hvor det står følgende: «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad». Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20), fastsatt med hjemmel i Opplæringslova, gir lærere veiledning og rammer for undervisningen. LK20 består av en *overordnet del* og *læreplaner* for alle fag. Overordnet del utdyper verdigrunnlaget og grunnprinsippene som skal prege den pedagogiske praksisen i grunn- og videregående skole, og lærerplanene i de ulike fag skal sees i sammenheng med føringene som gis her.

2.1.1 Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen

I overordnet del kan vi lese følgende om demokrati og medvirkning i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, pkt.1.6):

Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer. Dialogen mellom lærer og elev, og mellom

skole og hjem, må være basert på gjensidig respekt. Når elevens stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg.

Det fremkommer tydelig at elevene skal gis mulighet til å uttrykke sine meninger, og at de skal bli tatt på alvor. En god dialog mellom lærer og elev er avgjørende for et vellykket samarbeid om å utvikle god opplæring sammen. Vi ser at demokratisk deltakelse skal finne sted både i formelle organ, som elevråd, men også i arbeidet i fagene. Videre står det: «Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, pkt. 1.6).

Demokrati og medborgerskap er ett av tre tverrfaglige temaer i LK20. Disse tverrfaglige temaene har som formål å bidra til at elevene oppnår kunnskap og forståelse for ulike tematikker, og ser sammenhenger på tvers av fag. Når det gjelder *demokrati og medborgerskap*, kan vi lese følgende i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, pkt. 2.5.2):

Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. [...] De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet.

Elevmedvirkning skal ikke være en sporadisk aktivitet, men en grunntanke som skal prege det daglige arbeidet i fagene. Dette prinsippet er beskrevet slik (Kunnskapsdepartementet, 2017, pkt. 3.1):

Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid.

2.1.2 Læreplan i faget Instrument, kor, samspill

I læreplanens første del, *Om faget*, finner vi en beskrivelse av fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. Det fremkommer at faget Instrument, kor, samspill (IKS) handler om å utøve musikk, formidle musikk, samt oppleve musikk. Faget skal gi mulighet til å utøve musikk, alene og i samspill med andre. Elevene skal gis mulighet til å utvikle egen identitet og personlige uttrykk gjennom musikk. Faget skal legge til rette for å styrke elevens kompetanse i å samhandle og ha respekt for ulike preferanser. Gjennom skapende og utøvende prosesser skal elevene utvikle en kritisk og

undersøkende holdning. Faget skal også bidra til at elevene kan videreføre kulturarven og skape nye musikalske uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2021, MUS05-02, s. 2).

I læreplanens andre del, *Kompetansemål og vurdering*, blir målene for opplæringen konkretisert, og det gis veiledning i hvordan vurderingsarbeidet i faget skal foregå. IKS er et programfag elevene på musikklinja har i både vg2 og vg3. Læreplanens første del gjelder for begge årene, mens den andre delen er delt inn i IKS1 (vg2) og IKS2 (vg3). Læreplanen gir innledningsvis en påminnelse om at *alle* fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen. Med andre ord må vi ha med oss føringene og grunnprinsippene for elevmedvirkning beskrevet i overordnet del, når vi skal se nærmere på elevmedvirkning i faget IKS.

I beskrivelsen av fagets kjerneelementer finner vi følgende verb brukt flere ganger: *å utforske*, *å skape* og *å improvisere* (Utdanningsdepartementet, 2021, MUS05-02, s. 2–3). Jeg velger å fremheve disse aktivitetene fordi de i utgangspunktet inviterer til stor grad av elevmedvirkning. Videre står det følgende (Utdanningsdepartementet, 2021, MUS05-02, s. 3):

Kjerneelementet øving handler om å utvikle innsikt og selvstendighet til å kunne ta ansvar for langsiktige musikalske læringsprosesser, individuelt og i samspill. Videre handler det om å sette seg hensiktsmessige mål, planlegge, gjennomføre, evaluere øvingsprosesser og å velge relevante øvingsstrategier.

Her ser vi at det legges opp til stor grad av elevmedvirkning i arbeidet med målsetting, planlegging og gjennomføring av øving. Ansvar for egen læring og selvregulering er sentrale stikkord her. I kompetansemålene i IKS2 legges det tydelig opp til aktiviteter som krever at eleven inntar en aktiv rolle i egen opplæring. Begrepet *medvirkning* er ikke tatt i bruk, men vi finner verb som *å utforske*, *å eksperimentere*, *å ta initiativ*, *å planlegge*, *å reflektere*, *å improvisere* og *å utforme egne musikalske uttrykk* (Utdanningsdirektoratet, 2021, MUS05-02, s. 6–7). Her er det mange verb som inviterer til medvirkning på et dypere plan. I IKS1 er målet om at elevene skal ta *selvstendige valg* i musikalsk utforming av repertoar, tydelig formulert (Utdanningsdirektoratet, 2021, MUS05-02, s. 5). Denne ordlyden er ikke brukt i kompetansemålene for IKS2, men vi ser at aktivitetene som skal inngå i undervisningen i stor grad inviterer til at elevene skal ta selvstendige valg og medvirke i læringsprosessene. I

forbindelse med vurdering i faget kan vi lese følgende under avsnittet som omhandler underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021, MUS05-02, s. 5–6):

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom å utforme varierte oppgaver som fremmer utvikling av musikalske og utøvende ferdigheter. Læreren skal være i dialog med elevene om utviklingen deres i arbeid med instrumentutøving, kor og ensemble, øving og musikkformidling, og elevene skal få mulighet til å prøve seg frem. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling.

Det står også i avsnittet om muntlige ferdigheter i faget at eleven skal få fremme egne meninger i spontane og forberedte samtaler (Utdanningsdirektoratet, 2021, MUS05-02, s. 4). Kravet om at elevene har rett til en vurderingssamtale¹ om deres utvikling i faget minst én gang hvert halvår, står nedfelt i forskrift til Opplæringslova § 3-7 (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Føringene i læreplanen legger med andre ord opp til stor grad av elevmedvirkning. De skal være med å ta valg, bidra aktivt i dialogen med læreren og i læringsaktivitetene. Selv om LK20 er tydelig på at elevens stemme skal bli hørt i det daglige arbeidet i fagene, er det opp til læreren og profesjonsfellesskapet, å finne gode og hensiktsmessige måter å praktisere elevmedvirkning på i undervisningen.

2.2 Tidligere forskning

2.2.1 En-til-en undervisning

En-til-en undervisning har sitt opphav i *mesterlæren*, som har lange tradisjoner innen praktiske fag. Ifølge Nielsen og Kvale defineres mesterlære som «læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap med gjensidig forpliktelse for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over et lengre tidsrom» (Nielsen & Kvale, 1999, s. 24). De skiller mellom to former for mesterlære: *personsentrert* og *desentrert*. I en-til-en undervisning finner vi ofte den personsentrerte formen, som tradisjonelt kjennetegnes av et asymmetrisk forhold mellom elev og lærer. Her har læreren stor autoritet i rollen som *mester* i faget, og eleven tilegner seg

¹ Vurderingssamtalene omtales ofte som fagsamtaler.

ferdigheter blant annet gjennom imitasjon og observasjon. Dette kan være nyttig for å lære teknikk, stil og musikalske uttrykk (Nielsen & Kvale, 1999, s. 21–22). Evaluering i mesterlære skjer hovedsakelig i selve læringssituasjonen, der eleven kontinuerlig prøver ut ferdigheter og motta tilbakemeldinger (Nielsen & Kvale, 1999, s. 19).

Mesterlæren kritiseres for å være et autoritært system hvor læreren dikterer fagets innhold og påberoper seg å besitte «sannheten». Elevene er forventet å underkaste seg mesteren og være ukritisk. En slik praksis vil stå i sterk kontrast til dagens fokus på elevmedvirkning. Forskning gjort ved høyere musikkutdanning indikerer at instrumentalundervisningen fortsatt bærer preg av tradisjonell mesterlære, og at enkelte trekk ved mesterlæren, som behov for tillit og en viss grad av asymmetri, består. Forholdet mellom lærer og elev beskrives som personlig, langvarig og basert på tillit, samt at læreren ofte fungerer som rollemodell og motivator (Burwell, 2013; Hongve, 2022; Nerland, 2004).

Fagets ulike former for kunnskap, åpner opp for bruk av ulike metoder, innhold og artefakter i undervisningen. Hvilke som er i bruk, vil trolig variere fra lærer til lærer, og instrument til instrument (Gaunt, 2008, s. 226). Nerland beskriver tre former for kunnskap som inngår i musikkfaget (Nerland, 2004, s. 49):

- 1) *Påstandskunnskap* i form av ulik teori knyttet til musikken eleven jobber med.
- 2) *Ferdighetskunnskap* dreier seg om å kunne spille, lytte og lese.
- 3) *Fortrolighetskunnskap* handler om å kjenne til «spillereglene» i ulike musikkpraksiser og former for samspill.

Nerland forklarer at i praktisk musikkutøvelse vil musikeren være avhengig av å ta i bruk alle kunnskapsformene. Det betyr ikke at alle formene får like mye plass i undervisningen. Praksisen vil trolig variere som følge av hva den enkelte lærer velger å betone, og hva eleven har behov for (Nerland, 2004, s. 49). Disse formene for kunnskap kan vi finne igjen i kompetansemålene i faget IKS.

I doktorgradsavhandling *Instrumentalundervisning som kulturell praksis* ser Nerland (2004) nærmere på hvordan lærernes konstruksjon av undervisningspraksiser påvirker læringsrommet som studentene blir tilbudt (Nerland, 2004, s. 272). Et fremtredende trekk i studien er at undervisningen i stor grad formgis der og da, og lærer og student vet sjeldent på

forhånd hva som skal skje. Undervisningen utspiller seg som en dialog med utgangspunkt i studentens spill. Nerland påpeker at selv om undervisningen fremstår å være tilfeldig, så er den ikke nødvendigvis det. Læreren har trolig sine standarder for hva som er ønskelig, naturlig, riktig og godt (Nerland, 2004, s. 273). Dette kan trolig begrense studentens læringsrom og mulighet til medvirkning.

I instrumentalopplæringen i den videregående skole finner vi ofte et mangfold av sjangre som følge av føringen i læreplanen om at elevene skal innstudere et *variert repertoar* på fordypningsinstrumentet (Utdanningsdirektoratet, 2021, MUS05-02, s. 6). Hva lærerne legger i begrepet *variert* vil trolig være et tema til diskusjon, noe Topphol (2021) avdekker i sin studie av implementering av LK20 ved tre musikklinjer. Noen lærere tolker det i retning av *variert innen én sjanger*, mens andre tenker at *variert* betyr å spille musikk fra *ulike sjangre*. Kanskje er denne formuleringen gjort bevisst for å favne begge variantene av tolkninger, og med det gi lærerne mulighet til å tilpasse undervisningen etter elevens ønsker og mål. For eksempel vil elever som forbereder seg til prøvespill til høyere musikkutdanning, trolig ha behov for å spesialisere seg innen én sjanger.

I overordnet del (LK20) står det: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, pkt. 3.5). Instrumentalfaget har ikke sterke tradisjoner for faglig samarbeid, og en-til-en undervisningen har hatt preg av å være «privatpraktiserende», noe som kanskje også påvirker lærernes praksis av elevmedvirkning. En studie gjennomført ved et britisk musikkonservatorium (Gaunt, 2008, s. 240) viser at noen av lærerne følte seg isolerte, og at de manglet en arena hvor lærerne kunne dele erfaringer med hverandre. Flere av lærerne i Gaunts studie jobbet i deltidsstillinger. Hongves (2022) studie ved Norges musikkhøgskole (NMH) viser at lærerne som deltok, i større grad enn i Gaunts studie, opplevde å være en del av et profesjonsfellesskap. Dette gjaldt også de som jobbet i mindre stillinger (Gaunt, 2022, s. 104). LK20 begrunner viktigheten av å fremme en delings- og læringskultur: «Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, pkt. 3.5). I hvor stor grad lærerne på musikklinjene sammen har reflektert over hvordan elevmedvirkning praktiseres i instrumentalopplæring, vil trolig variere ut ifra rammebetingelser, som for eksempel å finne tid til møter, og lærernes holdninger til å dele erfaringer med hverandre.

Jeg har tidligere skrevet et vitenskapelig essay hvor jeg så nærmere på bruk av mesterlære i møte med LK20. Jeg fikk da inntrykk av at undervisningsformen på mange måter har optimale forhold for tilrettelegging av undervisningen og elevmedvirkning i henhold til LK20 sine føringer, noe jeg også erfarer som lærer i faget. I hvor stor grad lærerne benytter seg av dette handlingsrommet er mere uvisst. Hongves (2022) studie ved NMH viser stor grad av kommunikasjon og dialog mellom lærer og student, noe som kan sies å være en grunnleggende forutsetning for elevmedvirkning. Gaunts (2008) undersøkelse viser tendenser til at lærerne følger en fast struktur på timene, uansett student, noe som kanskje vitner om mindre grad av tilrettelegging og elevmedvirkning. Hun skriver: «No teachers considered the lesson structure in an improvisatory way, something that could be used to vary lessons and their pacing, engage students in a creative process and respond to individual needs» (Gaunt, 2008, s 226).

2.2.2 LK20 ved tre musikklinjer

I et spisset søk rettet mot i faget IKS, fant jeg Guro Toppols (2021) masteroppgave *Fordjupingsinstrument i «LK20». Ein multiple casestudie av tre musikklinjers implementering av læreplanen*. I studien blir seks lærere ved tre ulike musikklinjer stilt spørsmål angående implementeringen av LK20. Et av spørsmålene retter seg mot elevmedvirkning. Funn fra undersøkelsen viser at alle lærerne er positive til elevmedvirkning, og de påpeker at dette ikke er noe nytt selv om det nå har et økt fokus i læreplanen. Det løftes frem at medvirkning kan gi elevene økt eierskap til undervisningen og økt motivasjon. «Dette har vi alltid drevet med», svarer en av lærerne i undersøkelsen (Toppol, 2021, s. 57). Når lærerne videre beskriver hvordan de praktiserer elevmedvirkning i undervisningen på fordypningsinstrumentet, forteller alle om elevenes mulighet til å delta i valg av repertoar. I den forbindelse trekkes det frem to utfordringer: For det første er noen elever ikke vant til å ta valg og uttrykke hva de ønsker. De synes det er vanskelig å komme med egne forslag. En annen utfordring er at elevene iblant foreslår repertoar som er for vanskelig. De vet ikke alltid hva som er fornuftig å jobbe med. For å imøtekomme disse utfordringer ser det ut til å være en vanlig praksis at lærerne gir elevene flere forslag de kan velge mellom (Toppol, 2021, s. 80). En av lærerne beskriver at i tillegg til å påvirke innholdet i undervisningen, deltar elevene også i halvårsvurderingen i faget. Som verktøy i samtalen brukes et vurderingsskjema og kompetansemålene, og læreren synes elevene i disse vurderingene viser god selvinnsikt. Læreren mener at elevmedvirkning er et viktig ledd i å tilrettelegge undervisningen, men påpeker at elevene ikke kan bestemme alt (Toppol, 2021, s. 67). I Toppols studie trekker

lærerne ved en av skolene frem at bruk av tradisjonell mesterlære får mindre fokus som følge av at elevmedvirkning og selvrefleksjon har fått større plass i læreplanen (Topphol, 2022, s. 80). Etter å ha lest denne studien sitter jeg med et inntrykk av at lærerne er positive til elevmedvirkning, og alle er opptatte av å la elevene medvirke i valg av repertoar. Elevmedvirkning på andre områder i undervisningen gir svarene i mindre grad innsikt i. Denne studien omhandler mange ulike temaer ved implementeringen av LK20. Vi kan derfor ikke se bort ifra at et dybdeintervju om elevmedvirkning ville belyst flere aspekter ved lærernes praksis.

2.2.3 Læringskultur i talentprogram

Ellen Stabells doktorgradsavhandling *Being talented – becoming a musician* (2018), er en kvalitativ studie av læringskulturen ved tre talentprogram for unge musikere; to i Norge og ett i England. Programmene hun studerte, var alle drevet av institusjoner for høyere musikkutdanning, og ment som en rekrutteringsarena for disse. Elevene i undersøkelsen var ungdommer på viderekommende nivå, og alle spilte strykeinstrumenter. Resultatet av Stabells undersøkelse viser en læringskultur som bærer preg av asymmetriske relasjoner mellom lærer og elev: «The relationships between teachers and students observed were strongly asymmetric, with the teacher as the natural and taken-for-granted authority» (Stabell, 2018, s. 124). Videre peker Stabell på at denne «naturlige» autoriteten lærerne hadde, var en konsekvens av følgende faktorer (Stabell, 2018, s. 124–125):

- 1) Lærerne var dyktige musikere, og mange av studentene uttrykte at de beundret sine lærere.
- 2) Lærerne hadde kompetanse til å vite hvordan musikken skulle tolkes i henhold til tradisjon og stil. De fungerte som et mellomledd mellom komponist og student.
- 3) Lærernes autoritet var til stede som følge av «arven» de bar med seg gjennom egne erfaringer som musikkstudenter, utøvere og lærere.
- 4) Lærerne satt ofte i juryer og opptakskomiteer, og hadde gjennom det makt.

Asymmetri og autoritet ga i Stabells undersøkelse utslag i form av begrenset grad av elevmedvirkning i undervisningen hun observerte. I studien kom det frem at lærerne bestemte i hvor stor grad de ville invitere elevene til å delta i valg av repertoar, og i arbeidet med tolking. Elevene fortalte at de kunne få påvirke valg av repertoar ved å velge mellom et utvalg stykker læreren hadde plukket ut. Noen opplevde også at de kunne ta valg i arbeid med

interpretasjon. De fleste elevene var enige om at læreren best visste hvordan de skulle jobbe med tekniske problemer. Undersøkelsen viste også at det var en tendens til at eldre elever fikk påvirke undervisningen i større grad enn de yngre (Stabell, 2018, s. 219). To av elevene i Stabells undersøkelse fortalte at de hadde et stort engasjement i spilletimene, og at de selv tok initiativ. De opplevde i stor grad å medvirke i form av å ytre ønsker om hva de vil jobbe med. En av elevene forklarte forholdet til sin lærer slik: «[...] quite interactive, it's not kind of teacher-student, it's more sort of two musicians working together» (Stabell, 2018, s. 188). En annen elev fortalte at hun og læreren kunne være uenige uten at det påvirker relasjonen dem imellom (Stabell, 2018, s. 201). Dette kan tyde på stor grad av tillit.

2.2.4 Karakteristikk av en-til-en undervisning

En artikkel som ser nærmere på karakteristikk av en-til-en undervisning ved et australsk musikkonservatorium er *Characterising one-to-one conservatoire teaching: some implications of a quantitative analysis* (Carey et al., 2003). Målet med studien har vært å identifisere, karakterisere og kartlegge pedagogisk praksis gjennom analyse av videoopptak av en-til-en undervisning (Carey et al., 2003, s. 358). Studien avdekket to typer pedagogiske tilnærminger blant lærerne som deltok (Carey et al., 2003, s. 361–362):

Type 1: *Transformativ pedagogikk* med fokus på dybdelæring, eierskap til kunnskap og ferdigheter, pedagogisk fleksibilitet i form av samarbeid, utforskning og å se faget i et større perspektiv. I denne stilen var læringsutbyttet av transformativ art.

Type 2: *Transfer pedagogikk* kjennetegnes av instruksjon, stilasbygging, oppgavefokuseret og liten grad av fleksibilitet. Her var det et større fokus på å løse oppgaver, enn læring og forståelse. Målet var å utvikle tekniske og musikalske egenskaper.

Undersøkelsen viste at lærerne i større grad brukte transfer pedagogikk på førsteårsstudenter og transformativ pedagogikk på andreårsstudenter. Studien tar ikke stilling til hvilken pedagogisk tilnærming som gir best læring, men det poengteres at valget bør tilpasses elevens behov. Igjen kan vi se en tendens til at studenter i møte med en ny læringsinstitusjon i liten grad gis mulighet til å medvirke i valg. Jeg synes det er verdt å merke seg at førsteårsstudenter, både i talentprogram og i høyere utdanning, ofte har mange års opplæring bak seg. De er ikke nybegynnere på sitt instrument.

2.2.5 Ulike undervisningsformer i pianoundervisningen

Lucinda Mackworth-Young (1990) har gjennomført en studie av pianoundervisning for elever i alderen 11–14 år. Hun jobbet ut ifra en hypotese om at *elevsentrert undervisning* vil resultere i økt glede på timene, økt interesse, positiv holdning, motivasjon og progresjon, og et bedre forhold mellom elev og lærer gjennom økt grad av kommunikasjon (Mackworth-Young, 1990, s. 75). Mackworth-Young satt hypotesen på prøve ved å la to gutter og to jenter teste tre ulike undervisningsprogram i en periode på 10 uker. Undersøkelsen ble gjennomført av lærerne, og undervisningen ble observert med bruk av lyd- og videoopptak. Elevene svarte i tillegg på spørreskjemaer (Mackworth-Young, 1990 s. 76–77). Følgende undervisningsprogram ble satt på prøve (Mackworth-Young, 1990, s. 76):

- 1) Teacher-directed lessons (Lærerstyrt undervisning): Lessons in which the teacher is in control, and the pupil is subordinate. The teacher decides what to do, when, how much, and she supplies what she considers to be the necessary materials, help and information.
- 2) Pupil-directed lessons (Elevstyrt undervisning): Lessons in which the pupil is in control. The pupil decides what to do, when, how much, and asks the teacher for suggestions, materials, help or information as he wants it. The teacher is not judgemental.
- 3) Pupil-centered lessons (Elevsentrert undervisning): Lessons in which the pupil's emotions and interests are the major consideration. The teacher is sensitive to the pupil's indications of what he wants to learn and of the way in which he prefers to work at any given moment. Both teacher-directed and pupil-directed methods may be employed depending on the preferences of the pupil, his aims and objectives.

Begge guttene opplevde at den lærerstyrte undervisningen var stram og didaktisk, mens de i den elevstyrte undervisningen tidvis kunne føle seg forlatt. Guttene elevsentrerte undervisning var i stor grad elevstyrt, blant annet ved at de fikk bestemme repertoar og sette sine egne mål. Lærerne bidro med tilstrekkelig veiledning og støtte (Mackworth-Young, 1990, s.79).

En av jentene fortalte at hun tidligere ikke var fornøyd med den lærerstyrte undervisningen. Spesielt misfornøyd var hun med valg av repertoar. Til å begynne med likte hun heller ikke de elevstyrte timene, men endte hun opp med å foretrekke denne undervisningsformen. Hun erfarte at hun visste bedre enn læreren hva hun trengte hjelp til. «I've liked the fact that I can choose the things I've wanted to do. I've got used to directing my own lessons and find I prefer them as I can get going on the things I have difficulty in and not the things the teacher thinks I have difficulty in» (Mackworth-Young, 1990, s. 80). Også hos denne eleven bar den elevsentrerte undervisningen preg av at eleven fikk bestemme mye. Mackworth-Young bemerker at eleven i hovedsak valgte repertoar hun likte svært godt, og som hadde lav vanskelighetsgrad. Før prosjektet hadde eleven ikke vært motivert til å øve, noe som tidvis skapte frustrasjon hos læreren. Gjennom prosjektet avtok lærerens frustrasjon, og eleven følte at læreren brydde seg mer om henne (Mackworth-Young; 1990, s. 80).

Den andre jenta som deltok i undersøkelsen, uttrykte stor frustrasjon over de elevstyrte timene. Hun beskrev det slik: «I get embarrassed and annoyed in these lessons. You want me to make the decisions but I would rather be bossed around... most of the time. ... When I go home from these lessons I feel I haven't learnt anything» (Mackworth-Young, 1990, s. 80). Hun tok pianotimer fordi hun var interessert i hva læreren tenkte hun burde kunne. I de elevstyrte timene følte hun at læreren ikke brydde seg om henne, og i de elevsentrerte timene ønsket hun at læreren skulle bestemme mest mulig (Mackworth-Young, 1990, s. 80). Mackworth-Young argumenterer for at elevens elevsentrerte undervisning kanskje ikke fulgte intensjonen om å tilpasse undervisningen, og med det feilet i å få vist eleven hva elevsentrert undervisning egentlig er (Mackworth-Young; 1990, s. 80).

Undersøkelsen kan oppsummeres med at tre av fire elever foretrakk den elevsentrerte undervisningen. Med denne formen for undervisning snakket eleven mer i timene, og kommunikasjonen mellom lærer og elev ble bedre. Hypotesen som var utgangspunkt for studien, viste seg i stor grad å stemme. Avslutningsvis peker Mackworth-Young på at den elevsentrerte undervisning krever at læreren har evne til stor fleksibilitet, og passer på å balansere elevens følelser opp mot målene eleven ønsker å nå. Videre minner hun om faren for at den elevstyrte undervisningen kan gi elevene en følelse av å være forlatt til seg selv, mens i den lærerstyrte undervisningen kan læreren stå i fare for å glemme å ta hensyn til elevenes følelser. Sist vil jeg nevne at Mackworth-Young også trekker frem elevens rolle i

den elevsentrerte undervisningen. Skal det fungere må elevene være motivert og villige til å si sin mening (Mackworth-Young; 1990, s. 85).

2.2.6 Vurdering og evaluering i instrumentalfaget

På samme måte som at Udir gjennomfører årlige elevundersøkelser er det et krav til studentevaluering også i høyere utdanning. Disse undersøkelsene kan sees på som en formell form for student- og elevmedvirkning. I doktorgradsavhandling *Studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning* ser Ingrid Maria Hanken (2007) nærmere på hvordan studenter og lærere opplever praksisen med studentevalueringer ved Norges musikkhøgskole (NMH). Case-studien omfatter intervjuer med både lærere og studenter. Undersøkelsen viser at både studenter og lærere er positive til evalueringer hvor studentene kan få uttale seg om undervisningen. Evalueringene kan igangsette en dialog hvor ulike sider ved undervisningen kan bli belyst. Lærere ser en nytteverdi fordi evalueringen gjør at de kan bli bedre kjent med sine studenter, og med det tilpasse undervisningen. Noen av lærerne ser også at studentenes innspill kan belyse behov for videreutdanning hos lærerne (Hanken, 2007, s. 201–203). Studien viser likevel at implementeringen av kravet om studentevaluering er mangelfull, men at dette ikke skyldes uvilje hos studenter og lærere. Noen av årsakene mener Hanken kan ligge i at en «vanlig» måte å praktisere studentevaluering på ikke nødvendigvis fungerer så godt i en-til-en undervisning. For eksempel gir anonyme skriftlige undersøkelser lærerne lite informasjon som kan brukes til å forbedre undervisningen. Evalueringer som skjer direkte i faget, både formelle og uformelle, gir et bedre grunnlag for kommunikasjon og dialog om hva som kan justeres. Hanken peker også på at relasjonen i denne undervisningsformen ofte er preget av en viss grad av asymmetri, med læreren som mester i faget. Det nære forholdet mellom elev og lærer, og lærerens posisjon, kan gi utslag i form av at studenter unnlater å ta opp problemer som for eksempel dreier seg om lærerens væremåte (Hanken, 2007, s. 142). Dette er en problematikk vi kan anta også er til stede i den videregående skole. Trolig er det vanskelig for enkelte elever å være åpen og ærlig når det til syvende og sist er læreren som setter standpunkt karakteren i faget. I talentprogram og i høyere musikkutdanning er lærerne ofte «portvoktere» til videre musikkstudier og yrkeslivet, i rollen som dommere i prøvespilljuryer og i musikkonkurranser (Hanken, 2007; Stabell, 2018).

Ifølge undersøkelsen mener noen av lærerne at den løpende dialogen i undervisningen fungerer som evaluering. Dette samsvarer med beskrivelse av evaluering i mesterlære, der

ferdigheter kontinuerlig prøves ut og tilbakemeldinger mottas (Nielsen & Kvale, 1999, s. 19). Utfordringer kan oppstå når læreren tolker den fortløpende dialogen og tilbakemeldingene i undervisningen som evaluering, mens studenten ikke gjør det. Med andre ord kan evalueringen være så integrert i undervisningen at den ene parten ikke er klar over at det er det som foregår (Hanken, 2007, s. 139). Noen av lærerne i undersøkelsen var åpne for at studentene når som helst kunne si ifra hvis de hadde noe på hjertet. Dette viser at de er lydhøre for studentenes meninger, noe som er flott og bidrar til et positivt læringsmiljø. Imidlertid kan det være noen svakheter knyttet til å basere studentevalueringer utelukkende på samtaler som oppstår når et problem inntreffer. En utfordring er at det stiller store krav til lærernes evne til å oppfatte signaler fra studentene. Noen studenter er flinke til å skjule hva de føler. Et annet problem oppstår når lærer unngår å invitere til samtaler fordi de frykter kritikk av egen undervisning (Hanken, 2007, s. 140–142). Hanken påpeker at selv om en fortløpende evaluering gjennom dialog og tilbakemeldinger er positivt, erstatter det ikke behovet for å gjennomføre formelle og planlagte studentevalueringer. Slike lovpålagte evalueringer har nettopp som mål å sikre at alle studentene får mulighet til å si sin mening, uavhengig av lærerens tanker om nytteverdien av studentundersøkelser og evalueringssamtaler. I den videregående skole er det krav til at det gjennomføres minst en planlagt samtale om elevens utvikling i faget hvert halvår (Forskrift til Opplæringslova, 2006, §3-7). Det er i disse samtalene naturlig at elevene, i tillegg til å vurdere eget arbeid i faget og måloppnåelse, også får evaluere undervisningen.

Fostås beskriver vurderingsarbeidet i instrumentalopplæring slik (Fostås, 2002, s. 128): «En løpende, veiledende evaluering vever seg inn i undervisningen, bokstavelig talt fra sekund til sekund, slik at det mange ganger er umulig å skille undervisning fra evaluering. Vi snakker for eksempel om indirekte evaluering, der den hjelpen eleven får av læreren, er et «evalueringstrykk». Det er sannsynlig at det også her kan oppstå ulike oppfatninger av hvordan evalueringen av elevens kompetanse utføres. Kanskje elevene i farten ikke ser dette som en del av vurderingsarbeidet i faget.

Fostås påpeker at det nære forholdet mellom lærer og elev, og instrumentalfagets egenart, kan påvirke evaluering og vurderingsformer i faget. Dette kan kreve tilpasninger i den allmenskolebaserte didaktikkens evaluering- og vurderingsformer (Fostås, 2002, s. 128). Det er for eksempel mulig at bruken av begrepene evaluering og vurdering kan virke dempende på kreativiteten og de kunstneriske uttrykkene i faget. Denne problematikken er trolig relevant

også i instrumentalopplæringen i den videregående skole. LK20 understreker at elevene aktivt skal medvirke i vurderingsarbeidet.

3 Teori

Jeg har i arbeidet med denne oppgaven vært på jakt etter et dagsaktuelt syn på begrepet elevmedvirkning. Det finnes en god del faglitteratur rettet mot føringene for demokrati og medvirkning gitt i LK20. En filosof og pedagog som har hatt betydning, også for nyere litteratur, er John Dewey (1859-1952). Dewey knyttes til progressivismen, en bevegelse som vokste frem i USA på starten av 1900-tallet. Målet for bevegelsen var å utvikle skolen til å bli mer relevant for elevene og samfunnet, med blant annet et mer elevsentrert perspektiv på undervisningen. Han regnes som opphavsmann til det sosialkonstruktivistiske læringssynet med sine teorier om elevaktiv og erfaringsbasert læring (Imsen, 2018, s. 146). Dewey var også en sterk forkjemper for demokrati, og mente at opplæringen i skolen skulle skje i et demokratisk fellesskap (Sætra, 2021, s. 337). Hans teorier om erfaringsbasert læring og demokrati i skolen, mener jeg er relevante når temaet elevmedvirkning skal diskuteres. Jeg har derfor valgt å bruke Deweys bøker *Democracy and education* og *Experience and education* som et teoretisk grunnlag for min studie.

Det finnes ulike modeller og verktøy ment som hjelp i arbeidet med elevmedvirkning i skolen. I boka *Elevmedvirkning og samskapt læring* (2022) fremmer Dehlin og Jones en pedagogisk tilnærming hvor lærer og elev medvirker som likeverdige parter. De kaller denne formen for elevmedvirkning *samskapt læring*. Dette er en pedagogisk tilnærming jeg synes er spennende å se i lys av instrumentalfaget, og jeg har derfor valgt å bruke samskapt læring som del av mitt teoretiske grunnlag, på tross av at dette ikke regnes som en pedagogisk teori i tradisjonell forstand. I siste del av dette kapitlet presenterer jeg Dehlin og Jones' (2022) modell *medvirkningsmatrisen* som er et verktøy ment til å bedre kvaliteten i samtaler om elevmedvirkning i læringsfellesskapet (Dehlin & Jones, 2022, s. 3). I mitt arbeid med denne oppgaven har medvirkningsmatrisen hjulpet meg til å bli oppmerksom på ulike former for elevmedvirkning, og jeg har brukt modellen i mitt analysearbeid

3.1 John Deweys pedagogiske filosofi

3.1.1 Demokrati og utdanning

Dewey presenterer i boka *Democracy and Education* (1916), sin filosofi om at demokrati ikke bare dreier seg om å være en politisk styreform i en stat eller i et land, men at demokrati primært kan beskrives som kommuniserte erfaringer mellom mennesker i ulike typer fellesskap. Alle individene som deltar i fellesskapet må vurdere og tilpasse egne handlinger opp

mot de andres (Dewey, 1916, s. 101). Med andre ord ser Dewey på demokrati som en *livsform* som påvirker alle områder hvor mennesker samhandler (Sætra, 2021, s. 333). Demokrati i skolen skal med andre ord ikke bare dreie seg om valg av elevrådsrepresentanter, men også omfatte elevenes mulighet til å samhandle og dele erfaringer i klasserommet. Dewey skriver at gjennom fri deltakelse og delte erfaringer lærer vi av hverandre og får et bredere syn og nye perspektiver på ting vi ellers ville oversett (Dewey, 1997, s. 144–145). Säljö (2020) forklarer at Deweys syn på demokrati er en måte å løse problemer på gjennom å diskutere, gi og ta imot argumenter for deretter gradvis å komme frem til kunnskap. Kunnskapen vil gjennom det ha sitt utspring i meningsutveksling mennesker imellom, og skjer gjennom kollektive og kommunikative prosesser (Säljö, 2020, s. 72–74).

Vi kan i en slik beskrivelse av Deweys tanker om demokrati og utdanning, langt på veg kjenne igjen deler av læreplanverkets (LK20) formuleringer om demokrati og medvirkning. I boka *Demokratisk danning i skolen* (2019), ser Breivega, Ranges og Werler nærmere på demokratisk danning i skole og undervisning. De skriver: «Demokratiet som styreform og levemåte må hele tiden gjenskapes og videreutvikles, og skolen har et samfunnsmandat og et særlig ansvar for å legge til rette for at det kan skje» (Breivega et al., 2019, s. 21). De anerkjenner at opplæring *om, for* og *gjennom* demokrati er viktig i skolen, men retter i sitt arbeid et hovedfokus på opplæring *gjennom* demokrati. Opplæring *gjennom* demokrati innbefatter at elevene medvirker aktivt i det faglige arbeidet. Om dette bruker de betegnelsen *levd demokrati*, inspirert av Deweys beskrivelse av demokrati som en livsform. Slik jeg ser det, vil et slikt syn på opplæring kreve stor grad av elevmedvirkning. Hvordan elevene i instrumentalopplæringen opplever at demokrati og medvirkning er knyttet til hverandre, er en aktuell tematikk i min studie.

3.1.2 Tradisjonell vs. progressiv pedagogikk

Boka *Experience and Education* (Dewey, 1997) ble gitt ut første gang i 1938. Her gir Dewey en analyse av både tradisjonell og progressiv pedagogikk. Han sier at den tradisjonelle pedagogikken kjennetegnes med å være preget av instruksjon og disiplin, hvor de unge skal forberedes til fremtidig ansvar og suksess. Opplæringen forutsetter at elevene er medgjørige, mottakelige og lydige. Pensum dreier seg i stor grad om å tilegne seg gammel visdom, gjerne fakta nedtegnet i lærebøker. Lærerne er å regne som agenter som skal kommunisere kunnskap, ferdigheter og regler videre til neste generasjon. Opplæringen tar i liten grad hensyn til gapet mellom eleven og pensumet som er tilpasset den voksnes verden (Dewey,

1997, s. 10–11). Vi ser her en autoritær lærerrolle og et elevsyn som ikke viser interesse for å tilpasse opplæringen elevens livsverden. Elevmedvirkning, ut over å delta i læringsaktivitetene, virker å være helt fraværende. Elementer fra tradisjonell pedagogikk, slik Dewey her beskriver den, samsvarer i noen grad med det Carey et al. (2003) beskriver som *transfer pedagogikk*. Jeg tenker her på undervisning preget av instruksjon, og oppgaver med liten grad av fleksibilitet.

Den progressive pedagogikken Dewey argumenterer for, var en motreaksjon mot det tradisjonelle. Her ble lærebøker og lærerens rolle som autoritær kunnskapsformidler, erstattet av læring gjennom egne erfaringer og frie aktiviteter med eleven i sentrum for undervisningen. Målet for opplæringen var å bli fortrolig med en verden i endring i stedet for å tilpasse seg fortidens kunnskap (Dewey, 1997, s. 12–13). I den progressive pedagogikken var det rom for elevmedvirkning. Vi kan her dra linjer til Carey et al. (2003) beskrivelse av *transformativ pedagogikk* som vektlegger pedagogisk fleksibilitet og samarbeid. Dewey stiller i *Experience and Education* kritiske spørsmål til begge retningene, og peker på at ekstreme varianter av både tradisjonell og progressiv pedagogikk, har sine svakheter. En progressiv filosofi som dyrker ideen om elevens frihet, kan bli like dogmatisk som den tradisjonelle filosofien den ønsker å være et motsvar til (Dewey, 1997, s. 14).

Dewey (1997) påpeker at man ikke kan utelate den tradisjonelle opplæringens *ytre kontroll* (external control) uten å erstatte den med nye faktorer som gir en ny form for kontroll over situasjonen (1997, s. 12). Disse faktorene mener Dewey er å finne iboende felles erfaringer i læringsaktivitetene, og gjennom de vil en ytre kontroll byttes ut med en *sosial kontroll* (social control) (1997, s. 12). Lærerens rolle går fra å stå *utenfor* læringssituasjonen og bestemme, til å tre *inn* i en felles læringsarena med elevene, hvor aktivitetene legger føringer for kontrollen. Dewey mener at læringsfellesskapet vil kunne være selvstyrende (self-government) i kraft av deltakernes, både lærernes og elevenes, felles anliggende. Han beskriver det slik: «[...] the primary source of social control resides in the very nature of the work done as a social enterprise in which all individuals have an opportunity to contribute and to which all feel a responsibility» (1997, s. 38). Et slikt syn hvor læreren er «medspiller» i stedet for «dommer», åpner opp for en arena hvor også elevene vil kunne få større spillerom til å medvirke i læringsfellesskapet. Det er ikke vanskelig å se at føringene i LK20 i stor grad gjenspeiler Deweys teori.

3.1.3 Individuell frihet og veiledning

Dewey (1997) er kritisk til ekstreme former for barnesentrert pedagogikk. Han beskriver et eksempel hvor elever ble overlatt til seg selv i et rom som inneholdt objekter og materialer barna ikke hadde kjennskap til. Læreren unnlot å forklare elevene hvordan gjenstandene kunne brukes, i frykt for å krenke elevens frihet. Til dette sier Dewey: «It is impossible to understand why a suggestion from one who has a larger experience and a wider horizon should not be at least as valid as a suggestion arising from some more or less accidental source» (Dewey, 1997, s. 50). Det må med andre ord være til elevens beste at de får veiledning av noen som har kjennskap til hvordan gjenstandene best brukes, fremfor at de finner tilfeldige løsninger. I opplæring som baserer seg på personlige erfaringer, blir kontaktpunktene mellom lærer og elev ofte flere enn i tradisjonell undervisning, noe som åpner opp for tett oppfølging og veiledning. Dette vil i stor grad gjelde i en-til-en undervisningen i instrumentalopplæringen. Dewey (1997) mener at veiledning er ment å hjelpe elevene til å oppdage muligheter og finne løsninger, og at dette kan gjøres uten å frata elevene frihet. Han beskriver også faren for at veiledning kan *tvinge* aktiviteten inn på et spor som uttrykker lærerens formål i stedet for elevens. Løsningen på dette problemet er ikke at læreren skal forstå å veilede elevene. Ifølge Dewey bør læreren heller gjøre følgende (Dewey, 1997, s. 50):

- 1) Læreren må være oppmerksom elevens kapasitet, behov og tidligere erfaringer.
- 2) Læreren bør bruke egne forslag som et springbrett inspirerer elevene til å komme med flere innspill basert på egne erfaringer. Dette kan føre til en engasjerende diskusjon som involverer eleven i læringsprosessen. Den løsningen man da kommer frem til, vil da være et resultat av samarbeid.

Dewey påpeker at mengden av *frihet* som gis elevene må tilpasses det enkelte individ, og at graden ofte vil øke som følge av elevens økende grad av modenhet (Dewey, 1997, s. 44). Uavhengig graden av frihet gitt eleven, er Dewey tydelig på at frihet ikke betyr at de skal stå alene i læringsprosessen. I LK20 legges det vekt på utforskende læring, der elevenes grad av medvirkning er høy. Dette innebærer at elevene skal være aktive deltakere i sin egen læringsprosess. Gjennom dialog og samarbeid kan de oppdage mulighet og finne løsninger. Deweys tanker om veiledning harmonerer godt med denne tilnærmingen til elevmedvirkning.

3.1.4 Erfaringsbasert læringsteori

Deweys (1997) erfaringsbaserte læringsteori, *Theory of experience*, peker på at både tradisjonell og progressiv pedagogikk gir erfaringer. Forskjellen ligger i kvaliteten på erfaringene elevene gjør; noen erfaringer gir læring i form av å ha en effekt for fremtidige opplevelser, mens andre erfaringer kan hindre læring og fremtidig vekst. Med andre ord er utfordringen i erfaringsbasert undervisning at ikke alle erfaringer er like genuine og læringsfremmende, og av den grunn er ikke *erfaring* og *læring* likestilt hos Dewey (Dewey, 1997, s. 15). Det er derfor ikke hensiktsmessig at erfaringene elevene gjør seg i undervisningen er tilfeldige. De må planlegges og tilrettelegges slik at elevene opplever læring og vekst. Til dette har Dewey utviklet to prinsipper (Dewey, 1997, s. 21–33):

1) *Kontinuitetsprinsippet* handler om å se elevens tidligere erfaringer i sammenheng med nåværende og fremtidige erfaringer. Elevens vaner (*habits*) må også tas i betraktning. Vaner oppstår som følge av erfaringer, og kan være ønsket eller uønsket. De kan være av ubetydelig art, som for eksempel å ha fikse ideer til hvordan ting best gjøres, men de kan også gripe dypt inn i holdninger i form av følelsesmessige vaner og intellektuelle vaner. Vanene vil, sammen med tidligere erfaringer, påvirke fremtidige erfaringer.

2) *Interaksjonsprinsippet* peker på to faktorer som påvirker elevens erfaringer; de *eksterne faktorene* som dreier seg for eksempel om undervisningsmateriale og innhold, og de *interne faktorene* som dreier seg om elevens indre forutsetninger. I henhold til interaksjonsprinsippet skjer erfaringer ikke bare i personene, men påvirkes av samspillet mellom de eksterne og interne faktorene i opplevelsen. Dewey kritiserer den tradisjonelle pedagogikken for å ta for lite hensyn til de interne faktorene, og den barnesentrerte pedagogikken å ta for lite hensyn til de eksterne faktorene.

Dewey (1997) forklarer at disse to prinsippene må tilpasses hverandre for å gjøre opplæringen signifikant og verdifull. Pedagogens oppgave er, ifølge Dewey, å bringe disse faktorene sammen slik at de gir eleven en mest mulig rik erfaring (Sætra, 2020, s. 339). De eksterne faktorene har læreren lett tilgang til, mens de interne faktorene kan være vanskeligere å ha kjennskap til (Dewey, 1997, s. 29–30). Igjen vil behovet for kommunikasjon og dialog være viktige verktøy for å kunne skape god erfaringsbasert læring. En lærer som trer inn i en felles læringsarena sammen med eleven, vil trolig i større grad kun tilegne seg bedre oversikt over

faktorene som påvirker elevenes erfaringer. I genuine og læringsfremmende læringsaktiviteter må erfaringene elevene får, være tilpasset elevens behov. For å lykkes med dette er det viktig å la elevene medvirke aktivt, både i planlegging og gjennomføring av undervisning. I instrumentalopplæringens vil en undervisningspraksis i tråd med Deweys erfaringsbaserte læringsteori, ha gode rammer som følge av en-til-en undervisning. Her kan læreren tilpasse undervisningen til den enkelte elev slik at erfaringen eleven får gir læring og vekst. Med det sagt, kan vi ikke se bort ifra at det også i en-til-en undervisning kan være utfordrende å innhente kunnskap om elevens indre forutsetninger. Dette krever at eleven har høy grad av tillit til sin lærer, og at læreren har gode kommunikative ferdigheter. Ingen av delene er en selvfølge.

3.2 Samskapt læring og medvirkningsmatrisen

3.2.1 Samskapt læring

Samskapt læring er, som nevnt innledningsvis, ikke en læringsteori i tradisjonell forstand, men en pedagogisk tilnærming til elevmedvirkning. I boka *Elevmedvirkning og samskapt læring* (Dehlin & Jones, 2022) presenteres samskapt læring som en form for elevmedvirkning som binder elev og lærer sammen som likeverdige parter i opplæringen. De påpeker at *likeverd* i denne sammenheng, ikke må forveksles med *likhet*. Lærer og elev stiller med ulik bakgrunn, kunnskap og erfaring, og de har ulike roller i opplæringen. Med likeverd mener forfatterne at elev og lærer er partnere i en samskapt læringsprosess (Dehlin & Jones, 2022, s. 3). I første del av dette kapitlet beskrev jeg Deweys syn på demokrati i skolen og hans teori om erfaringsbasert opplæring. Ifølge forfatterne representerer samskapt læring kjerneideene i Deweys utdanningsfilosofi, noe som knytter dagsaktuell tenkning til etablerte teorier (Dehlin & Jones, 2022, s. 29). Samskapt læring er også aktuelt i lys av LK20s beskrivelse av at elevene skal medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet de skaper med sine lærere (Kunnskapsdepartementet, pkt. 3.1).

Samskapt læring er forankret i en læringskultur som bygger på samarbeid mellom lærer og elev, hvor læreren opererer mer som en veileder enn en instruktør (Dehlin & Jones, 2022, s. 47). I samskapt læring må læreren slippe kontrollen og senke forventningene til at eleven skal gjøre som læreren på forhånd har planlagt. De utdyper: «Samskapt læring er å hengi seg til det uforutsigbare mer enn å forsøke å kontrollere situasjonen ut fra gitte mål og rammer eller ut fra ulike opplevde personlige behov om styring og oversikt» (Dehlin & Jones, 2022, s. 19–20). Forfatterne bruker i denne forbindelse begrepet *improvisasjon* i form av at læreren må

være fleksibel i sin undervisning, og bygge på det uforutsigbare i stedet for å jobbe mot det (Dehlin & Jones, 2022, s. 35–36). Her tror jeg mange instrumentallærere vil kjenne seg igjen, og i Nerlands (2004) studie av instrumentalundervisning ved NMH er det et fremtredende trekk at undervisningen blir til *der og da*, ofte i form av dialog med utgangspunkt i elevens spill (Nerland, 2004, s. 273). Dette betyr ikke at instrumentalundervisning oppfyller kriteriene for samskapt læring. Mange faktorer spiller inn i den «improviserte» instrumentalundervisningen, og på mange måter er den kanskje lite tilfeldig. Nerland peker på *gitte standarder*, hvor lærerne trolig har klare preferanser på hva som er ønskelig, naturlig, riktig og godt. Hun har også inntrykk av at praksisene bærer preg av innforståthet og etablerte fagrelaterte «sannheter» som det i liten grad stilles spørsmål ved (Nerland, 2004, s. 273). I møte med samskapt læring, er dette noe som kan gi utfordringer.

Dehlin og Jones forklarer videre at å samskape betyr å være spontan og åpen i en prosess der elev og lærer skaper noe nytt sammen, noe som ikke fantes fra før (2022, s.30). Samskapt læring er en form for aktivitet der kompleksitet og kontekst tas på alvor, og samskapt læring krever en ekte og skapende dialog mellom lærer og elev. «Det er det faktiske øyeblikket der lærere og elever møtes, som er i sentrum for samskapt læring. Energien som ligger i læringen, skapes ikke i framtiden, men her og nå, og det er denne spontane energien som er avgjørende for kvaliteten i samskapingen og for læringen» (Dehlin & Jones, 2022, s. 36). Samskapt læring inviterer til å etablere praksiser hvor både elever og lærere finner inspirasjon og læring. Dette krever en kontinuerlig vurdering av hvorfor man gjør som man gjør (Dehlin & Jones, 2022, s. 19–20). Jeg har tidligere beskrevet instrumentalfagets kompleksitet, med ulike former for metoder og kunnskap (Gaunt, 2008; Nerland, 2004), og synes det umiddelbart ser ut som at elevmedvirkning i form av samskapt læring er enklere å implementere i fagets utforskende og skapende disipliner, fremfor de instrumenttekniske.

Dehlin og Jones skiller mellom to praksiser for elevmedvirkning: *objektpraksiser* og *subjektpraksiser*. Forfatterne forklarer at begge praksisene kan ha et elevsyn som setter eleven i sentrum for opplæringen (Dehlin & Jones, 2022, s. 9). Forskjellen på objektpraksiser og subjektpraksiser er måten eleven medvirker i undervisningen. Dette er kjennetegn på praksisene (Dehlin & Jones, 2022, s. 8):

Objektpraksiser:

- Sertifisering, måling og rangering, eksamener, resultater, karakterer og vitnemål er noen eksempler.
- Klasseinndeling, timeplanlegging og ulike former for sortering og strukturer som har som mål å skape en oversiktlig og forutsigbar organisering av skolehverdagen.
- Elevenes rolle er først og fremst å skulle være mottaker av opplæringsaktiviteter og delta innenfor rammene satt av et gitt undervisningsopplegg.
- Undervisningens form, innhold og metodebruk er i hovedsak lærerens anliggende.

Subjektpraksiser:

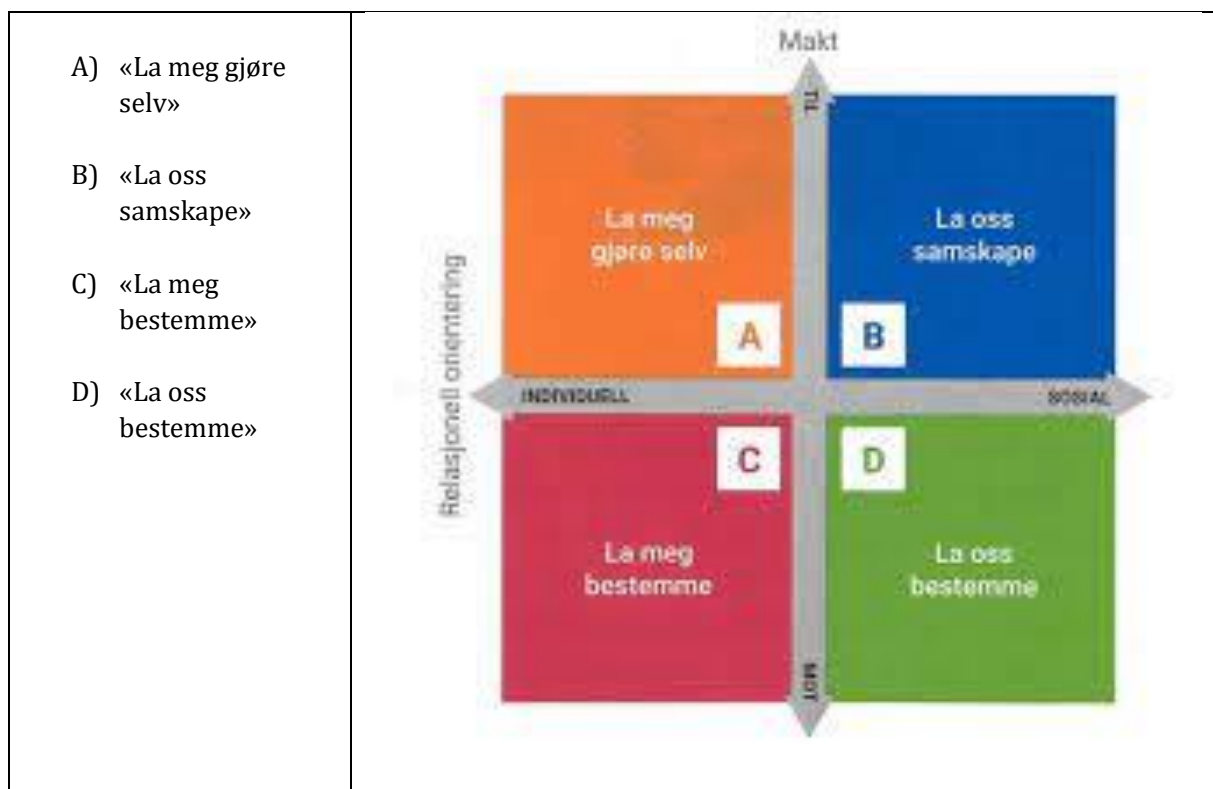
- Eleven deltar aktivt.
- Eleven er en skapende, i økende grad selvstendig og ansvarlig part i undervisningen, og skal derfor som prinsipp involveres aktivt i egen læring.
- Eleven inngår i en *skapende* relasjon med så vel medelever som lærere og andre som er ansvarlige for undervisningen.
- *Dialogen* der lærer og elev møtes, er sentral.
- I dialogen veier hensynet til elevens unike ståsted, konteksten rundt, modningsnivå og andre subjektive elementer alltid tungt inn i måten undervisningen organiseres på.

Grunnsynet i Dehlin og Jones' (2022) pedagogiske tilnærming, samskapt læring, plasserer eleven som subjekt i opplæringen, og samskapt læring er et godt eksempel på en subjektpraksis av elevmedvirkning. Med det sagt, bemerker forfatterne at objektpraksiser også kan være nyttige, og at det er vanskelig å se for seg en skole uten noen form for objektpraksiser. De poengterer at bruk av objektpraksiser må kunne begrunnes i praktiske, pedagogiske eller didaktiske behov (Dehlin & Jones, 2022, s.7–8). Nerlands (2004) studie av instrumentalundervisning som kulturell praksis peker på at instrumentalloplæring er kompleks med et mangfold av aktiviteter og pedagogiske tilnærminger. Tidvis kan undervisningen inneholde logikker som beveger seg på tvers av pedagogiske grunnsyn (Nerland, 2004, s. 275). Det er med andre ord sannsynlig at det i instrumentalundervisning vil forekomme elevmedvirkning i form av både objektpraksiser og subjektpraksiser.

3.2.2 Medvirkningsmatrisen

Dehlin og Jones (2022) bemerker at elevmedvirkning foregår i *alle* former for organiserte læringsaktiviteter der elevene deltar i større eller mindre grad. «For skoler er det ikke spørsmål om å drive med elevmedvirkning eller ikke, men om hvordan og hvilke former for elevmedvirkning som skal sette preg på undervisningen og skolehverdagen» (Dehlin & Jones, 2022, s. 7). Som et verktøy til å høyne kvaliteten i samtaler om elevmedvirkning i læringsfellesskapet, presenterer de *medvirkningsmatrisen*. Modellen viser ulike former for elevmedvirkning, og får tydelig frem at medvirkning kan gripe dypere enn å få være med å bestemme (Dehlin & Jones, 2022, s. 3).

Medvirkningsmatrisen viser fire former for elevmedvirkning som beskriver ulike ønsker eller behov fra eleven (Dehlin & Jones, 2022, s. 20). Kvadratene i modellen oppstår ved at to akser krysser hverandre: *Makt* (vertikalt) og *relasjonell orientering* (horisontalt). Aksen som viser makt, skiller mellom «makt til» og «makt over». «Makt til» beskriver mulighetene elevene har til å skape og påvirke, mens «makt over» oppstår når andre tar avgjørelsen for deg. I aksen som viser relasjonell orientering finner vi «individuell orientering» hvor læring er noe som eleven tar hånd om alene, og «sosial relasjonell orientering» hvor læring skjer fellesskap med andre (Dehlin & Jones, 2022, s. 21–25).



Figur 1. Medvirkningsmatrisen (Dehlin & Jones, 2022, s. 20).

I kvadrat A, «La meg gjøre selv», møter vi eleven som har høy grad av motivasjon og selvstendighet. Eleven er opptatt av hvordan læreren kan hjelpe eleven med å oppnå læringsresultater og ambisjoner. «Elevene kan ha ønsker om å utforske egne interesser, eller de kan uttrykke et ønske om en form for individuell kamp i et utdanningssystem, med klare mål om å lykkes i konkurransen med andre om å skape en unik levevei, identitet eller karriere» (Dehlin & Jones, 2022, s. 26). Eksempel på «La meg gjøre det selv» -praksiser kan være individuelt arbeid med skapende aktiviteter eller prosjekter. Eleven jobber ut fra sine egne interesser og ønsker støtte fra læreren for eksempel gjennom veiledningssamtaler som bidrar til læring og utvikling. Eleven får individuelle tilbakemeldinger og jobber bevist for å oppnå egne mål med utgangspunkt i disse (Dehlin & Jones, 2022, s. 26–27). Det er ikke usannsynlig at elever på musikklinja, for eksempel ambisiøse elever på viderekommende nivå, ønsker seg en slik form for medvirkning.

Kvadrat B, «La oss skape sammen», ligger i feltet hvor aksene *makt til* og *sosial relasjonell orientering* møtes. Dehlin og Jones (2022) forklarer det slik: «I kvadrat B er makt noe som i utgangspunktet primært dreier seg om kreativitet, modning og skaperkraft, om hva som er mulig å lage sammen av ny kunnskap og læring: Hva har vi sammen «makt til» å skape?» (Dehlin & Jones, 2022, s. 29). Her vil elevmedvirkning dreie seg om at elever og lærere samhandler i undervisningen i en sosial relasjon som binder de sammen som likeverdige læringspartnere. Denne formen for elevmedvirkning representerer samskapt læring, og er noe som umiddelbart ser ut til å passe godt inn i læreplanens beskrivelse av fagets (IKS) relevans og sentrale verdier: «Gjennom skapende og utøvende prosesser i et mangfoldig fellesskap bidrar faget til å utvikle en kritisk og undersøkende holdning, og til etisk og estetisk bevissthet» (Utdanningsdirektoratet, 2021, MUS05-02, s. 2).

I kvadrat C, «La meg bestemme», er det på samme måte som i kvadrat A et ønske om individualitet. Forskjellene er at vi i kvadrat A møter eleven som har ønsker som dreier seg om utvikling, modning, skapertrang, mens vi i kvadrat C har elevmedvirkning som i stor grad dreier seg om medbestemmelse ved å ta valg eller få viljen sin. Dehlin og Jones (2022) peker på at kvadrat C trolig er den mest utbredte forståelsen for elevmedvirkning. Eksempler på «La meg bestemme» -praksiser vil dreie seg om at elevene kan få velge arbeidsform, læringsmetoder og vurderingsform. De kan også være med å bestemme rekkefølgen på aktiviteter og hvem de vil jobbe sammen med (Dehlin & Jones, 2022, s. 27–28). I Toppols (2021) studie av implementering av LK20 svarer lærerne på spørsmål om elevmedvirkning, at

elevene får være med å bestemme repertoar. En slik form for medvirkning passer godt inn i dette kvadratet.

I kvadrat D, «La oss bestemme», finner vi mange fellestrekk med kvadrat C, men her dreier det seg i hovedsak om medbestemmelse i saker som gjelder større grupper. Det kan for eksempel dreie seg om valg av elevrådsrepresentanter og avstemninger om utvalget av mat og drikke i kantinen og regler i klasserommet. Her vil elevgrupper kunne ytre ønsker om utstyr til skolen eller misnøye med enkelte lærere, og det forventes at læreren «fikser». (Dehlin & Jones, 2022, s. 28–29). Dette er trolig en form for elevmedvirkning som brukes i samspillsdelen av faget IKS, mens den i en-til-en undervisningen på elevenes fordypningsinstrument, ikke er relevant.

Jeg nevnte innledningsvis at medvirkningsmatrisen har vært til god hjelp i mitt arbeid med denne oppgaven i form av å sortere og nyansere ulike former for elevmedvirkning. Dehlin og Jones bemerker at bruk av modeller forenkler og rydder opp, men visker samtidig ut nyanser i praksisene. Med andre ord kan medvirkningsmatrisen hjelpe oss å sortere elevmedvirkning, men den evner ikke å fange opp elevmedvirkningens fulle kompleksitet.

4 Metode

For meg har det vært viktig å finne forskningsmetoden som best kan gi svar på min problemstilling: *Hva er elevenes opplevelse av elevmedvirkning i instrumentalopplæringen?* Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for det metodiske rammeverket jeg har valgt å benytte i arbeidet med denne studien, og mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Først vil jeg presentere kvalitativ forskning, hermeneutikk og det semistrukturerte forskningsintervjuet. Videre vil jeg gjøre rede for utvalg, datainnsamling og arbeid med analyse. Avslutningsvis vil jeg se kritisk på egen forskning i lys av reliabilitet, validitet og etiske vurderinger. Kapitlet har samlet sett som mål å gi et godt innblikk i forskningsprosessen.

Valg av forskningsmetode

Samfunnsforskning benytter seg i hovedsak av kvantitative og kvalitative metoder. Dalland (2020) forklarer at de kvantitative metodene egner seg til å studere et fenomen i et bredt omfang med mange undersøkelsesenheter. Bruk av spørreskjema med faste svaralternativer er et eksempel på en slik metode (Dalland, 2020, s. 55). Datainnsamlingen kan skje uten direkte kontakt med forskningsdeltakerne, og resultatet kan presenteres i form av tabeller og statistikk. De kvantitative metodene kjennetegnes også av at forskeren studerer fenomenet utenfra, og tilstreber nøytralitet og avstand til forskningsdeltakerne. I de kvalitative forskningsmetodene ønsker forskeren å gå i dybden på fenomenet som studeres, og forskningen har som mål å fange opp meninger og opplevelser som ikke nødvendigvis lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2020, 54–55). I min studie er det elevenes opplevelser av elevmedvirkning jeg har ønsket å belyse, og en kvalitativ metode med bruk av intervju, ble derfor et naturlig valg av forskningsmetode. «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

Nilssen (2014) beskriver kvalitativ forskning som en måte å forstå, beskrive og forklare sosiale fenomener fra innsiden, fra forskningsdeltakerens perspektiv. Kunnskapen skapes av forskeren og forskningsdeltakeren sammen, og forskningen kan aldri bli objektiv eller fri for verdier (Nilssen, 2014, s.16). Forskerens forforståelse for fenomenet som studeres er også av stor betydning. Dette vil kunne påvirke alle ledd i undersøkelsen fra valg av tema til fortolkning av resultatet, og kan være en fordel eller en ulempe (Dalen, 2011, s. 15–16). Som lærer i faget IKS har min forforståelse påvirket alle ledd i arbeidet med denne

masteroppgaven, fra valg av tematikk til fortolkning av resultatet. Jeg vil senere i kapitlet forklare nærmere hvordan jeg har forholdt meg til fordelene og ulempene knyttet til dette.

I kvalitativ forskning brukes ofte en hermeneutisk tilnærming, hvor tolkning og forståelse står sentralt. Nilssen beskriver: «Tolkning og forståelse er viktig for forskere i samfunnsvitenskapene og humaniora fordi analyseenheten og datamaterialet som oftest er fenomener som uttrykker mening i form av menneskers handlinger, ytringer og produksjon av tekster» (Nilssen, 2014, s. 71). Denne beskrivelsen er gjeldende for min studie hvor elevenes uttrykte opplevelser har utgjort datamaterialet jeg har jobbet med å forstå og tolke. *Dobbel hermeneutikk* forklarer Nilssen slik:

Som forskere må vi håndtere denne dobbeltheten på en konstruktiv måte. Selv om vi bestreber oss på å framheve forskningsdeltakernes perspektiver og få tak i deres livsverden, betyr ikke det at vi bare skal gjengi og beskrive det forskningsdeltakeren sier og gjør. [...] Vi skal få fram begrunnelser, holdninger og refleksjoner som ligger til grunn for det som blir sagt og gjort (eller skrevet). Forskerens systematikk, analyse og tolkning bidrar til å gjøre det ubevisste bevisst, både for forskningsdeltakerne selv og for andre. (Nilssen, 2014, s. 72–73)

Dette perspektivet jeg har vært sentralt i mitt arbeid med denne studien, da jeg har vært bevisst på at elevenes beskrivelser av opplevelser er deres fortolkning av undervisningen de har mottatt.

4.1.1 Semistrukturert intervju

Det finnes ulike måter å utforme et forskningsintervju på; *strukturert intervju*, *åpent intervju* og *semistrukturert intervju*. Kleven og Hjordemaal (2021) forklarer at et *strukturert intervju* nesten kan betraktes som en variant av spørreskjemaer. Spørsmålene kan for eksempel være formulert med svaralternativer, med mål om å gi presise svar. I et *ustrukturert intervju* har intervjueren klart for seg hva intervjuet skal handle om, men ut over det blir intervjuet formet underveis i samtalen som utspiller seg. Dette gir mulighet til å komme dypere inn i tematikken, men krever en erfaren intervjuer som fortløpende klarer å følge opp interessante temaer idet de dukker opp (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 43–44). Midt imellom disse to formene, finner vi det *semistrukturerte intervjuet* (også kalt halvstrukturert intervju). Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at det semistrukturerte intervjuet verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kleven & Brinkmann, 2015, s. 22). Ifølge Dalen (2011) vil

intervjueren i et semistrukturert intervju følge en intervjuguide med en planlagt progresjon, men er fleksibel til å følge opp temaer som dukker opp underveis i intervjuer (Dalen, 2011, s 32). I min studie ønsket jeg at elevene skulle få snakke fritt om sine opplevelser av elevmedvirkning, og få mulighet til å nyansere sine svar. Samtidig hadde jeg behov for å sikre at samtalene belyste ulike sider av tematikken, og gav relevant informasjon i henhold til min problemstilling. Jeg valgte derfor å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med bruk av intervjuguide.

4.2 Datainnsamling og analyse

4.2.1 Valg av informanter

Valg av informanter har vært viktig i min studie for å sikre at datamaterialet jeg samlet inn gjenspeilte variasjonen i elevmassen. Jeg gjorde derfor et strategisk utvalg i form av at informantene spilte ulike instrument, hadde ulike lærere og at utvalget skulle bestå av flere kjønn. Alt dette for å fange opp nyanser og mangfold som kunne gi tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse. Det var også viktig for meg at elevene gikk siste året på musikklinja. Med det håpet jeg at de var godt kjent med faget og en-til-en undervisning.

For å finne informanter tok jeg kontakt med avdelingsledere ved flere videregående skoler. I første omgang var planen å gjennomføre alle intervjuene ved én skole. Denne skolen besøkte jeg og presenterte min studie for vg3-klassen. Flere av elevene ønsket å delta, men av ulike årsaker fikk jeg ikke gjennomført alle intervjuene ved denne skolen. Jeg endte derfor opp med å intervjuer elever også ved en annen skole for å dekke kriteriene jeg ønsket meg. Jeg intervjuet til sammen fem elever, to jenter og tre gutter. Utvalget av instrumenter ble som følger: blås, gitar, piano, sang og slagverk.

4.2.2 Gjennomføring av intervjuene

I prosessen frem mot gjennomføringen av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide² bestående av tre åpne spørsmål om elevmedvirkning, samt flere oppfølgingsspørsmål jeg kunne bruke til å lede samtalen videre ved behov. I arbeidet med å utforme disse hentet jeg inspirasjon fra *DF-modellen* (Degrees of freedom), slik den presenteres i Giljes (2022) bok

² Vedlegg 1

Læringsidentitet. Modellen, som har sitt utspring i naturfagdidaktikken, viser ulike områder i undervisningen hvor elevene kan gis *frihet* (Gilje, 2022, s. 137-138). I mitt arbeid justerte jeg områdene for frihet noe, slik at de passet IKS-faget bedre, og i min intervjuguide valgte jeg oppfølgingsspørsmål rettet mot: innhold, metode, organisering, øving, mål og vurdering.

Dette er de tre åpne spørsmålene fikk elevene utdelt i forkant av intervjuet, slik at de hadde mulighet til å forberede seg på hva de ønsket å fortelle:

1. Hva legger du i begrepet elevmedvirkning?
2. Hvordan opplever du elevmedvirkning i instrumentaltimene?
3. Har du noen ønsker om å få medvirke i større eller mindre grad?

Kvaliteten på materialet som samles inn gjennom intervjuet i stor grad vil være avhengig av forskerens kommunikative ferdigheter (Nilssen, 2014, s. 30). For å forberede meg valgte jeg derfor å gjennomføre prøveintervjuer med fire elever for å teste ut intervjuguiden, det tekniske utstyret og min egen væremåte i intervjusituasjonen (Dalen, 2011, s. 30). For meg ble prøveintervjuene en nyttig og lærerik øvelse. Jeg merket meg at det er utfordrende å gi elevene tid til å tenke seg om, noe som er særlig viktig på spørsmål som ikke er gitt i forkant (Dalen, 2011, s. 33). Jeg opplevde det også som utfordrende å fokusere på det elevene fortalte, samtidig som jeg skulle forberede gode oppfølgingsspørsmål og stille de til riktig tid. Under intervjuene har jeg vært særlig bevisst på å ikke fremstå som en lærer, noe jeg var redd kunne legge føringer på hva elevene ønsket å fortelle. Jeg har også vært bevisst bruken av fagterminologi, og valgt å bruke ord og begreper jeg tror elevene er kjent med fra før.

Før jeg gikk i gang med å samle inn data, sørget jeg for å registre og få godkjent min undersøkelse i *Sikt* (personverntjenester for forskning). Elevene som stilte til intervju, fikk i forkant utdelt et skjema for informert samtykke som de signerte. Alle intervjuene ble gjennomført med fysiske møter på elevenes skoler. Intervjuene hadde en varighet på 20 til 40 minutter.

Under intervjuene valgte jeg å bruke lydopptak for å sikre at jeg tok vare på informantenes egne uttalelser. For meg ble dette et nyttig verktøy som ga meg muligheten til å lytte oppmerksomt til det elevene fortalte. Det var også viktig for meg å etablere god kontakt med elevene, og skape en tillitsfull og respektfull ramme rundt intervjuet. Med det håpet jeg at elevene følte seg trygge på å åpne seg og gi fyldige svar på mine spørsmål (Nilssen, 2014, s. 30). Iblant lurte elevene på hva jeg mente med spørsmålene. Jeg forsøkte da å forklare uten å

legge føringer som elevene kunne oppleve som «riktige» svar. Allikevel kan selvsagt dette ha skjedd, og jeg har derfor vært oppmerksom på det i min analyse av materialet.

I hovedsak bygger mitt analysearbeid i denne studien på transkripsjonene av lydopptakene fra intervjuene. Jeg ser at bruk av videoopptak kunne gitt meg ytterligere informasjon i muligheten til å analysere det mellommenneskelige samspillet i et intervjuene, men jeg fryktet at analysearbeidet av den visuelle informasjonen ville sprengt tidsrammen til dette studiet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

4.2.3 Arbeid med transkripsjon og analyse

Det finnes mange innfallsvinkler til analysen av intervjumaterialet, og forskeren bør finne frem til den vegen som egner seg når det gjelder spørsmålene som ønskes belyst (Dalen, 2011, s. 67). For meg har det vært viktig at valgene jeg har tatt, best får frem hva informantene har villet fortelle om elevmedvirkningen i faget. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at et forskningsintervju ikke er en konversasjon mellom likeverdige parter, og at det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Dette asymmetriske maktforholdet har jeg vært oppmerksom på både i gjennomføringen av intervjuene og i arbeidet med analysen.

Jeg valgte å transkribere intervjuene selv, og ble gjennom det godt kjent med datamaterialet jeg hadde samlet inn (Dalen, 2011, s. 58). En annen fordel med å transkribere selv, er at du som intervjuer kjenner konteksten godt, noe som kan forhindre feiltolking (Nilssen, 2014, s. 48). Jeg har i mine transkripsjoner valgt å omforme intervjuene til en mer formell, skriftlig stil. Det vil si at jeg har tatt bort gjentakelser og registrering av alle «eh»-ene og lignende, noe som gir en mer lettlest tekst. Jeg har valgt å legge inn tenkepauser der de er fremtredende, og latter og sukk der det har inntruffet. Dette fordi jeg mener det gir nyttig informasjon i arbeidet med å tolke utsagnene slik de var ment fra elevenes side.

Jeg startet analysearbeidet med å sortere datamaterialet med utgangspunkt i intervjuguidens tre hovedspørsmål:

- 1) *Hva legger elevene i begrepet elevmedvirkning?*
- 2) *På hvilke områder og på hvilke måter opplever elevene å få medvirke i instrumentalopplæringen?*
- 3) *Har elevene ønsker om å medvirke i større eller mindre grad, eller på andre områder?*

Spørsmål 2 hadde stor mengde med data, og jeg valgte derfor å sortere funnene ytterligere etter kategorier brukt i oppfølgingsspørsmålene. Disse kategoriene har jeg også valgt å bruke som utgangspunkt i min presentasjon av funnene:

1) Innhold. 2) Aktiviteter. 3) Øving. 4) Kunstneriske valg. 4) Målsetting. 5) Vurderingsarbeid.

I min avsluttende drøfting har jeg valgt å dele funnene inn i nye temaer som løfter frem hovedfunnene på et mere overordnet nivå, uavhengig av studiens mange små kategorier. Temaene i oppgavens avsluttende drøfting er: 1) Elevmedvirkning og demokrati. 2) Elevmedvirkning i instrumentalopplæringen. 3) Elevmedvirkning og pedagogiske implikasjoner.

I analysearbeidet har jeg sett etter likheter og ulikheter i svarene, og merket meg hva elevene hadde lett for å svare på, og hva de var usikre på eller hadde få uttalelser om. Jeg har i arbeidet med tolkningen av datamaterialet, beveget meg mellom helhet og mindre deler, og mellom datamaterialet og oppgavens teori og kontekst. Nilssen (2014) beskriver dette som den *hermeneutiske sirkel*, hvor helheten må forstås ut fra delen og delen ut fra helheten (Nilssen, 2014, s. 73). Jeg har hatt en abduktiv tilnærming i min forskning. Dette innebærer at jeg har analysert studiens empiri i lys av oppgavens teoretiske grunnlag og tidligere forskning, og samtidig latt empirien få innvirkning på hva jeg har vektlagt av teori. Jeg har vært på jakt etter mulige mønstre, men har også vært åpen for uventede funn. Gjennom denne vekslingen har jeg søkt etter mulige forklaringer på mine funn. Noen ganger har jeg ikke funnet logiske forklaringer og endt opp med innsikter som gir ny forståelse. En slik tilnærming til analysearbeidet kan potensielt danne grunnlaget for hypoteser, men det er viktig å forstå at disse ikke nødvendigvis er sanne (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 24–25). Jeg har opplevd dette arbeidet som en spennende og kreativ prosess.

4.2.4 Reliabilitet

Reliabilitet i form av å etterprøve resultatet nøyaktig er vanskelig å gjennomføre i kvalitative studier. Forskningsintervjuene jeg har gjennomført gir et øyeblikksbilde av det elevene tenkte og følte der og da. Alle intervju blir, som tidligere nevnt, også påvirket av forskerens rolle og kjennskap til temaet som studeres. Dersom noen andre hadde gjennomført intervjuene en annen dag, ville resultatet blitt annerledes (Dalen, 2011, s. 93). Det jeg har gjort for å sikre reliabiliteten er å beskrive leddene i min studie på en måte som gjør at andre kan se for seg

prosessene som har vært gjennomført. Jeg har i mitt analysearbeid synliggjort mulige elementer som har kunnet svekke funnene og påvirket fremstillingen.

Med min bakgrunn som lærer i instrumentalfaget, har jeg forsøkt å være bevisst min forforståelse for temaet gjennom alle fasene av forskningsprosessen. Dalen (2021) peker på at det både kan være en fordel og en ulempe at forskeren har kjennskap til og erfaring med temaet. Fordelen ligger blant annet i å kjenne til hvilke områder det er viktig å fokusere på i intervjuet, og med det får stilt spørsmål som belyser viktige sider ved temaet. Ulempen er at innsikt også kan føre til en for stor personlig involvering (Dalen, 2011, s. 15). For å forhindre ulemper i form av forutinntatte holdninger, har bruk av teori og tidligere forskning hjulpet meg med å innta en mer åpen og nyansert holdning. Fordelen med forforståelsen har vært at den har hjulpet meg å se små nyanser i datamaterialet jeg trolig ellers ville ha oversett. For å minske risikoen for personlig involvering i forbindelse med intervjuene var den opprinnelige planen å gjennomføre disse på en skole hvor elevene ikke kjente meg. Med det håpet jeg at elevene møtte meg som student og forsker, og ikke som lærer. Som følge av at ikke alle intervjuene lot seg gjennomføre på denne skolen, endte jeg opp med å intervjuere elever som går på skolen hvor jeg jobber. Jeg valgte å intervjuere elever jeg ikke har vært lærer for, og håper at de følte de kunne svare fritt og ærlig på spørsmålene, til tross for at de vet at jeg jobber på skolen og at jeg kjenner de andre lærerne.

4.2.5 Validitet

I forskning skiller vi mellom *indre* og *ytre validitet* (Dalen, 2011). Den indre validiteten som bygger på informantens egne ord om tanker og opplevelser er nokså enkel å anse som gyldig for dette ene individ. Hvorvidt studien har en ytre validitet, med overførbarhet til andre sammenhenger, er vanskeligere å argumentere for. En av innvendingene mot kvaliteten på kvalitativ intervjuforskning er at med få deltakere i studien blir resultatet i liten grad generaliserbart (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200). Jeg har med denne studien ikke hatt som mål å finne «svaret», eller å generalisere. Jeg har vært på jakt etter øyeblikksbildene som kan skape innsikt og refleksjon om temaet. Noen vil kanskje kunne kjenne seg igjen i det elevene forteller, andre ikke. At studien ser elevenes opplevelse av elevmedvirkning i sammenheng med fagets kontekst, tidligere forskning og relevant teori, mener jeg gir en ytre validitet med overførbarhet til andre skoler. Jeg mener studien er godt egnet som en igangsetter for faglige diskusjoner om elevmedvirkning.

4.2.6 Etiske vurderinger

I arbeidet med min studie har jeg gjennom hele prosessen vært bevisst de etiske retningslinjene som er utarbeidet av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH, 2023). Her påpekes ansvaret forskeren har for å ivareta sine informanter på en trygg og forsvarlig måte. Det har jeg forsøkt å imøtekomme med å gi god informasjon igjennom et informert samtykke, samt å være bevisst min rolle i intervjusituasjonen. Målet har vært å skape en trygg og tillitsfull ramme rundt intervjuene. Selv om jeg i min undersøkelse ikke har samlet inn data av sensitiv karakter, har det likevel vært viktig for meg å påpeke for deltakerne at all data har blitt behandlet konfidensielt, og alle navn anonymisert.

Jeg har vært bevisst på at å publisere eller sitere usammenhengende og dårlig formulerte setninger kan være uetisk og stigmatiserende (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206). Derfor har jeg valgt å fjerne unødvendige ord og justert setningene i sitatene får å gjøre teksten mer leservennlig. Det har vært viktig for meg å bevare elevenes stemme i dette arbeidet. Når det gjelder hensynet til lærerne som indirekte er berørt av studien, har jeg i min fremstilling av resultatet bevisst unnlatt å ta med beskrivelser jeg var redd kunne gi utilsiktede negative konsekvenser.

5 Funn og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra min studie og analysere dem for å belyse problemstillingen: *Hva er elevenes opplevelse av elevmedvirkning i instrumentalopplæringen?* Jeg vil trekke frem generelle trekk og likheter i datamaterialet, men også forskjellene som indikerer nyanser i elevenes opplevelser. Presentasjonen vil i hovedsak følge kategoriene i min intervjuguide, som også i stor grad samsvarer med oppgavens forskningsspørsmål:

- 1) *Hva legger elevene i begrepet elevmedvirkning?*
- 2) *På hvilke områder opplever elevene å få medvirke?*
- 3) *I hvilken grad uttrykker elevene ønske om å medvirke i større eller mindre grad?*

Jeg vil under hver kategori starte med å presentere funnene, for deretter å analysere dem i lys av oppgavens teoretiske grunnlag, tidligere forskning og fagets kontekst. Jeg velger i min presentasjon å ta med en rekke sitater fra intervjuene for å gi et godt innblikk i elevenes egne ord og beskrivelser. Jeg vil starte med å presentere informantene som deltok i studien, dette fordi jeg mener det kan være av relevans for funnene i undersøkelsen.

5.1 Informantene

Jeg intervjuet til sammen fem elever, to jenter og tre gutter, fordelt på to skoler. Alle gikk siste året på musikklinja. Under er en oversikt over hvilke fordypningsinstrument elevene hadde, og hvor mye opplæring de hadde hatt før de startet på musikklinja:

Elev A (sang) forteller at hun begynte å ta sangtimer på kulturskolen da hun var tretten år.

Elev B (blås) startet å spille i korps på barneskolen, men har ikke hatt en-til-en undervisning før hun startet på musikklinja.

Elev C (piano) startet å spille piano på kulturskolen i 6-års alderen, og har hatt en-til-en undervisning siden da.

Elev D (slagverk) har hatt en-til-en undervisning på slagverk i kulturskolen siden han var 8 år.

Elev E (el-gitar) lærte å spille gitar av sin far i barne- og ungdomsskolealder, men hadde ikke hatt en-til-en undervisning med en gitarlærer før han startet på musikklinja.

Vi ser her at alle elevene har spilt på sine instrument før de startet på musikklinja, men hvor lenge og i hvor stor grad varierer. Tre av elevene har hatt en-til-en undervisning i kulturskolen. Jenta som hadde spilt i korps i mange år, hadde fått opplæring der, men ikke i form av en-til-en undervisning. Elev E forteller at han spilte gitar *passivt* på barne- og ungdomsskolen, og at han startet å spille *aktivt* da han startet på musikklinja.

Med andre ord ser vi at elevene som har deltatt i studien hadde ulik grad av forkunnskaper og ferdigheter da de startet på musikklinja. De hadde trolig også med seg varierte erfaringer og vaner, gode og dårlige. I lys av Deweys (1997) erfaringsbasert læringsteori må disse tidligere erfaringene og vanene tilpasses eksterne faktorer (undervisningsmateriale) og interne faktorer (elevens indre forutsetninger) på en måte som skaper læring og vekst gjennom nye erfaringer. En erfaringsbasert undervisning vil kreve at elevene medvirker aktivt, både i planlegging og gjennomføring. Dette gjelder både for nybegynner og viderekommende elever på sitt instrument.

5.2 Hva legger elevene i begrepet elevmedvirkning?

Jeg startet intervjuene med å spørre elevene hva de legger i begrepet *elevmedvirkning*. På dette innledende spørsmålet svarte elevene følgende:

Elev A: Jeg vil tro at det handler om hvor mye jeg får å si i min egen undervisning. Hvor mye jeg får være med på å forme min egen undervisning.

Elev B: Jeg føler det har vært lite (elevmedvirkning) på barne- og ungdomsskolen. Der var veldig mye bestemt. [...] Her var det plutselig sånn: «Hva vil dere gjøre?» Det var egentlig ganske vanskelig, for jeg var så vant til at alt var bestemt. Når det blir lagt opp til at du skal bestemme selv er det ikke *bare-bare* å bestemme, for du er så vant til at andre har bestemt for deg.

Elev C: Jeg tenker at jeg kan være med å bestemme ... eller i hvert fall si hva jeg har bruk for. Hva jeg kjenner jeg trenger hjelp til. Kanskje mest av alt det siste.

Elev D: Elevmedvirkning er det mange lærere snakker om når man skal involvere elevene i faget. Jeg tror at det i instrumenttimene er mere verdifullt enn i andre fag

hvor det er mer bestemt hva du skal lære. Hvis du ikke vet hva du vil gjøre i instrumenttimene kan læreren velge, men hvis du har noe du vil lære kan du spørre om det, og så får du jobbe med det.

Elev E: Elevmedvirkning er ikke akkurat et tema jeg har gått rundt og tenkt på daglig. Hvis vi deler opp ordet så vil jeg tenke at det dreier seg om hvilken påvirkning jeg har på det vi holder på med i timene. Om jeg får lov til å velge hva vi jobber med og får lov til å sette mål.

På dette innledende spørsmålet er det tydelig at elevene tenker at elevmedvirkning dreier seg om å få mulighet til å bestemme, velge, ytre sine behov, spørre om hjelp og påvirke det som skjer i timene. Denne formen for elevmedvirkning kan plasseres i Medvirkningsmatrisens kvadrat C «La meg bestemme» som i stor grad dreier seg om medbestemmelse i form av å ta valg eller å få viljen sin. Dehlin og Jones (2022) peker på at dette trolig er den mest utbredte forståelsen av begrepet elevmedvirkning, noe som trolig gjenspeiles i elevenes svar. Denne formen for elevmedvirkning finner vi også i LK20s (Udir, 2020) føringer som sier at elevene skal få være med å påvirke det daglige arbeidet i fagene. Elevmedvirkning slik vi finner den i samskapt læring (Dehlin & Jones, 2022) og erfaringsbasert undervisning (Dewey, 1997), inngår ikke i elevenes beskrivelse av begrepet. LK20 er tydelig på at slik medvirkning også skal inngå i elevenes undervisning

Jeg merker meg at elev D sier at elevmedvirkning er noe lærerne skal *involvere* elevene i, noe som peker på en forventning om at det er læreren som skal legge til rette for at elevmedvirkning skjer. At læreren har ansvaret for involveringen, kan vi også finne igjen i LK20 hvor det står at det er opp til læreren å finne gode og hensiktsmessige måter å praktisere elevmedvirkning på i undervisningen. Et annet interessant funn er at elev C og D nærmest ser ut til å oppleve det som sin oppgave å skulle identifisere hva de trenger hjelp til. Dette er trolig ikke eksempler på elevstyrt læring, men tegn på at lærerne inviterer elevene til å komme med behov og ønsker. Jeg ser for meg at dette kan innlede til en samtale hvor elev og lærer sammen blir enige om hva eleven bør jobbe med. Dersom lærerne ukritisk lar elevens ønsker og analyser av egne behov være styrende, er faren stor for at erfaringene eleven får i undervisningen ikke er læringsfremmende (Dewey, 1997).

Elev B er tydelig på at hun opplever at elevmedvirkning kan være vanskelig. Hun sier at det ikke er *bare-bare* å vite hva som er best å gjøre, og nevner senere i intervjuet at å få være med

å bestemme medfører et stort ansvar. Jeg fikk i løpet av intervjuet inntrykk av at eleven er på et høyt spilleteknisk nivå. Dette fordi hun forteller at hun er elev på talentprogrammet *Unge talenter Nord* (UtN)³, og planlegger å søke seg til høyere musikkutdanning. Hun fremstår i intervjuet som moden og viser høy grad av selvinnsikt, og det er vanskelig å forstå hvorfor hun helst vil slippe å ta valg. Noen mulig forklaring kan kanskje være:

- 1) Hun fikk lite trening i å bestemme selv på ungdomsskolen.
- 2) Hun opplever det som mest effektivt at læreren bestemmer.
- 3) Hun stoler ikke på egne vurderinger.
- 4) Det er enklest å la andre ta ansvaret med å bestemme.

5.3 På hvilke områder opplever elevene å få medvirke i instrumentalopplæringen?

5.3.1 Innhold

Det første alle elevene nevner når det gjelder elevmedvirkning på fordypningsinstrumentet, er muligheten til å delta i valg av repertoar.

Elev A forteller at elevmedvirkning i instrumentaltimene i hovedsak dreier seg om å få være med å bestemme repertoar og hvordan hun vil jobbe med det. Eleven forteller at hun i møte med ny lærer i vg2 fikk utdelt noe klassisk repertoar som hun opplevde at hun bare *måtte* gjøre. Eleven tror i ettertid at det egentlig var en form for kartlegging av hvordan hun lå an i faget. Dette skoleåret (vg3) har hun og læreren samarbeidet om å finne repertoar. Begge har tatt med forslag som de har testet ut. Eleven synger mye viser og pop på fritiden, men synes det er bra å jobbe med musikklåter på timene. Eleven opplever at hun får mest ut av lærerens kompetanse hvis de jobber med noe som er litt mer «tradisjonelt».

Elev B planlegger å prøvespille til høyere musikkutdanning (klassisk), og forteller at repertoaret i stor grad har vært rettet mot dette de siste to årene. Hun bemerker også at det ikke finnes så mye solorepertoar som er laget for instrumentet hun spiller, og at det derfor ikke er så mye å velge imellom.

³ Talentprogram i regi av Musikkonservatoriet i Tromsø (UiT) og Tromsø Kulturskole

Elev C skal også prøvespille til høyere musikkutdanning (rytmisk). Han forteller at kriteriene for prøvespillrepertoaret er veldig fritt, og at det viktige er at repertoaret viser hva han er god på. Eleven forklarer at både han og læreren bruker å komme med forslag til repertoar i timene. «Av og til tar læreren med en låt han har lyst å spille. [...] Så spør han om det er noe jeg har hørt på, eller om jeg har noen opptak jeg synes er kule. Vi har nok et over gjennomsnittlig vennskapelig forhold, så det er veldig mye at vi bare viser forslag til hverandre» (Elev C). Eleven har fortsatt spilletimer på kulturskolen hvor han jobber med et klassisk repertoar han selv har valgt.

Elev D forklarer følgende: «Hvis du ikke vet hva du vil gjøre, så kan læreren velge, *men* hvis du har noe du vil lære så kan du spørre om det, og så får du jobbe med det». Eleven opplever å selv kunne komme med forslag til låter han ønsker å spille på trommesett, men at han trenger hjelp til å finne repertoar til melodisk slagverk. Læreren kommer da med flere forslag han kan velge imellom.

Elev E forteller at han kan komme med forslag til låter han har lyst å lære seg å spille. Arbeidet med repertoaret skisserer han foregår på følgende måte:

Elev E: Det er jo veldig basert på hva jeg har lyst til å jobbe mot. Du starter på et nivå og så må du jobbe deg oppover til neste nivå og neste nivå. Så hvis jeg sier til min lærer, som er veldig hjelpsom, at jeg har lyst til å lære meg denne låta. [...] Så sier læreren: «Ja, vi kan jobbe mot det, men du er ikke helt klar for den låta ennå. Du er klar for det her riffet, men det *der* riffet er for vanskelig». Så jobber vi litt sånn sikksakk helt til vi kommer til det nivået at jeg kan lære den låta. Læreren kan for eksempel si: «Her er en workout du kan bruke for å forbedre teknikken». [...] Det synes jeg er bra. Jeg liker det. Da får jeg medvirkning. Jeg får sagt at det her har jeg lyst til å spille, og så får jeg profesjonell hjelp til å vite hva jeg må gjøre for å komme dit.

Intervjuer: Så læreren kommer med forslag til øvelser, men også «på-vegen-til-målet-repertoar» som er i tilsvarende sjanger, men litt enklere?

Elev E: Ja, nøyaktig det. Læreren sier: «Du hører på det her bandet, *men* du liker sikker også det her. Det er litt lettere å spille. Du kan lære deg det her først, og så kommer du tilbake til det andre etterpå».

Intervjuer: I lys av det du forteller nå virker det som at du får komme med ønsker og så ... (eleven avbryter).

Elev E: Ja, så blir det en sammensveising med det jeg kommer med og det læreren kommer med.

Vi ser av elevenes svar at de opplever stor grad av medvirkning i valg av repertoar. Det kommer også tydelig frem at valget ofte er et resultat av både lærerens og elevens forslag. Elev A uttrykker senere i intervjuet at hun synes det er vanskelig å lære seg låter hun ikke liker så godt. For elev E virker det som at låtene han vil spille er konkrete mål han jobber mot. Han bemerker også at å få være med å velge repertoar betyr mye for interessen og motivasjonen i faget.

Jeg ser også likhetstrekk til Topphols (2021) undersøkelse av implementeringen av LK20 ved tre musikklinjer, som viser at lærerne også nevner valg av repertoar som en måte å la elevene medvirke på. De peker på utfordringen med at elevenes ønsker ikke alltid er forenelig med ferdighetene de har på instrumentet. En tilsvarende problemstilling kan vi se hos elev E som forteller at han ønsker å spille et repertoar som læreren mener er for vanskelig for ham på nåværende tidspunkt. Læreren er likevel lydhør for ønsket, og tilpasser undervisningen slik at eleven kan nå sitt mål på sikt. En slik form for tilrettelegging kan tyde på at læreren ønsker å gi eleven læringsfremmende erfaringer, noe som er i tråd med den erfaringsbaserte læringsteorien (Dewey, 1997). Å la elever jobbe med repertoar som ligger langt over mestringsevne, kan kanskje gi erfaringer som er uheldige for elevenes progresjon i faget.

Vi ser også tydelig at læreren veileder eleven. Her kan vi også dra linjer til Deweys (1997) tanker om lærerens rolle i å veilede elevene, og at dette kan gjøres uten å frata elevene frihet. Han påpeker i denne sammenheng faren for at veiledningen kan tvinge aktiviteten inn på et spor som uttrykker lærerens formål i stedet for elevens. Løsningen er *ikke* å frastå i å veilede, men å være oppmerksom på elevens behov og tidligere erfaringer, og komme med forslag som kan fungere som springbrett som oppfordrer elevene til å komme med flere innspill. Slik vil det ifølge Dewey kunne oppstå en diskusjon som engasjerer og involverer elevene i læringsprosessen. Løsningen blir da resultatet av et samarbeid.

Vi ser også av svarene at valgmulighetene varierer noe mellom instrumentene og at et prøvespill til høyere utdanning kan styre valg av repertoar. Det rytmiske repertoaret virker å

være lettere tilgjengelig for elevene å selv ha kjennskap til enn repertoar for klassisk blå og melodisk slagverk. Elev D er tydelig på at han ikke har ideer selv til repertoar på melodisk slagverk, men at repertoar for trommesett er enklere å finne på egen hånd. Alle elevene er i dialog med sine lærere i valg av repertoar. Det er også tydelig at elevene setter pris på at lærerne kommer med forslag. Hvis vi ser til Dehlin og Jones' (2022) Medvirkningsmatrise tenker jeg at elevenes beskrivelse av valg av repertoar ligger et sted mellom matrisens kvadrat B «La meg bestemme» og kvadrat A «La meg gjøre det selv». Kvadrat A fordi det fremkommer at elevene ønsker lærerens forslag og veiledning, og kvadrat B fordi jeg fikk inntrykk av at elevene tar det endelige valget.

I intervjuene spør jeg om elevene medvirker i valg av tekniske øvelser og etyder. Elevene forteller at det er lærerne som kommer med øvelser, og at de er tilfredse med dette. Elev A forteller følgende:

Jeg tror det hadde vært det (elevmedvirkning) hvis jeg hadde tatt initiativ til det, men jeg stoler mer på at læreren vet hvilke oppgaver jeg trenger. Jeg er fornøyd med øvelsene jeg får, så jeg har ikke tenkt over at jeg ville gjøre noe annerledes. [...] Jeg syntes det (teknikkøvelser) var veldig vanskelig til å begynne med, men nå, ett og et halvt år senere, merker jeg at det går mye lettere. Det er gøy med fremgang. Da ser jeg jo at læreren gjør noe rett. Derfor stoler jeg på læreren når hun kommer med en øvelse, at det er et formål med det. [...] Jeg merker også nå at når jeg varmer opp, så går jeg for de samme øvelsene selv om læreren ikke har fortalt meg at det nødvendigvis er slik jeg må varme opp (elev A).

Elev B forteller at det stort sett er læreren som kommer med øvelser og begrunner det slik:

Jeg tror det er litt fordi jeg ikke har hatt lærer før jeg startet her, og har ikke den bakgrunnen at jeg vet hva jeg skal gjøre hvis jeg for eksempel sliter med høyden. Sånn sett er det veldig fint at læreren bestemmer på en måte. At læreren ser hva som trengs (elev B).

Eleven uttrykker at hun får god hjelp dersom det er noe hun ikke skjønner med øvelsene eller at det er for vanskelig. Læreren kommer da med flere forslag slik at hun kan velge hva som passer henne best. Hun uttrykker i den forbindelse at hun opplever å ha en veldig god kommunikasjon med sin lærer.

Elev C forteller at han jobber lite med tekniske øvelser på spilletimene på musikklinja. Han forteller at han har spilt øvelser siden han var seks år, og at han nå gjør øvelser når han varmer opp hjemme, og i forkant av timene. På timene jobber de mest med «jazzgreier», som å utvikle musikalske idéer og improvisere frem variasjoner.

Elev D forteller at de følger en serie med nummererte rytmeøvelser, og han gir uttrykk for at han synes det fungerer bra. På spørsmål om elevmedvirkning svarer han: «Jeg kunne sikkert det hvis jeg ville, men jeg har egentlig ingen grunn til å ville det. Jeg får liksom noe som jeg må øve på. Det som blir valgt passer liksom alltid bra» (elev D).

Elev E forteller i intervjuet at å søke opp teknikkøvelser ikke er noe han holder på med på fritiden. Han forteller at læreren skreddersyr øvelser i samme kategori som låtene han har lyst å lære. Eleven opplever at utvalget av øvelser læreren foreslår er variert og stort, og at han kan velge blant disse.

Jeg legger merke til at elevene anser det som naturlig at lærerne velger ut tekniske øvelser. Det ser ut til at faglærernes kompetanse og erfaring på dette området er av stor betydning for elevenes utvikling, og elevene har gode erfaringer og stor tillit til valgene lærerne gjør. Dette samsvarer med resultatet i Stabells (2018) studie, hvor de fleste elevene også mente at lærerne best visste hva de burde jobbe med teknisk. I Stabells undersøkelse fremkom det at lærerne hadde en «naturlig» autoritet i rollen som fagperson og utøver. Noe tilsvarende kan vi kanskje anta er tilfelle også i denne studien, selv om begrepet autoritet aldri ble nevnt av verken meg eller elevene jeg intervjuet.

Jeg var i forkant av undersøkelsen nysgjerrig på om ulike opplæringsvideoer på *YouTube* var noe elevene benyttet seg av. Svarene gir ikke inntrykk av det. Ingen av elevene ser ut til å «shoppe» rundt på internett etter ulike sang- og gitarskoler. Når det gjelder å utvikle tekniske ferdigheter på sine instrument, foretrekker de å forholde seg til sine lærere.

5.3.2 Organisering og aktiviteter

Elev A forteller at læreren nesten hver time starter med: «Hva har du lyst til å jobbe med i dag?» Eleven kan da velge mellom sangene hun har, og vurdere hva hun trenger å jobbe med mest. Hun opplever at læreren med det gir henne ansvar for å gjøre egne vurderinger, noe hun opplever som positivt. Eleven forteller videre at hun selv har en tendens til å ville jobbe med de «åpenbare» partiene. For eksempel de lyse tonene, fordi det er mest gøy. Læreren tenker i

tillegg at det er lurt å jobbe med de «stille» partiene. Der og da skjønner ikke eleven alltid helt poenget med det, men i ettertid ser hun at det var nyttig. «Så jeg får jo være med å medvirke, men av og til er det kanskje bare best å gjøre det læreren tenker. Hun gjør det av en grunn ... Samtidig når vi har jobbet med en sang en stund kan jeg si: Det her partiet vil jeg ha hjelp med. [...] Ut over det vet jeg ikke hva jeg skulle være med å medvirke i. Vi gjør jo ikke så mange aktiviteter. Først er det oppvarming, og så er det å kjøre igjennom de sangene, og så kanskje gå inn på enkelte partier».

Elev B har hatt to lærere i årene hun har gått på musikklinja. Hun forklarer at med den første læreren var det en fast struktur for hva de gjorde hver time, mens det nå er større variasjon. I timene spør læreren alltid: «Hva vil du spille? Hva trenger du å jobbe med?». Eleven uttrykker at hun finner det vanskelig å avgjøre hva hun bør spille, og at hun opplever det som enklere at læreren tar beslutningen. Hun forteller også at timene ofte starter med en gjennomgang av lekser. På et annet tidspunkt i intervjuet forteller hun at læreren på en måte har bestemt seg for hva de skal jobbe med i timen, men at hun kan komme med innspill.

Om aktivitetene i timene forteller elev C: «Det varierer litt, men som oftest er det bare at vi spille en versjon (av låta) i lag. Det er det første vi gjør. Så prater vi. Hvis læreren hørte noe vi burde være obs på, så øver vi på det. Det kan være fire takter som vi looper, og så spiller vi på nytt en versjon. Så kan det hende vi har flere låter, eller at vi har noe annet. Det kommer litt an på».

Elev D beskriver at de har en gjennomgang av de ulike disiplinene i timene. Først starter de med det melodiske, deretter går de over til noe rytmisk og til slutt trommesett. Han forklarer at de gjennomgår det han har hatt som lekse, og deretter finner de noe nytt. De prøver da å variere sjanger og repertoar. Rytmeøvelsene er nummerte, så der går de bare videre til neste i rekken.

Elev E forklarer også at det er fast rutine å gjennomgå leksene fra forrige gang, og at læreren kanskje introduserer noe nye øvelser. Hvis han skal begynne med en ny låt, ser de gjerne på den sammen i begynnelsen av timen. Arbeidet med å lære nytt repertoar forklarer eleven foregår på følgende vis:

For det meste, i gitartimene, er det ofte at læreren spiller mens jeg ser og hører på samtidig. Etterpå kopierer jeg, og slik lærer jeg det. Videre gir læreren meg resten av

sangen, i tablatur eller noter, som jeg får med meg hjem. Eller lydopptak som jeg kan øve med. Så jeg har fått stor variasjon i måter å lære ting på. Det har vi holdt mye på med. [...] Det har vært mindre sånn innenfor de andre bi-instrumentene. Piano og sang i første og andre klasse (elev E).

Eleven opplever at de gjør ulike aktiviteter, og at han kan komme med ønsker om hva de skal jobbe med. Mot slutten av vg2 hadde han et ønske om å forbedre bladspillingen, og undervisningen ble da rettet spesifikt mot dette. Eleven fikk beskjed om å øve på det hjemme også. Han konkluderer med: «Så jeg har definitivt medvirkningskraft på hvilke aktiviteter vi holder på med».

Det ser ut til at elevene har mer eller mindre faste rutiner for hva de gjør i løpet av en time. Elev A og B forteller at hver time starter med at de blir spurt om hva de vil jobbe med. Elev A setter pris på å bli spurt, og føler at læreren med det stoler på henne. Hun liker også at læreren har innspill til hva hun bør jobbe med. I motsetning til elev A, opplever elev B at hun blir spurt om hva hun vil jobbe med, men at læreren i grunnen allerede har lagt en plan. Interessant nok ser det ut til at denne eleven er fornøyd med denne tilnærmingen. Hun uttrykker at det enkleste er at læreren bare bestemmer. Vi ser at elevene har stor tillit til at læreren gjør gode vurderinger om *hva og hvordan* de bør jobbe. Elev B, D og E forteller at de alltid gjennomgår lekser. Det virker som at elev D har flere faste rutiner han skal igjennom i løpet av en time: melodisk slagverk, trommesett og teknikkøvelser. Mye av aktivitetene i timene virker å ha utspring i repertoaret elevene jobber med, og samsvarer med Nerlands (2003) beskrivelse av at undervisningen utspiller seg som en dialog med utgangspunkt i studentens spill (Nerland, 2004, s. 273).

Slik elevene i min studie beskriver aktivitetene i timene, fremstår de i stor grad som lærerstyrte, men med et ønske om dialog, innspill og valgmuligheter. Noen av beskrivelsene fra elevene kan minne om bruk av *transfer pedagogikk* (2013, Carey et. al), som kjennetegnes av instruksjon, stillasbygging, oppgavefokus og en mindre grad av fleksibilitet. Bruk av observasjon og imitasjon beskrives av en av elevene. På dette området har instrumentalundervisningen blitt kritisert for å være et reproduserende system uten kritisk tenkning og kreativitet. Nielsen og Kvale (1999) hevder at kritikken kan være berettiget i noen fag, men at kunsthagene skiller seg ut. Kunsthagene ser ut til å dra nytte av observasjon og imitasjon, der elevene henter impulser fra lærerne og deretter integrerer det i sin egen

spillestil. Formen for elevmedvirkning i disse metodene avhenger av hvordan veiledningen utføres og om det er rom til kritisk tenkning og refleksjon.

Vi kan også dra linjer til Deweys (1997) tanker om at læreren ikke skal være redd for å veilede elevene, og at læreren bør gjøre dette på en måte som involvere elevene slik at man sammen finner løsningen. Dette virker også å være grunntanken i medvirkningsmatisens kvadrat C «La oss skape sammen». Det ville definitivt vært interessant å undersøke nærmere om denne formen for elevmedvirkning kan inkluderes i metoder som benytter bruk observasjon og imitasjon. Denne studien gir imidlertid ikke kunnskap om dette.

Undervisningstimene til elev C ser ut til å ha en *åpen* struktur. Han forklarer at aktivitetene for det meste dreier seg om å utvikle nye ideer og improvisere seg frem til ulike måter å spille repertoaret på. Det virker som at læreren i liten grad presenterer noen form for fasit, men er en sparringspartner for eleven i læringsprosessen. Elevens beskrivelse av undervisningen mener jeg kan plasseres i medvirkningsmatisens kvadrat B «La oss samskape» (Dehlin & Jones, 2022). Dette viser også en pedagogisk tilnærming tilsvarende beskrivelse av *transformativ pedagogikk* hvor fokuset er på dybdelæring, eierskap til kunnskap og ferdigheter og pedagogisk fleksibilitet i form av samarbeid og utforskning (Carey et al., 2003).

Artikkelforfatterne påpeker at de i studien av en-til-en undervisningen også observerte kombinasjoner av de to pedagogiske tilnærmingene, og at bruken av transformativ pedagogikk økte med elevens ferdighetsnivå og grad av modenhet. Elev C fremsto å være på et høyt utøvende nivå, noe som støtter denne beskrivelsen. Videre påpeker artikkelforfatterne at den *ene* formen ikke nødvendigvis er bedre enn den *andre*, men at valget av pedagogisk tilnærming må tilpasses elevens behov. Begge formene kan inngå i elevsentrert undervisning jamfør Deweys elevsyn, og i begge formene kan elevene inviteres til å medvirke i læringsprosessene gjennom refleksjon og kreativitet.

5.3.3 Øving

I intervjuene kobler alle elevene og jeg øving og lekser sammen. Med andre ord knyttes øving her til en aktivitet hjemme, selv om øving også foregår i spilletimene. Leksene definerer innholdet i øvingen.

Når jeg spør elev A om *øving* i faget, sier hun: «Det er jo der jeg må stå helt selvstendig». Videre kommer det frem at hun og læreren sammen i løpet av timene peker på ulike elementer hun bør jobbe med hjemme. Dette kan for eksempel være å lære seg en frase slik at den sitter

godt. På spørsmål om hvordan hun går frem for å lære seg nytt repertoar, svarer hun: «Det er litt sånn at jeg ikke aner hvordan jeg lærer meg sanger. Jeg pleier ikke å sette meg ned, og bare å kjøre igjennom det helt til det går. I tillegg pleier jeg å høre på det. Av og til fungerer det bra, men av og til kommer jeg på sangtimen og husker ikke hvordan den gikk. [...] Jeg merker også at hvis det er sanger jeg liker, så går jeg og synger på de hele tiden. Det er en form for øving det også, men ikke på samme måte som når man *bevisst* øver på noe». Hun påpeker også at det er to forskjellige ting: å lytte til sangen og å skulle synge den selv. Når det gjelder bruk av noter bemerker hun at dette ikke er hennes sterkeste side, og at hun kun bruker dem på sangtimene og i kortimene. Spesielt i kortimene opplever hun at det er nyttig å bruke noter. Der kan det være utfordrende stemmer, og da er greit å kunne følge notene. Hvis hun kan sangen, eller kan lytte til opptak, bruker hun ikke noter. Da går det på gehør, og det skjer automatisk. Hun synes det er greit å kunne litt musikkteori, men ønsker ikke at det skal bli for teoretisk. «Det jeg synes er fint med musikk er jo at det er utøvende». Hun forteller også at hun iblant har spilleoppdrag, og at hun da føler et større ansvar for å lære seg sangen. Eleven er ærlig på at hun ikke øver så mye på leksene hun får i sangtimene, men opplever likevel å ha fremgang i faget.

Elev B forteller at det ofte er læreren som bestemmer hva hun skal jobbe med hjemme mellom timene. Hun forklarer at læreren sier: «Da øver du på det, det og det til neste gang, og så tar vi det opp i starten av timen». Hun forteller videre: «Jeg synes det fungerer ganske bra. Det er vanskelig å vite hva man skal øve på selv når man er i startfasen. Sånn sett er det mye lettere for meg at jeg får beskjed hva jeg skal øve på av etyder og alt det der». Når hun skal lære seg nytt repertoar, får hun notene med seg hjem og jobber med innstudering på egenhånd. Hun føler hun da står fritt til å innstudere musikken på den måten hun selv ønsker. Ofte begynner hun med å lytte til en innspilling mens hun følger med i notene. Når hun gjør dette, er det viktig at hun velger en innspilling som samsvarer med notene hun har fått utdelt.

Hun forteller at hun er god til å bladspille, men hun synes det er verdifullt å starte med å lytte til innspillinger. Dette gir henne et helhetsinntrykk av musikken. Når det gjelder innstudering av nytt repertoar på timene, mener eleven at dette er bortkastet tid. Hun foretrekker å gjøre dette hjemme. Hun tar selv ansvar for å velge hvilke oppvarmingsøvelser hun vil gjøre når hun øver hjemme.

Elev C forklarer at han og læreren blir enige om hva de skal jobbe med på neste time. For eksempel kan de si: «Vi spiller den neste gang». Ut over dette er det ingen føringer eller

øveplan. Han har gjort teknikkøvelser siden han var liten, og han har noen faste øvelser han gjør når han varmer opp. Disse er av den klassiske typen, og de hjelper han med å komme i gang med både spillingen og notelesing. Å skulle bruke tid på teknikkøvelser på timene, opplever han som bortkastet bruk av tid. Når det gjelder innstudering av nytt repertoar, er det viktigst at han hører på ulike versjoner av låta. Han bemerker: «Hvis jeg har den i øret går det som regel fint». I tillegg har han ofte melodi og akkorder til låtene tilgjengelig, og av og til transkriberer han dem selv. Han føler at han står fritt til å bruke de verktøyene han selv ønsker i arbeidet med innstudering.

Elev D forklarer at han og læreren sammen blir enige om lekser. Hvis han får ei ny låt, blir lekser å øve den inn. Han har fått gode tips av sin lærer om hvordan han jobber mer effektivt for å få det til. Han forklarer: «Man tar bit for bit, så tar man det sakte, og til slutt opp i tempo. Når man får det til, setter man det sammen. Det funker jo egentlig». Han er også tydelig på at hvis han lurer på hvordan han skal jobbe med noe, kan han spørre læreren om råd. Fremdriften i faget virker å være avhengig av at han øver hjemme. Hvis han får det til på neste time, går de videre med nye oppgaver.

Elev E forklarer at han får tydelige lekser, og at læreren deler ut noter, tablatur eller lydopptak han kan bruke i arbeidet hjemme. Det fremkommer at han opplever ulik strenghetsgrad på leksene. Noen lekser er mindre viktige, mens andre er viktige «du skal lære deg det her lekser».

Alle elevene forteller at de jobber med å lære seg nytt repertoar hjemme. Elev B og C mener det ville være dårlig bruk av spilletimene hvis de skulle gjøre det sammen med læreren. Det fremstår som at elevene i større eller mindre grad er med på å definere hva de skal øve på. Å la elevene engasjere seg i å definere sine lekser, vil gi dem mulighet til å ta aktivt del i sin egen læring. Elev A og C samarbeider med lærerne sine for å bestemme hva de skal øve på hjemme. Det er sannsynlig at dette også gjelder de andre elevene, men det kan se ut til at lærerne i større grad definerer leksene. Elev B uttaler at hun foretrekker konkrete oppgaver og mener at læreren best har oversikt over hva hun trenger å jobbe med. Elev D og E ser ut til å være fornøyde med forslagene lærerne kommer med. Begge elevene forteller også at de har fått klar instruksjon i hvordan de best kan jobbe med faget hjemme, noe de setter pris på. Det fremkommer at lærerne gir tydelig veiledning og støtte til elevene i form av verktøy og metoder de kan bruke når de øver hjemme. Det er fint med tydelige ressurser som kan hjelpe elevene når de skal jobbe selvstendig med faget.

Elev B og C viser høy grad av selvstendighet i arbeidet de gjør hjemme. Elev C har lang erfaring og har etablert rutiner for hvordan han jobber hjemme. Elev B foretrekker at læreren bestemmer innholdet i oppgavene, men virker fri og trygg når hun løser dem. Hun har spilt i korps siden hun gikk på barneskolen, og det er sannsynlig at hun også har etablert gode rutiner.

Det fremstår som at elev A bruker mindre tid på bevisst øving på repertoaret hun har som lekse. Dette betyr imidlertid ikke at hun jobber lite med instrumentet sitt mellom timene, men at hun i perioder prioriterer å øve til spilleoppdrag hun har utenfor skolen. Hun har erfart at metodene hun bruker, ikke alltid gir ønsket resultat. Hun opplever også at det er enklere å lære seg sanger hun liker, og motivasjonen for å øve øker når hun føler et ansvar for det hun jobber med. Dette ansvaret blir spesielt tydelig når hun øver til spilleoppdrag hun har. Hun gir inntrykk av å mangle en klar strategi når hun øver hjemme. Dette betyr selvfølgelig ikke at hun ikke har fått veiledning, men i så fall velger hun å ikke benytte seg av den. Når det gjelder noter, er hun tydelig på at hun velger å ikke bruke dem hvis det er mulig å unngå.

Læreplanen (LK20) legger vekt på at elevene skal utvikle innsikt og selvstendighet for å ta ansvar for musikalske læringsprosesser. De skal medvirke i planlegging, gjennomføring og evaluering av øvingsprosesser. I tillegg forventes det at de kan velge relevante øvingsstrategier (Utdanningsdirektoratet, 2021, MUS05-02).

Å øve på egenhånd krever stor grad av selvstendighet, og det fremkommer i studien at elevene har ulike forutsetninger for å mestre dette. Det ser ut til at elevene som har øvd på å øve i timene, er bedre forberedt til å jobbe selvstendig hjemme. Å praktisere øving under veiledning av læreren ser ut til å gi elevene verdifull erfaringslæring de kan ha med seg i arbeidet hjemme. Elevene som allerede har etablert gode øvingsrutiner, har sannsynligvis fått god veiledning i opplæringen de hadde før de startet på musikklinja.

Uten god opplæring i å øve på egenhånd, kan det bli utfordrende for elevene å håndtere friheten som hjemmearbeidet gir. Veiledning fra læreren kan være til god hjelp, men den kan også begrense elevenes frihet. Hvis veiledningen er for detaljert og tvinger aktiviteten i en bestemt retning, kan det begrense elevens mulighet til å uttrykke egne preferanser (Dewey, 1997). For å unngå begrensninger i friheten, er det viktig at elevene aktivt får medvirke og ta ansvar i planlegging, gjennomføring og evaluering av øvingsprosessene. Dette er i tråd med læreplanen (LK20) som vektlegger elevmedvirkning. Å tilpasse opplæringen i henhold til

prinsippene i Deweys (1997) teori om erfaringsbasert læring kan bidra til at arbeidet hjemme gir elevene læringsfremmende erfaringer.

5.3.4 Formidling og kunstneriske valg

Elev A opplever at musikalrepertoaret har en slags «fasit» når det gjelder hvordan det skal fremføres og formidles. Hun merker at læreren er tydelig på at hun skal føle en bestemt følelse, mens andre ganger skal hun kjenne på en annen følelse. Eleven gir uttrykk for at lærerens forslag til tolkning ikke nødvendigvis er dårlig, men hun reflekterer over hvordan veiledningen kan påvirke hennes egen tolkning og uttrykk. Hun har ikke prøvd å være uenig med læreren, men tror at hvis hun hadde gjort det, ville læreren oppmuntret henne til å føle på det hun selv føler. Tanken på at læreren skulle nekte henne å gjøre det på sin måte synes eleven er komisk, og hun sier latterfullt: «Det skulle tatt seg ut!». Eleven gir uttrykk for at hun i annet repertoar eksperimenterer med ulike tolkninger av sanger, spesielt i popmusikk. Selv om hun setter pris på originalversjonene, og ønsker å høre ut som artistene som synger dem, prøver hun likevel å skape sin egen unike tolkning, noe læreren oppfordrer henne til.

Elev B beskriver at læreren oppfordrer henne til å lage sin egen tolkning av musikkstykkene. Læreren kommer med forslag, men understreker at kopiering ikke er ønskelig. Eleven lytter også til ulike innspillinger for å hente inspirasjon, men gir tydelig uttrykk for at hun synes det er utfordrende å skape noe helt eget. Hun bemerker avslutningsvis: «Jeg føler det er veldig fritt i timene, sånn uansett hva vi gjør».

Elev C beskriver en situasjon der han føler seg veldig fri i instrumentaltimene. Han har mulighet til å eksperimentere og utforske uten strenge instruksjoner. Å «loope» fire takter i ti minutter og deretter spille alt han kommer på, gir ham rom for kreativitet og spontanitet. Læreren gir forslag til verktøy, men eleven opplever at han har frihet til å velge å bruke dem eller ikke.

Elev D forklarer at i første omgang handler om å lære seg musikken slik den er, og deretter kan han utforske hva han ønsker å formidle. «Da blir det opp til meg, hvordan jeg føler musikken og ønsker at den skal klinge,» sier han.

Elev E beskriver ulike tilnærminger avhengig av hvilket musikkrepertoar han jobber med. Når han jobber med jazz standardlåter, handler det om å skape sin egen versjon. Her har han mye frihet til å utforske og tolke musikken. Men når han jobber med rockelåter og målet er å

gjenskape originalen, er friheten begrenset. Eleven forklarer: «Du kan ikke ha så mye kunstnerisk frihet hvis du skal lære et stykke av Steve Reich. Hvis du tenker at det blir for vanskelig og dermed velger å spille det på en enklere måte, stopper progresjonen opp. Du lærer jo ikke det nye i låta hvis du tar deg den kunstneriske friheten. Friheten du tar da blir nesten som kunstnerisk «slapphet». Eleven bemerker at det likevel har hendt at læreren har akseptert det som eleven kaller «jukseløsninger» og kunstnerisk «slapphet». Eleven komponerer også egne låter og får gjennom læreren profesjonell veiledning til å videreutvikle låtene. Læreren kan gi forslag til ulike akkorder som eleven kan eksperimentere med. I dette repertoaret har eleven full frihet til å utforske og skape musikk etter eget ønske.

Graden av *frihet*, eller elevmedvirkning, elevene føler i sine kunstneriske valg ser ut til å variere noe ut ifra hvilke type repertoar de spiller. I tilfeller hvor repertoaret skal «kopieres» og spilles tilnærmet likt en originalversjon, kan vi kanskje se for oss at det dreier seg om å beherske stiltekniske elementer og teknikker. Å skulle «kopiere» er beslektet med å imitere, og problematikken jeg belyste i forrige delkapittel i forbindelse med observasjon og imitasjon, er gjeldene også her.

Det ser ut til at lærerne i stor grad veileder elevene i arbeidet med å tolke musikken, noe som gir elevene mulighet til å utforske ulike nyanser og uttrykk i musikken mens de arbeider med å skape sin egen versjon. Vi kan anta at veiledningen skjer ved at læreren demonstrerer, og eleven observerer, for deretter å teste ut forslaget. Vi ser også eksempler på at elevene henter inspirasjon fra ulike innspillinger. Dette støtter opp under Nielsen og Kvaales (1999) motsvar til kritikken av at bruk av observasjon og imitasjon kun er av reproduserende art. Her virker det som at elevene bruker veiledningen og innspillingene til å skape sine egne versjoner. Elev B opplever imidlertid at å lage noe eget og nytt er svært vanskelig. Læreren gir forslag gjennom eget spill, og hun lytter til innspillinger, men å skape en egen versjon er ikke enkelt. En mulig forklaring på hvorfor dette oppleves som så vanskelig kan, ligge i at repertoaret hun spiller er klassisk. Læreren og innspillingene kan utilsiktet fremstå som en «fasit» som er vanskelig å variere eller bryte seg ut av. Kanskje kan rommet for frihet i klassisk musikk av den grunn være noe begrenset.

Ser vi til medvirkningsmatrisen (Dehlin & Jones, 2022) finner vi elevmedvirkning i form kvadrat A «La meg gjøre selv», hvor eleven søker veiledning og hjelp til å finne sitt eget uttrykk. Samtidig ser vi også eksempler på kvadrat B «La oss samskape». Selv om elevens kunstneriske produkt er et individuelt uttrykk, kan vi tenke at det har utviklet seg i samspill

med læreren gjennom en kreativ og utforskende prosess, skapt av tilpasset veiledning og delte erfaringer.

5.3.5 Mål for opplæringen

Elev A beskriver: «Selv om vi ikke nødvendigvis snakker om mål spesifikt, blir målene å mestre de vanskelige delene av en låt når vi jobber med den. Men det første jeg tenkte, var at som sanger og sangelev så er jo målet å bli en så bra sanger som mulig». I tillegg nevner eleven at hun har hatt langsiktige tekniske mål som dreier seg om plassering av klang og høyde. Å skulle ha målene skrevet opp på en liste, synes eleven høres slitsomt ut. «Jeg liker det egentlig sånn som det er», sier eleven avslutningsvis.

Elev B forteller at læreren startet med å spørre: «Hva er målet med dette? Gjør vi det bare for gøy, eller vi du oppnå noe?» Eleven har et ønske om å komme inn på høyere musikkstudier, så det ble hovedmålet de satte seg. Delmål blir å fullføre stykkene underveis slik at de er konsertklare.

Elev C forklarer at han alltid har hatt lyst til å prøve å komme inn på høyere musikkstudier. Så det har vært målet hele tiden. Han har ikke tenkt på noen spesifikke delmål. Selvfølgelig jobber han mot konserter, men tenker ikke på det som egne mål.

Elev D reflekterer og sier, etter en tenkepause, at målet er å bli bedre å spille. «Det er derfor vi holder på med teknikk. Teknikken er grunnlaget for å kunne spille. Når man har lært det, handler det om å bruke det i musikk». Videre forteller eleven at målet er å jobbe frem mot eksamen gjennom å forberede seg, øve inn stykkene og finne ut hva som passer best.

Elev E snakker tidlig i intervjuet om at han liker å sette seg mål for å lære seg ulike låter, og at han opplever at læreren tilpasser undervisningen etter hans ønsker. Han nevner at å sette seg mål når han øver, hjelper han å unngå å bli distraheret av andre ting. Kortsiktige mål for ham kan være å lære en ny låt, mens langsiktige mål kan være å mestre noe avansert som tar tid. Hans hovedmål er å bli bedre å spille og utvide sitt musikalske repertoar.

Noe av det første som slår meg, er at jeg får inntrykk av at begrepet mål brukes svært lite i spilletimene, ut over å brukes ved oppstarten av skoleåret. Jeg får også inntrykk av at arbeidet med å konkretisere mål i instrumentalfaget, foregår ulikt andre fag.

Jeg ser at elevmedvirkning i valg av mål kan sees i sammenheng med elevmedvirkningen i valg av repertoar. Tidligere i dette kapitlet presenterte jeg funn som viser at elevene opplever stor grad av elevmedvirkning når det gjelder valg av repertoar. Å mestre repertoaret er noe flere av elevene opplever som delmål på vegen mot hovedmålene, som for eksempel kan være konserter, eksamen eller prøvespill. De tekniske målene elevene forteller om, kan vi se i lys av deres svar om medvirkning i valg av tekniske øvelser. Her støtter elevene seg i stor grad til forslagene og øvelsene lærerne kommer med.

Å bli bedre å spille og synge virker å være et innlysende hovedmål for elevene. Prøvespill til høyere musikkutdanning og til eksamen, er også konkrete mål som blir nevnt. Delmålene er ikke nødvendigvis planlagt, men dukker fortløpende opp i arbeidet med repertoaret og øvelser. Her vil trolig målene være tilpasset elevens ferdighetsnivå i faget.

Noe av det første som slår meg, er at jeg får inntrykk av at begrepet *mål* brukes svært lite i spilletimene, ut over å brukes ved oppstarten av skoleåret, noe elev A uttrykker at det *ikke er* et savn. Å skulle ha en punktliste med mål, synes hun høres slitsomt ut. Dette er trolig noe elevene har erfaring med fra andre fag.

At elevene har ulike behov for konkretisering av mål, kommer også tydelig frem. Elev C ser ut til å ha minimalt behov for konkretisering av mål, mens elev E nevner flere ganger i løpet av intervjuet at han liker å jobbe mot konkrete mål, det hjelper han å holde fokus og det motiverer han. Dette er eleven som tidligere i intervjuet har snakket om at han jobber i *sikksakk* progresjon slik at han kan få til å spille låtene han ønsker. Sikksakk progresjonen virker å bestå av konkrete delmål.

5.3.6 Vurdering i faget

Elev A gir uttrykk for at hun ikke betrakter faget som et typisk «vurderingsfag». Hun opplever at de snakker lite om karakterer utenom semesterprøver, og mener at vurderingssamtaler og karakterer er å regne som formaliteter.

Elev B svarer følgende på spørsmål om hvordan hun medvirker i vurderingsarbeidet:

Godt spørsmål. Det har jeg ikke tenkt over. Vi har jo sånne samtaler der vi snakker om hva man tror, og hva læreren mener. Jeg vet ikke om jeg har noe mer å si annet enn det. (Elev B)

Videre spør jeg henne om hun opplever at du hun vurderer sitt eget arbeid på spilletimene?»

Til dette svarer hun følgende:

Jeg er ganske god på å vurdere meg selv når det gjelder spilling. Jeg kan spille et stykke, og så sier læreren: «Bra!» Men så sier jeg: «Ja, men ..., og så kommer jeg med alle disse småtingene jeg vet at jeg må jobbe med. Jeg hører selv underveis om det ikke er helt bra. Læreren min har sagt at det fine med meg er at jeg vet nøyaktig hva problemet er. Det er bare det at jeg trenger litt hjelp til å løse de. Jeg kan stoppe og si: «Å, det der var ikke bra». Så sier læreren: «Ja, hva burde du gjøre med det?»». (Elev B)

Dette mener jeg gir en klar beskrivelse av Elev B's refleksjoner rundt vurdering og selvrefleksjon i instrumentalopplæringen. Eleven forteller videre at hun i dag har flere løsninger på problemene som oppstår enn hun hadde i vg1. Jeg spør om eleven opplever det hun forteller om som en form for vurderingsarbeid i faget. Til dette svarer eleven at hun aldri har sett på det sånn. Når det formelle vurderingssituasjoner som semesterprøver, opplever eleven det som problematisk at hun får utdelt karakteren seks uten at hun får vite hva hun burde gjøre for å bli bedre. Hun føler at vurderingen hun får fra andre lærere i faget er for snill, og at hun ikke fortjener karakteren 6 (seks) fordi hun fortsatt har mye å forbedre. Dette virker faglæreren hennes å være enig i. Her antyder hun at faglærerne også deler denne oppfatningen.

Elev C beskriver elevmedvirkning i vurderingsarbeidet på følgende måte:

Vi snakker en gang i halvåret om vurdering. Det er kun på semesterprøvene at vi prater om å bli vurdert. Jeg har i grunnen ikke så mye mer å si om det. Det er veldig lite fokus på det. [...] Det dreier seg jo mest om at vi bare prøver å bli bedre. [...] Jeg tenker det kanskje er litt tydeligere i andre fag hva som er høy måloppnåelse. I norsk og matte er det jo «riktige» og «feile» svar. På musikk er det litt vanskeligere. Her vurderes ikke bare det tekniske, men også det kunstneriske. (Elev C)

Jeg spør eleven om han noen ganger har tenkt på de fortløpende samtalene de har i arbeidet med stykkene, som en form for vurdering. Her er han tydelig på at han forstår at læreren følger med på det han gjør, og at vurderingen blir basert på det.

Elev D forteller at han har samtaler med læreren etter semesterprøver i faget. I disse samtalene blir han spurt om hva han synes og tenker om hvordan prøven gikk. Eleven

beskriver at disse samtalene også fungerer som fagsamtaler. Én samtale finner sted i første termin ved juletider, og en annen på slutten av året. Temaet i disse samtalene dreier seg i tillegg til å være en tilbakemelding på semesterprøvene, også om hvordan han ligger an i faget med tanke på termin- og standpunkt karakter. Jeg spør eleven om det er noe vurderingsarbeid som foregår i timene. Han forteller at det er viktig å ha fremgang i det han øver og spiller på, men at det nesten er litt vanskelig å sette karakter på. Han opplever at det er prosessen med læring som er i fokus. «Det blir ikke som i norsk, hvor du har et skjema som viser høy, lav og middels (måloppnåelse) på det ulike områdene. [...] Her er det liksom dine ting du gjør, som du utvikler deg på.» Eleven forklarer at i norsk er det du skal lære, likt for alle. Han savner ikke bruk av vurderingsskjemaer.

Elev E svarer følgende på spørsmål om elevmedvirkning i vurderingsarbeidet i instrumentalfaget:

Det er jo læreren som gir karakter og vurderer, men jeg føler at jeg har en sterk innvirkning på min vurdering gjennom innsatsen jeg legger i faget. Hvis jeg øver mye, vil læreren legge merke til det. Jeg kan også være med på å reflektere over hva jeg har øvd mye og lite på, og sånn sett får vi en oversikt over hva jeg må jobbe mer med for å få en høyere karakter. [...] Det er ikke sånn at jeg sitter og krysser av på en liste med kompetansemål, men jeg føler likevel at jeg har en sterk innvirkning på vurderingen av meg selv og at jeg har mulighet til å påvirke hvordan jeg blir vurdert. (elev E)

Når det gjelder fagsamtaler, påpeker eleven at en-til-en timer allerede gir en rom for refleksjon, og at samtaler er en viktig del av timene, ikke bare selve spillingen. Eleven har ikke opplevd at læreren har sagt: «Nå skal vi ha en fagsamtale.» Det ser ut til at fagsamtalens innhold og formål dekkes gjennom den kontinuerlig samtalen som foregår i faget. Eleven gir uttrykk for at han er fornøyd med løsningen og føler at han får mulighet til å medvirke gjennom refleksjon i timene. Han legger til at hvis han skulle føle behov for en fagsamtale, kan han enkelt spørre læreren om å få det.

Når det gjelder elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, tenker de fleste elevene umiddelbart på formelle vurderingssituasjoner, som semesterprøver. I etterkant av disse prøvene opplever alle at de har en form for samtale, der de kan reflektere over hvordan de opplevde at det gikk. Dette kan være en konsekvens av en tradisjonell oppfatning om at vurdering i faget primært skjer ved prøver og planlagte vurderingssituasjoner. Flere elever påpeker også at vurderingen

i dette faget skiller seg fra andre skolefag, som for eksempel norsk og matte. I disse fagene er det ofte en klar «fasit» og tydelige, definerte kriterier for de ulike gradene av måloppnåelse. Elev C gir uttrykk for at tekniske ferdigheter enklere kan graderes i nivå og settes karakter på, mens det kunstneriske aspektet med faget er mer utfordrende å vurdere. Dette kan bidra til at musikkfaget får et preg av lærernes smak og preferanser. Det er derfor særlig viktig at elevene i vurderingsarbeidet får muligheten til å medvirke ved å reflektere over sine kunstneriske valg.

Alle elevene gir uttrykk for at de kontinuerlig vurderer seg selv i timene som en naturlig del av læringsprosessen. Denne refleksjonen ser ut til å foregå i dialog med lærerne, hvor eleven aktivt medvirker. Imidlertid ser det ikke ut som at de umiddelbart tenker på denne selvrefleksjonen som en del av vurderingsarbeidet i faget. Dette minner om Fostås (2002) beskrivelse av at vurdering foregår integrert i aktivitetene i instrumentalundervisningen.

Det ser ut til at alle elevene har fagsamtaler, men at graden av forberedelse og innhold i samtale varierer. Vi kan trekke paralleller til Nerlands undersøkelse om studentevaluering, der hun belyser mulige utfordringer med evaluering i en-til-en undervisning. Læreplanen presiserer at elevene skal få fremme egne meninger i spontane og forberedte samtaler (Utdanningsdirektoratet, 2021, MUS05-02), og kravet om vurderingssamtaler (fagsamtaler) er tydelig formulert i forskrift til Opplæringslova § 3.7. Vi kan også reflektere over om fagsamtalene og den kontinuerligere integrerte vurderingen i hovedsak dreier seg om elevene. Spørsmålet er om dette sikrer at alle elevene får mulighet til å medvirke ved å gi tilbakemelding til lærerne om hvordan undervisningen fungerer for dem.

5.4 Har elevene ønsker om å medvirke i større eller mindre grad, eller på andre områder?

Jeg avslutter alle intervjuene med å spørre elevene om elevene ønsker seg større eller mindre grad av elevmedvirkning, eller om de har andre ønsker knyttet til medvirkning i undervisningen. Dette svarte elevene:

Elev A mener at graden av elevmedvirkningen i instrumentalundervisningen er stor. Hun forklarer dette med at sanglæreren tilrettelegger undervisningen spesifikt for henne. Hun påpeker også at hun har større innflytelse i sitt fordypningsinstrument sammenlignet med bruksinstrumentene piano og gitar, som hun hadde i vg2. Eleven

resonnerer seg frem til at dette kanskje skyldes hennes høyere kompetanse innen sang og bedre forståelse av faget.

Elev B oppsummerer at hun synes elevmedvirkning er utfordrende, spesielt i en-til-en timene. Hun forklarer: «Det blir litt sånn at læreren sier: «Du bestemmer», og så vet jeg ikke helt hva jeg skal gjøre. Jeg synes det er mye enklere når jeg har en plan å følge. Men andre elever synes kanskje at elevmedvirkning er helt fantastisk i instrumentaltimene».

Elev C tenker seg om og svarer: «Nei, jeg vet ikke ... Jeg føler alltid jeg kan si fra hvis det er noe jeg ikke synes funker, eller hvis det er noe jeg har lyst å gjøre. Så jeg har aldri tenkt at det har vært noe problem, verken den ene eller den andre vegen». Som tidligere nevnt har eleven et over gjennomsnittlig vennskapelig godt forhold til sin lærer.

Elev D svarer: «Nei, ikke som jeg kommer på. Hvis jeg vil ha mer veiledning på noe, kan jeg spørre om det.» Eleven forteller at han har en god dialog med læreren sin og at det er åpent for at han kan komme med ønsker.

Elev E uttrykker at dette er hans favoritt fag, og han føler han får mye ut hver eneste time. Han er nøye med å unngå fravær i faget, eller komme for seint til timene. Eleven er fornøyd med elevmedvirkningen i faget, og føler han har god kommunikasjon med læreren sin.

Det elevene forteller her, støtter i stor grad opp under svarene de har gitt gjennom hele samtalen. Det er tydelig at de fleste er godt fornøyd med elevmedvirkningen i faget, og har i grunnen lite å tilføye på dette siste spørsmålet. En fellesnevner er at alle elevene har god kommunikasjon med lærerne sine, noe som er en grunnleggende faktor for elevmedvirkning – særlig når det gjelder medvirkning integrert i læringsaktivitetene (Dewey, 1997; Dehlin & Jones, 2022).

Elev A nevner at graden av elevmedvirkning er større i dette faget enn i bruksinstrumentene. Hun resonerer seg frem til at dette trolig skyldes at hun har bedre ferdigheter og mer erfaring på sitt fordypningsinstrument. Dette er i tråd med Deweys (1997) syn på at graden av frihet bør tilpasses elevens ferdigheter og modenhetsnivå. En annen mulig forklaring kan være at undervisningstimene på bruksinstrumentene ofte er kortere i varighet, og at de på enkelte

skoler foregår som gruppeundervisning. I så fall ser vi her en tendens til at eleven opplever større mulighet for medvirkning i en-til-en undervisningen.

Elev B skiller seg ut ved at hun flere ganger i løpet av intervjuet bemerker at hun synes elevmedvirkning er vanskelig. Hun starter intervjuet med å påpeke dette, og avslutter også med det. Jeg sitter igjen med inntrykk av at det er elevmedvirkningen som går ut på at hun skal bestemme, som hun finner utfordrende. Medvirkningen som skjer integrert i læringsaktivitetene gjennom samarbeid og veiledning, ser ut til å være uproblematisk for henne. Jeg merker meg også elevens ønske om å ha en tydelig plan. Kanskje er dette noe elevene ofte har i andre fag, mens instrumentalfaget, som følge av at undervisningen har sitt utspring i elevenes spill der og da, i liten grad praktiserer å lage konkrete planer sammen med elevene.

På dette siste spørsmålet er det tydelig at elevene forholder seg til elevmedvirkning slik de innledningsvis i samtalen definerte begrepet. Det fremstår for meg som at de i slutten av samtalen vurderer om de har ytterligere behov for å få velge eller komme med ønsker, noe de helt tydelig ikke har. Gjennom intervjuet ser vi imidlertid at elevmedvirkningen i faget går dypere enn dette. Elevene beskriver dialog og veiledning som en viktig del av undervisningen. Dette er viktige faktorer som gir gode forutsetninger for å praktisere elevmedvirkning gjennom utforskning, delte erfaringer og samarbeid, i tråd med Deweys (1997) prinsipper for demokrati og erfaringsbasert læring, samt Dehlin og Jones' (2022) pedagogiske tilnærming samskapt læring.

6 Avsluttende drøfting

I det følgende vil jeg nyansere resultatet av studien ved å belyse både tydelige og mindre tydelige funn, som kanskje kan danne grunnlag for diskusjoner og skape nysgjerrighet. I forrige kapittel rettet jeg blikket mot mange ulike kategorier, og her vil jeg løfte blikket ved å drøfte funnene i henhold til følgende temaer utledet av studiens problemstilling:

- 1) Elevmedvirkning og demokrati.
- 2) Elevmedvirkning i instrumentalopplæringen.
- 3) Elevmedvirkning og pedagogiske implikasjoner.

6.1 Elevmedvirkning og demokrati

Det fremkommer i studien at elevenes definisjon av begrepet *elevmedvirkning* i hovedsak dreier seg om å få være med å bestemme og ta valg i undervisningen. Dette samsvarer med en «tradisjonell» oppfatning av hva elevmedvirkning er (Dehlin & Jones, 2022), og kan sees i sammenheng med LK20's formulering om at elevene skal få påvirke det som angår dem i skolehverdagen. Det er tydelig at elevene ikke umiddelbart tenker at elevmedvirkning også skjer som en integrert del i læringsaktivitetene, jamfør LK20's beskrivelse av elevenes medvirkning og medansvar i læringsfellesskapet. Denne formen for elevmedvirkning ligger nært Deweys (1916, 1997) pedagogiske teorier om demokrati som en livsform, og læring gjennom dialog, erfaringsdeling og samhandling. Det fremstår i min studie som at begrepene demokrati og medvirkning i liten grad sees i sammenheng med elevmedvirkning. Dette er interessant, spesielt med tanke på at demokrati og medvirkning er fremhevet som viktige verdier i LK20.

En av elevene gir uttrykk for at elevmedvirkning ikke er noe han tenker på daglig, noe som støtter inntrykket jeg får av at elevmedvirkning i liten grad tematiseres i undervisningen. Dette gir grunn til å anta at elevenes svar gjenspeiler lærernes bruk av begrepet. Kanskje lærerne i liten grad drøfter med elevene hva elevmedvirkning faktisk er, og hvordan det inngår som del av faget. Man kan her anta at en felles forståelse kan bidra til å synliggjøre hvilke forventninger både lærere og elever har til medvirkning. Det kan også legge grunnlaget for reflekterte diskusjoner, og godt samarbeid i timene.

Selv om begrepet demokrati er lite brukt i faget, er det likevel tydelig at undervisningen i stor grad bygger på demokratiske verdier. Dette kommer til uttrykk blant annet gjennom elevenes beskrivelse av dialog i timene. I en-til-en undervisningen veiledes elevene kontinuerlig, og god kommunikasjon og tillit er avgjørende for at dette samarbeidet skal fungerer godt. Dette støttes av tidligere forskning innenfor fagfeltet (Flatås, 2002; Hongve, 2022; Nerland, 2004; Hanken, 2007). Elevene opplever at de får delta i valg av repertoar og blir spurt om hva de ønsker å jobbe med i timene. Likevel kan funn i studien indikere noe som minner om «skinndemokrati». Et fenomen som refererer til situasjoner hvor det tilsynelatende er deltakelse og medvirkning, men der beslutningene allerede er tatt på forhånd.

Jeg observerer også at flere av elevene snakker om seg selv og lærerne i vi-form, noe som tyder på at opplæringen i stor grad oppleves som et felles prosjekt. Elev C gjør dette gjennomgående i hele intervjuet. Elevens beskrivelse av undervisningen ser også ut til å samsvare med Dehlin og Jones' (2022) samskapt læring, der elev og lærer sammen utforsker og lærer i samarbeid med hverandre gjennom delte erfaringer.

I Medvirkningsmatrisen (Dehlin & Jones, 2022) finner vi aksene *makt*, som skiller mellom *makt til* og *makt over*. Denne aksene illustrerer balansen mellom lærerens autoritet og elevens makt. En av elevene opplever å ha *medvirkningskraft*. Dette vitner om bruk av «makt til»-praksiser, hvor elevene gis mulighet til å påvirke. I studien ser vi et annet interessant funn som indikerer at «makt-over»-praksiser, hvor andre tar avgjørelsene for deg, utilsiktet kan forekomme. For eksempel kan en tilsynelatende liten oppgave, som var ment som en kartlegging, oppfattes av eleven som noe læreren bestemmer uten å gi eleven mulighet til å påvirke. Først i ettertid reflekterer eleven over at dette var en kartlegging og på ingen måter representerte lærerens egentlige pedagogiske tilnærming i faget og musikalske preferanser. Men i øyeblikket opplevde eleven at læreren bare bestemte på vegne av henne. Dette kan trolig skyldes at hensikten med oppgaven ikke nådde frem til eleven, kanskje som en konsekvens av at læreren og eleven ikke hadde rukket å bli kjent med hverandre. Dette eksemplet får frem at selv små misforståelser kan påvirke elevenes inntrykk av undervisningen og opplevelsen av elevmedvirkning i faget. Videre i samtalen kommer det frem at eleven nå har stor tillit til sin lærer og er fornøyd med undervisningen hun får. Dette er et resultat av at eleven har opplevd at lærerens veiledningen har hjulpet henne til god fremgang i faget. Jeg lurer også på om denne kartleggingen, som inneholdt noe eleven

opplevde som en klassisk sang, også skapte en viss skepsis til undervisningen, gitt at eleven anser seg som en rytmisk sanger.

Instrumentalopplæringen har blitt kritisert for å være et autoritært system (Nielsen & Kvale, 1999), noe som ikke harmonerer godt med prinsippene om demokrati og medvirkning. Tidligere studier indikerer at det nå er stor grad av dialog i undervisningen, men at det fremdeles eksisterer en viss grad av «naturlig» autoritet (Hongve, 2022; Stabell, 2018). I denne studien ser vi også eksempler på at lærerne har «autoritet» som mestre i faget, ved å være dyktige på sine instrumenter. Likevel fremstår lærerne som alt annet enn autoritære i sin undervisning. Jeg finner det er interessant å se på Deweys (1997) beskrivelse av to måter å lede undervisningen på: gjennom *ytre kontroll*, der læreren styrer undervisningen utenfra, og gjennom *sosial kontroll*, der læreren aktivt deltar i læringsarenaen sammen med elevene, og styringen skjer gjennom samarbeid mot felles mål. Ifølge elevenes beskrivelser fremstår det som at instrumentallærerne i stor grad bruker sosial kontroll, noe som åpner opp for læring gjennom demokratiske prosesser (Breivega et al., 2019; Dewey, 2016).

6.2 Elevmedvirkning i instrumentalundervisningen

Gjennom studien kommer det frem at elevene i stor grad er fornøyde med elevmedvirkningen i instrumentalopplæringen. Spesielt viktig er det at de får delta i valg av repertoar, noe flere trekker frem som en avgjørende faktor for å opprettholde interesse og motivasjon i faget. Elev C påpeker spesifikt at det er viktig for ham å velge repertoaret dersom det er noe han skal jobbe med over lengre tid. Han refererer til et eksempel fra kulturskolen der han har jobbet med et klassisk stykke i over et år. Videre i studien fremkommer det at elevene iblant trenger hjelp av lærerne til å finne egnet repertoar. Elevene forteller at lærerne da presenterer flere forslag de kan velge mellom. Studien viser også tydelig at når det gjelder valg av tekniske øvelser, foretrekker elevene i stor grad å støtte seg til lærernes forslag, noe som tyder på at elevene har stor tillit til lærernes kompetanse. «Jeg får profesjonell hjelp», uttaler en av elevene jeg intervjuer. På dette området samsvarer mine funn med tidligere studier (Stabell, 2018). Selv om elevene i min studie er fornøyde med valg av repertoar og øvelser, vil jeg trekke frem to problemstillinger som kan oppstå og som lærere bør være oppmerksomme på:

- 1) Å velge mellom flere forslag fra læreren kan være en form for «skinndemokrati» dersom det ikke åpnes opp for at eleven får komme med innspill og ønsker.

2. Bruk av metodiske læreverk som følger en bestemt progresjon, hvis brukt uten tilpasninger til eleven, gir liten fleksibilitet og begrenser elevens mulighet til å påvirke undervisningen.

Jeg var i forkant av studien nysgjerrig på om tilgangen til opplæringsvideoer tilgjengelige på internett, var noe elevene brukte til å utforske faget. Studien ga ingen indikasjoner på det. Jeg synes likevel det er spennende å se hvordan ny teknologi kan brukes som et verktøy til å øke graden av elevmedvirkning i faget. Et eksempel kan være at en elev og en lærer sammen utforsker og evaluerer en instruksjonsvideo på YouTube. Kanskje kan dette danne grunnlag for gode erfaringsbaserte diskusjoner, i tråd med Deweys (1997) erfaringsbaserte læringsteori og Dehlin og Jones' (2022) samskapte læring. Å evaluere noe som ikke involverer elevens eller lærerens spill, tror jeg kan danne et nøytralt grunnlag for å utforske noe sammen. Dette kan gjøre det enklere for begge å operere som likeverdige partnere i prosessen. Jeg mener at en slik aktivitet kan gi gode læringserfaringer for noen, mens det for andre kan skape forvirring og tvert imot stå i veien for god læring. Bruk av ny teknologi og nye metoder må derfor tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og behov. Ny teknologi åpner opp for at man i en-til-en undervisning kan få impulser og hente inspirasjon fra flere lærere. Dette er en interessant tematikk.

Når det gjelder elevmedvirkning i valg av aktiviteter, fremkommer det av studien at flere elever har faste rutiner i timene, som for eksempel gjennomgang av lekser og tekniske øvelser. Tidligere forskning peker på at det kan skyldes at lærerne kanskje har funnet det de synes passer best til den enkelte elev, men det kan også tenkes at læreren gjennomfører samme type aktiviteter med alle sine elever (Carey, et al., 2003). Noe som i så fall harmonerer dårlig med tilpasset opplæring og elevmedvirkning. To av elevene forteller at timene starter med at læreren spør hva de vil jobbe med. Jeg oppfatter det slik at spørsmålet i hovedsak dreier seg om *hvilken* låt eller stykke de ønsker å jobbe med først, og at spørsmålet ikke nødvendigvis inviterer til å komme med forslag til *hvordan* de skal jobbe. I tilknytning til denne tematikken forklarer en av elevene at hun blir spurt om hva hun vil jobbe med, samtidig hun har inntrykk av at læreren allerede har en plan for timen.

Dewey påpeker at graden av frihet må tilpasses den enkelte elev, og at denne graden ofte vil øke i takt med elevens økende modenhet (Dewey, 1997, s. 44). Min studie viser eksempler på friheter som virker å være godt tilpasset, men også friheter som kan være utfordrende å håndtere. Kjerneelementet *øving* handler om å utvikle innsikt og selvstendighet til å ta ansvar

for egne musikalske læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2019, MUS05-02). Å øve i instrumentalfaget er noe både jeg og elevene i studien har tenkt på som en aktivitet elevene gjør alene mellom undervisningstimene. At læreren ikke er til stede, kan umiddelbart gi inntrykk av at elevene har stor frihet på dette området. Hvis elevene ikke får opplæring og veiledning i hvordan de skal håndtere denne friheten, kan det minne om barnesentrert pedagogikk (Dewey, 1997). Det fremkommer i studien at flere av elevene har fått tydelig veiledning og tips fra sine lærere om hvordan de best kan jobbe med faget når de øver. I sangelevens beskrivelse av hvordan hun øver hjemme, får jeg inntrykk av at måten hun jobber på er litt tilfeldig og kanskje ikke alltid like effektiv. Hun gir uttrykk for å ha stor frihet, men jeg får inntrykk av at hun kanskje ikke helt har verktøy til å håndtere friheten. Trolig har hun også fått veiledning og tips til hvordan hun kan øve, men at hun kanskje i mindre grad får til å gjennomføre det når hun er alene. Det kan selvsagt også tenkes at hun ikke har lyst, eller føler seg lite motivert, til å teste ut forslag fra læreren. At det er sangeren som forteller dette kan være tilfeldig, men det kan også tenkes at instrumentets egenart gir behov for andre typer tilnærming til øving sammenlignet med andre instrumenter.

Når det gjelder elevmedvirkning i kunstneriske valg, hadde jeg en forventning om at resultatet ville vise at elevene opplevde større frihet i det rytmiske repertoaret enn i det klassiske. Studien viser en tendens til at elevene opplever å få spille «fritt» når de spiller jazz, pop og rock, mens man for eksempel i en sjanger som musikal, i større grad forholder seg til fremføringspraksiser som kan oppleves som en «fasit». Selv om elevene gis frihet til å tolke musikken slik de ønsker, er sannsynligheten stor for at lærerne veileder sine elever med utgangspunkt i egne standarder for hva som er ønskelig, naturlig, riktig og godt (Nerland, 2004, s. 273). En problemstilling for lærerne er å veilede og gi gode tips uten å frata eleven frihet (Dewey, 1997). Dersom lærerne for eksempel fremhever sine egne preferanser i stor grad, kan dette begrense elevenes handlingsrom og medvirkning. Det fremkommer at lærerne er oppmerksomme på dette, og at de av den grunn understreker at elevene skal skape sine egne tolkninger av musikken. Studien indikerer at dette ikke alltid er enkelt for elevene å få til. En mulig forklaring, i tillegg til det nevnte, kan være at de har lyttet så mye til en innspilling at det er vanskelig å forestille seg at musikken kan formes og uttrykkes på andre måter. Det er interessant å reflektere over hvordan lærere kan åpne opp for ulike tolkninger og uttrykk, spesielt når elevene har vært eksponert for et bestemt uttrykk over lengre tid. Det fremkommer også i studien at noe repertoar er ment som øvelser i teknikk og sjangerspesifikke ferdigheter. Da dreier det seg ikke om kunstnerisk frihet, men om å mestre

de tekniske elementene. En av elevene opplever det som viktig å beherske det tekniske i repertoaret. Slurv i dette arbeidet beskriver han som kunstnerisk «slapphet». En annen elev jobber nesten utelukket på timene med å improvisere og skape sine egne versjoner i samarbeid med sin lærer. Vi kan anta at han allerede har et høyt spilleteknisk nivå. Funnene kan indikere at graden av frihet i arbeid med kunstneriske uttrykk øker med elevens tekniske ferdigheter.

Selv om min studie ikke har som formål å kartlegge lærernes praksis, gir elevenes beskrivelser av elevmedvirkning indirekte et innblikk i ulike pedagogiske tilnærminger. Medvirkningsmodellen (Dehlin & Jones, 2022) har vært et godt utgangspunkt for å undersøke ulike former for elevmedvirkning. Gjennom analysearbeidet har jeg forstått at elevmedvirkningen i faget har en kompleksitet som vanskelig lar seg plassere i sin helhet i modellen. Ved en grov analyse av resultatet kan vi plassere funnene i henhold til Medvirkningsmatrisen på følgende måte:

Kvadrat A «La meg gjøre selv»: Dette omfatter bruk av observasjon og imitasjon der læreren demonstrerer og veileder eleven i henhold til en «fasit».

Kvadrat B «La oss samskape»: Elev C beskriver at lærer og elev utforsker og improviserer seg frem til løsninger sammen.

Kvadrat C «La meg bestemme»: Her finner vi elevenes definisjon av begrepet, som i hovedsak dreier seg om å få være med å bestemme og ta valg i undervisningen

Kvadrat D «La oss bestemme»: Berører ikke temaet for denne studien, men er aktuell i samspillsdelen av faget IKS.

Studien indikerer at det i instrumentaltimene er bruk av både kvadrat A «La meg gjøre selv»-praksiser og kvadrat B «La oss samskape»-praksiser. Ifølge læreplanen (LK20) skal faget utvikle og kombinere håndverksmessige, uttrykksmessige og kreative ferdigheter. Vi kan tenke oss at noen ganger kan klare og tydelige oppgaver hvor læreren demonstrerer og forklarer gi god læring, mens andre ganger inviterer fagstoffet i større grad til felles utforskning og improvisasjon.

Medvirkningsmatrisens horisontale akse, *relasjonell orientering*, visualiserer i hvor stor grad elevene medvirker som individ eller som del av et fellesskap. Det er enkelt å plassere elevens

arbeid med øving hjemme som et eksempel på en *individuell orientering*, der eleven jobber alene og ut ifra egne ønsker og behov. Et tydelig eksempel på en *sosial orientering* ser vi i når elev C beskriver at han og læreren sammen improviserer frem egne løsninger. Det er på dette området at en-til-en undervisningens skiller seg fra undervisning som foregår i større grupper: I motsetning til klasseromsundervisning, hvor elevene i perioder jobber alene med oppgaver, foregår en-til-en undervisning i form av en kontinuerlig dialog og veiledning gjennom hele timen. Dette resulterer i at «La meg gjøre selv»-praksisen, som i hovedsak har en individuell orientering, i instrumentalopplæringen får en sosial orientering. Dette kan skape forvirring og umiddelbart gi inntrykk av at både kvadrat A «La meg gjøre selv» og kvadrat B «La oss samskape» har preg av samskapt læring. Det er ikke tilfelle. For å finne mer presise svar på om elevmedvirkningen tilhører kvadrat A eller kvadrat B, må vi se nærmere på hvordan dialogen utspiller seg i læringsaktivitetene, og hvordan lærerne veileder elevene sine.

Studien indikerer av undervisningen i stor grad er lærerstyrt, men at elevene inviteres til å komme med forslag og ønsker. Jeg sitter med et inntrykk av at elevene opplever det som helt logisk at lærerne har regien. Dette kan sees i lys av tidligere studier som viser at læreren i instrumentalopplæringen har en naturlig autoritet i sin rolle som «mester» i faget (Nielsen & Kvale, 1999, Stabell, 2018, m.fl.). I elevmedvirkning hvor form, innhold og metodebruk i hovedsak er lærerens anliggende, og eleven medvirker som en deltaker i opplæringsaktiviteter, kaller Dehlin og Jones (2022) objektpraksiser. Videre viser studien at elevene i denne lærerstyrte undervisningen opplever stor grad av dialog og veiledning. Flere bemerker at kommunikasjonen er god, og en elev forteller at han har et «over gjennomsnittlig godt forhold til sin lærer». Dialogen mellom elev og lærer står sentralt i subjektpraksiser av elevmedvirkning (Dehlin & Jones, 2022), som videre kjennetegnes av elevaktiv læring hvor eleven er en skapende og ansvarlig part i undervisningen. Av samme årsak som at det er vanskelig å sortere elevmedvirkningen i instrumentalopplæringen i kvadrat A «La meg bestemme»-praksiser og «La oss bestemme»-praksiser, er det vanskelig å sortere det elevene beskriver i objekt- og subjektpraksiser. Det er fort gjort å umiddelbart plassere læringsaktiviteter som observasjon og imitasjon, i objektpraksiser. Men disse læringsaktivitetene kan også være elevaktive gjennom reflekterende samtaler. Igjen står og faller det på hvordan dialog og veiledning utspiller seg.

De pedagogiske teoriene og tilnærmingene jeg har brukt som grunnlag for denne studien, vektlegger alle elevmedvirkning i en eller annen form. Enten ved at elevene medvirker som

mottakere av undervisning, eller som samskapere i undervisningen. Jeg har nå drøftet resultatet i lys av Medvirkningsmatrisen og Dehlin og Jones' (2022) beskrivelse av medvirkning i objekt- og subjektpraksiser. På tilsvarende måte kunne jeg drøftet resultatet med bruk av transfer- og transformativ pedagogikk (Carey et al., 2003) og tradisjonell og progressiv pedagogikk (Dewey, 1997), men drøftingene ville fulgt samme mønster som de foregående, og sannsynligvis endt med en lignende konklusjon: At lærernes kontroll over aktivitetene indikerer transfer og tradisjonell pedagogikk, mens den kontinuerlige dialogen i undervisningen, kan indikere transformativ og progressiv pedagogikk. Nok en gang er spørsmålet hvordan samtalen i undervisningen utspiller seg. Er samtalene utelukkende veiledning, eller åpnes det opp for felles undring og refleksjon? Disse spørsmålene gir ikke denne studien svar på.

At resultatet av studien peker i flere retninger kan bety at lærerne ikke opererer med «either-ors philosophies», som Dewey mener er en uheldig tilnærming (Dewey, 1997, s. 12–13, 33). Han problematiserer at diskusjoner altfor ofte dreier seg å måtte velge enten det ene eller det andre, mens den beste løsningen i noen tilfeller kan ligge et sted midt imellom. Med det understreker han at alle teorier og pedagogiske tilnærminger har fordeler og ulemper. Det dreier det seg om å velge løsningen som gir best læring for eleven. Mange pedagogiske tilnærminger kan være riktige, når de brukes bevisst i form av å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Lærerne i instrumentalopplæringen har på mange måter stor grad av autonomi, men kan av den grunn ikke velge å se bort fra føringene gitt i læreplanverket. Det fremkommer tydelig at teorier og pedagogiske tilnærminger i ulik grad harmonerer med LK20 prinsipper for demokrati og medvirkning. Det er utvilsomt tilnærmingene hvor eleven er en aktiv og ansvarlig medskaper i opplæringen, som harmonerer best.

6.3 Elevmedvirkning og pedagogiske implikasjoner

I analysen oppdaget jeg at elevene på enkelte områder bemerket at elevmedvirkningen i instrumentalfaget er annerledes enn i andre fag. Derfor ønsker jeg å fremheve noen funn jeg mener gir pedagogiske implikasjoner som følge av bruk av en-til-en undervisning og fagets praktisk-estetisk karakter.

6.3.1 Tilpasset elevmedvirkning

En-til-en undervisningens store fordel er at innholdet og aktivitetene kan skreddersys den enkelte elev, noe flere elever bemerket. Her gis de mulighet til å velge repertoar og læreren

gir den enkelte kontinuerlig veiledning gjennom hele timen. Noe tilsvarende opplever ikke elevene i fag hvor læreren må forholde seg til mange elever som har ulike ønsker til innhold og aktiviteter. I en-til-en undervisningen er det enkelt for læreren å imøtekomme elevens ønsker og innspill i svært stor grad, noe som umiddelbart ser ut til å gi elevene en opplevelse av at elevmedvirkning i faget er stor. En av elevene beskriver elevmedvirkningen i instrumentalfaget som mere verdifull sammenlignet med andre fag. Funn i studien gir grunn til å reflektere om graden av medvirkning kan bli for stor. Jeg tenker her på eleven som tidlig i intervjuet uttalte at elevmedvirkning ikke er bare-bare, og som avslutter med å si at hun egentlig ønsker seg litt mindre grad av elevmedvirkning i faget. Hun uttaler flere ganger i løpet av intervjuet at hun synes det er vanskelig å ta valg, og at hun foretrekker at læreren bestemmer. Dette er en elev som ligger på høy grad av måloppnåelse i faget, og som på mange måter fremstår som godt rustet til å ta selvstendige valg. Det er derfor interessant å reflektere over hva som kan være mulige årsaker til hvorfor hun opplever det slik. Her er noen mulige forklaringer som kan belyse problematikken:

1. Eleven forteller at det har vært et «mas» om elevmedvirkning i alle fag siden hun begynte på videregående. Hun bemerker også at hun har lite erfaring med elevmedvirkning fra ungdomsskole, hvor hun opplevde at lærerne hadde bestemt det meste. Det fremstår som at hun blir sliten av all elevmedvirkningen. Det er ikke vanskelig å forstå at å skulle ta stilling til ulike muligheter og stå ansvarlig for egne valg, krever mer enn å delta i aktiviteter hvor andre allerede har tatt valgene og med det står ansvarlig. Samlet indikerer dette at det er behov for å tilpasse friheten som gis elevene ikke bare etter ferdigheter og modenhet, men også elevens tidligere erfaringer og samlede kapasitet og energi. Her er det interessant å se til Deweys (1997) «Theory of experience», hvor han gjennom kontinuitetsprinsippet og interaksjonsprinsippet forklarer hvordan elevens tidligere erfaringer, samt indre- og ytre forutsetninger ligger til grunn for elevens fremtidige læring. Kanskje ville det i dette tilfelle vært nyttig med større grad av elevmedvirkning i utformingen av elevmedvirkningen, noe som vil kunne gi læreren bedre innblikk i elevens tidligere erfaringer og forutsetninger.

2. Eleven fikk karakteren 6 (seks) på semesterprøven, men mener at hun ikke fortjente det fordi hun fortsatt har mye å jobbe med. Hun stiller med andre ord høye krav til seg selv, og er kritisk til eget arbeid. Kanskje er hun tilsvarende kritisk til egne valg, og at

det av den grunn oppleves tryggere å la læreren gjøre veloverveide valg på hennes vegne.

3. Eleven skal prøvespille til høyere musikkutdanning og opplever ha dårlig tid.

Timene hun har med læreren oppleves som verdifulle og hun ønsker å få mest mulig ut av dem. Trolig tenker hun da at det er mest effektivt at læreren bestemmer i stedet for at de skal bruke dyrebar undervisningstid på at hun skal resonnerer seg frem til et svar som læreren allerede har. Lærerens veiledning gir eleven tilgang til kompetanse som ellers er lite tilgjengelig. Dette er ikke et fag hun kan lese seg til kunnskap i.

6.3.2 Elevmedvirkning og mål

Arbeid med å utarbeide mål i instrumentalfaget ser ut til å foregå ulikt andre fag. Elevene opplever at de bestemmer hovedmålet for opplæringen selv, men at hovedmålene, som å bli best mulig, lære seg repertoaret de jobber med, bestå opptaksprøver og gjennomføre gode eksamener, er så innlysende at det nesten oppleves som unødvendig å nevne dem. Likevel fremkommer det at dette er noe elevene snakker med sine lærere om, gjerne i starten av skoleåret. Ut over denne samtalen, hvor hovedmål konkretiseres, ser det ut til at begrepet *mål* i liten grad brukes i timene. I andre fag utarbeides det ofte lister med mål og vurderingskriterier i forkant av arbeidet med en oppgave. Noe tilsvarende ser ikke ut til å skje i instrumentalfaget. Jeg vil bemerke at dette er noe elevene ikke opplever som et savn. Tvert imot fremstår det nesten som at elevene opplever det befriende å slippe å ha målene ramset opp. En av elevene sier at det ville være både slitsomt og unødvendig. Mulige årsaker til at praksisen for å jobbe med målsetting i instrumentalfaget er ulikt andre fag, tror jeg kan ligge i bruken av en-til-en undervisning og fagets praktisk-estetiske karakter. Det fremkommer at elev og lærer ikke nødvendigvis snakker eksplisitt om *mål* og *delmål*, men at målene automatisk dukker opp i det praktisk-estetiske arbeidet med repertoaret, for eksempel i form av å mestre vanskelige partier eller å improvisere frem egne tolkninger. Disse delmålene, som i liten grad kalles delmål, kan være av nærmest mikroskopiske størrelser i arbeidet med små detaljer knyttet til teknikk og frasering, og er ofte umulige for lærer og elev å definere før arbeidet går i gang. Tilsvarende funn gjør Nerland (2003) i sin studie av instrumentalundervisningen. En slik måte å jobbe med mål på lar seg enkelt gjøre i faget som følge av en-til-en undervisningens mulighet til fortløpende dialog og veiledning. Trolig vil graden av elevmedvirkning også i dette arbeidet bero på dialogens utforming og lærernes veiledning. Uten elevens refleksjon i prosessen, kan det lett ende opp med at det er læreren

som definerer målene på vegne av elevene. Her vil jeg også bemerke at elevene selvsagt har ulike behov også på dette området. Noen elever jobber helst mot sitt store mål uten behov for konkretisering av delmål, mens andre opplever tvert imot at å ha konkrete delmål hjelper dem på veien til sine hovedmål.

6.3.3 Elevmedvirkning og vurdering

Når det gjelder elevmedvirkning i vurderingsarbeidet i faget, er det interessant å merke seg at det ser ut til å foregå ulikt i forhold til andre fag. Det første som slår meg, er at hvordan vurderingsarbeidet i faget foregår i liten grad er tematisert og drøftet med elevene. I noen fag utarbeides vurderingskriterier ofte i samarbeid med elevene, der de får mulighet til å påvirke hva som skal vurderes og hvordan. Dette gir elevene mulighet til å reflektere, forstå måloppnåelse, øke motivasjonen og føle eierskap til egen læring. Fordelen fremstår som mange, og jeg mener man bør drøfte hvorfor noe tilsvarende ikke praktiseres i instrumentalundervisningen.

I min studie fremkommer det at det første mange av elevene tenker på er formelle vurderingssituasjoner som semesterprøver, hvor de i etterkant har en samtale med sin lærer hvor de reflekterer over hvordan det gikk. Tilsvarende vil elevene også i andre fag ofte gis mulighet til å vurdere eget arbeid i etterkant av oppgaver, enten muntlig eller skriftlig.

At den *uformelle* formen for vurdering i faget også er en arena for elevmedvirkning, synes å være noe elevene har reflektert lite over. De er klar over at læreren kontinuerlig vurderer hva de får til i timene, men de fremstår å være lite bevisste på at deres egne refleksjoner i dialogen som utspiller seg, også inngår i vurderingsgrunnlaget til læreren. «Jeg har aldri sett på det sånn», svarer en av elevene. Det er fristende å konkludere med at elevmedvirkning skjer, men at elevene selv ikke er klar over det. Dette kan sees i sammenheng med det Flatås beskriver som veiledende evaluering som vever seg inn i undervisningen (Flatås, 2002, s. 128).

En av elevene uttaler at hun ikke tenker på instrumentalfaget som et «vurderingsfag». Hun opplever at det er mere fokus på musikkutøvingen, og hun synes det er sånn det skal være. At faget er mer praktisk er noe hun setter pris på. En annen elev nevner at det må være vanskelig å sette karakter på den kunstneriske delen av faget, og peker med det på fagets estetiske kjerne. Vi er her inne på to særtrekk med faget som kanskje kan forklare at lærerne i mindre grad føler det hensiktsmessig å bruke begrepene *vurdering* og *karakterer* mere enn de må. Kanskje unnlater man å bruke de i frykt for at det kan det legge en demper på elevens

kreativitet og praktiske utøving. Det er grunn til å problematisere om fagets egenart gir behov for andre tilnærminger til vurdering sammenlignet med andre fag. Kanskje opplever lærerne her at de må balansere mellom føringene som gis i LK20 og hva de opplever som hensiktsmessige pedagogiske valg.

Når det gjelder vurderingsarbeidet faget er det videre to interessante funn jeg vil nevne. Det ene er eleven som opplever at lærerne operer med ulik vurderingsskala. Andre lærere vurderer det hun gjør til karakteren 6 (seks), mens faglæreren mener at det er altfor snilt, noe som indikerer ulik vurderingspraksis. Dette er en interessant problematikk, som faller utenfor denne studiens tema. Det andre jeg noterer meg er at det fremkommer at lærerne har ulik praksis på hvordan de gjennomfører de lovpålagte utviklingssamtalene (ofte omtalt som fagsamtaler) i faget. Noen gjør det som del av vurderingssamtalen etter semesterprøver, og andre gjør det som en integrert del av undervisningen. Jeg har stor forståelse for at begge variantene kan være praktiske og fungere godt, men vil likevel problematisere dette i lys av Hankens (2007) studie av studentevalueringer. Hankens studie indikerer at studentevalueringer i en-til-en undervisning, gjennomført med uformelle samtaler som tas ved «behov», kan ha noen svakheter. En utfordring er at en students usikkerhet og misnøye med undervisningen kan være vanskelig for læreren å fange opp. Noen er flinke til å skjule hva de føler. En annen problemstilling kan være at det for noen studenter kan være vanskelig å si ifra hvis noe ikke fungerer, i frykt for at det skal gjøre situasjonene verre. Vi kan også se for oss tilfeller der læreren kvier seg for å ta opp noe som oppleves som utfordrende i timene, i frykt for at det kan vanke kritikk av undervisningen. Hanken konkluderer på grunnlag av dette at en integrert form for studentevaluering er vel og bra, men bør ikke erstatte en formell form for evaluering. Overført til min studie kan vi se for oss at uformelle samtaler om utvikling som inngår integrert i undervisningen er bra, men at det er gode grunner til at de ikke bør erstatte de formelle og planlagte utviklingssamtalene. At utviklingssamtalene er lovpålagt er trolig for å sikre en likebehandling av elevene, og at alle elever skal gis mulighet til å reflektere over eget arbeid og komme med tilbakemeldinger og innspill til læreren. Dehlin og Jones (2022) presenterer i boka *Elevmedvirkning og samskapt læring* et forslag til hvordan utviklingssamtaler (fagsamtaler) kan ledes av elevene (Dehlin & Jones, 2022, s. 46), noe jeg mener høres ut som en spennende vinkling til en samtale som ofte har lett for å domineres av lærerens stemme.

7 Avrundning

Bakgrunnen for denne studien har sitt utspring i min nysgjerrighet på hvordan elever opplever *elevmedvirkning* i instrumentalopplæringen. Udirs elevundersøkelse har gjennom en årrekke indikert at elevene i mindre grad opplever elevmedvirkning i fagene, og jeg har lenge lurt på om dette resultatet har vært representativt også for instrumentalopplæringen.

I møte med innføringen av LK20 erfarte jeg at fagmiljøet, som jeg er en del av, raskt konkluderte med at vi er dyktige når det gjelder elevmedvirkning i instrumentalopplæringen. Vi opplevde å ha god dialog med elevene og ga dem mulighet til å delta i valg av repertoar. Dette samsvarer med Toppols (2021) studie hvor lærerne også først nevner valg av repertoar og forklarer at det har de alltid drevet med. Dette er til sammen en tydelig indikasjon på at lærere i faget i utgangspunktet forholder seg til en smal definisjon av begrepet elevmedvirkning. Det er berettiget å stille spørsmål om lærerne har tatt inn over seg kompleksiteten i LK20s prinsipper om demokrati og medvirkning. Formålet er ikke bare at elevene skal få være med å bestemme innhold og aktiviteter i undervisningen, men også være ansvarlige og aktive medspillere gjennom dialog og samarbeid med sine lærere.

Funnene i studien min er i stor grad et resultat av mine oppfølgingsspørsmål og systematisk utforskning etter ulike former for elevmedvirkning som kanskje ikke var åpenbare ved første øyekast. Med andre ord, elevene tenkte kanskje ikke på disse aspektene som elevmedvirkning. En av elevene svarte slik på mitt innledende spørsmål: «Det er jo ikke akkurat et tema jeg har gått rundt og tenkt på daglig,» og det tror jeg ikke han er alene om. Kanskje indikerer dette at lærerne i liten grad tematiserer hva elevmedvirkning faktisk innebærer, noe jeg selv kan kjenne meg igjen i. Med det sagt, fremkommer det at elevene i stor grad er fornøyde med elevmedvirkningen. Resultatet av Udirs undersøkelse ville utvilsomt vært bedre dersom musikkelevne kun hadde forholdt seg til instrumentalfaget i sine svar.

I løpet av arbeidet med denne oppgaven har min egen forståelse av begrepet elevmedvirkning fått nytt innhold. Gjennom tidligere forskning og teori har jeg fått innsikt i flere aspekter av elevmedvirkning, og har i dag en større forståelse for kompleksiteten som ligger i LK20 prinsipper om demokrati og medvirkning. Elevmedvirkning fremstår nå som så mye mer enn bare å få delta i valg av repertoar.

Studien gir ikke et fullstendig bilde av elevenes opplevelse av medvirkning i faget, men den bidrar med innsikt som kan danne grunnlag for en videre diskusjon blant lærere og i fagmiljøet for øvrig. I mitt analysearbeid fremkommer det tydelig at denne studien ikke fanger opp alle nyansene i dialogen og veiledningen som utspiller seg i timene. Jeg er overbevisst om at lærere i faget, med sin kunnskap og erfaring, kan belyse tematikken ytterligere.

Referanser

- Breivega, K. M., Ragnes, T. E., & Werler, T. C. (2019). Kapittel 1: Demokratisk danning i skolen og undervisning. I *Demokratisk danning i skolen* (ss. 15-33). Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215031637-2019-01>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave. utg.). Gyldendal.
- De forente nasjoner (FN). (1989). *Barnekonvensjonen*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-11-20-1>
- De nasjonale forskningsetiske komitéene. (2023). Hentet januar 10, 2024 fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dehlin, E., & Jones, M.-A. (2022). *Elevmedvirkning og samskapt læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Free Press. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.mime.uit.no/lib/tromsoub-ebooks/reader.action?docID=4934956&ppg=1>
- Flatås, R. M. (2021). *Elevmedvirkning i praksis*. Oslo: GAN Aschehoug.
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gaunt, H. (u.d.). "One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers". *Psychology of Music*, ss. 215-245. doi:<https://doi.org/10.1177/0305735607080827>
- Gilje, Ø. (2022). *Læringsidentitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanken, I. M. (2007). *Studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning (doktorgradsavhandling)*. Norges musikkhøgskole.
- Heldal, J., Wittek, L., & (red.). (2021). *Pedagogikk - En grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hongve, T. W. (2022). Mesterlære i endring. *Studia Musicologica Norvegica*, 48, ss. 98-111. doi:<https://doi.org/10.18261/smn.48.1.8>
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2021). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J., Säljö, R., & (red.). (2020). *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet 1 23, 2024 fra Lovdata: <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Mackworth-Young, L. (1990). Pupil-Centered Learning in Piano Lessons: An Evaluated Action-Reserach Programme Focusing on the Psychologi of the Individual. *Psychology of Music, 1990*, ss. 73-86.
- Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervsining som kulturell praksis*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Nerland, M. (2004). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I G. Johansen, S. Kalsnes, & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer* (ss. 46-56). Cappelen Akademisk Forlag.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (Red.). (1999). *Mesterlære - Læring som sosial praksis*. ad Notam Gyldendal.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stabell, E. (2018). *Being talented - becoming a musician (doktorgradsavhandling)*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Sætra, E. (2021). Utdanning og demokrati - John Deweys pedagogiske filosofi. I J. Heldal, & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 331-343). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Topphol, G. (2021). *Fordjupingsinstrumentet i «LK20» (masteroppgave)*. Hentet fra HVL Open: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2991430>
- Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskaplige fakultet. (u.d.). *Kunnskapsbasen*. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevmedvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan i instrument, kor, samspill (MUS05-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/mus05-02>
- Utdanningsdirketoratet. (2014). Elevundersøkelsen. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirketoratet. (2023, 01 29). *Flere elever opplever mobbing*. Hentet fra [udir.no: https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/2024/flere-elever-opplever-mobbing/](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/2024/flere-elever-opplever-mobbing/)

Vedlegg 1: Infoskriv og samtykkeerklæring til elever

VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET «ELEVMEDEVIRKNING I INSTRUMENTALOPPLÆRINGEN»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet «Elevmedvirkning i instrumentalopplæringen». Data jeg samler inn vil brukes som del av min masteroppgave i instrumentaldidaktikk ved Musikkonservatoriet – UiT Norges arktiske universitet. I dette skrivet vil du få mer informasjon om formålet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

For å jobbe med pedagogisk utviklingsarbeid er det viktig med innsikt i hvordan dagens praksis er. Formålet med dette forskningsprosjektet er derfor å samle inn informasjon om hvordan elever på musikklinja opplever elevmedvirkning i sine instrumentaltimer.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne undersøkelsen ønsker jeg å intervju elever som går i VG3 på musikklinja. Dette fordi jeg ønsker å snakke med elever som kjenner faget og undervisningsformen godt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelsen innebærer å stille til et intervju. Intervjuet vil vare i om lag 20 minutter. Temaet for intervjuet er *elevmedvirkning*. Du vil få tilsendt spørsmålene i forkant av intervjuet. Jeg vil gjøre notater under intervjuet, og lage et lyd-opptak for å sikre at jeg får med meg innholdet i samtalen. All informasjon du gir i intervjuet vil bli anonymisert. Du vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet inngår som del av min mastergradsoppgave i instrumentaldidaktikk ved Musikkonservatoriet – UiT Norges arktiske universitet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningen om deg til formålet vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregleverket. Det er kun student og veileder ved masterstudiet som vil ha tilgang til datamaterialet. All informasjon vi får fra deg, vil bli anonymisert. Ditt navn vil ikke være å finne i noen filer, og all data vil lagres på sikre servere. Du vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Masteroppgaven vil etter planen avsluttes juni 2025. Etter prosjektslutt vil all data og lydopptak slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra

Musikkonservatoriet – UiT Norges arktiske universitet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Silje Ryeng: E-post: sry002@uit.no (student)
- Hilde Synnøve Blix: E-post: hilde.blix@uit.no (veileder)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- E-post: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40

Med vennlig hilsen

Hilde Synnøve Blix (Prosjektansvarlig, veileder) Silje Ryeng (Student)

SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIEN

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet «Elevmedvirkning i instrumentalopplæringen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

<input type="checkbox"/> Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signatur prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Tema: Elevmedvirkning i instrumentalopplæringa i den videregående skole

Innledende kartlegging:

- Hva er ditt fordypningsinstrument?:
- Hvor lenge har du spilt instrumentet?
- Hvor mange år har du fått opplæring på ditt instrument?
- Hvilket repertoar jobber du i timene?:

Spørsmål 1: Hva legger du i begrepet elevmedvirkning?

Spørsmål 2: På hvilke områder opplever du elevmedvirkning i instrumentaltimene?

Aktuelle oppfølgingsspørsmål som kan belyse flere sider at temaet:

Innhold

Hvordan velges repertoaret du jobber med?

Er du med på å velge hvilke tekniske elementer du skal jobbe med?

Organisering

Kommer du med forslag til hva dere skal gjøre i timene (aktiviteter?)

Metode

Hvordan jobber for å lære nytt repertoar eller nye teknikker?

Verktøy, læremidler og andre ressurser

Formidling og kunstneriske valg

Hvordan opplever du elevmedvirkning i arbeid med formidling og utforming av eget uttrykk? F.eks frem mot en konsert.

Øving

Hvordan medvirker du i egen øving? Hvilke valg må tas?

Mål for opplæringa

Er du selv med på å definere hvilke mål du jobber mot? (f.eks deltakelse på konserter, repertoar, teknikk mm.)

Vurdering i faget

I hvilken grad opplever du at du elevmedvirkning i vurderingen i faget?

Vurderer du for eksempel eget arbeid?

Spørsmål 3: I lys av det vi nettopp har snakket om. Har du noen ønsker eller tanker om elevmedvirkningen i faget ut over det vi har snakket om.

