

Hva karakteriserer instrumentalundervisning og gehørarbeid ved Mandela Metro School of Arts (MMSA):

en drøfting av en sørafrikansk undervisningspraksis i lys av didaktisk relasjonstenkning.

—

Grethe Marit Olsen

Masteroppgave i Hørelære med didaktikk og praksis MUS-3902 - mai 2018



Innhold

FORORD.....	3
1.0 INNLEDNING.....	5
1.1 MANDELA METRO SCHOOL OF ARTS (MMSA).....	8
1.1.1 Mål	8
1.1.2 Samarbeidspartnere.....	9
1.2 ANNEN FORSKNING OM TEMAET	11
1.2.1 Libanonprosjektet og Norges Musikkhøgskole (NMH)	11
1.2.2 Band Crossing Borders	13
1.2.3 Il Sistema Venezuela	16
1.3 BEGREPSAVKLARINGER	17
1.3.1 Den regionale utdanningstradisjonens bakgrunn.....	17
1.3.2 Hva er instrumentalundervisning?.....	21
1.3.3 Hva er gehørarbeid?.....	23
1.3.4 Hva er undervisningspraksis?.....	24
1.3.5 Hva er sørafrikansk undervisningspraksis?	25
2.0 TEORI OG METODE.....	27
2.1 DEN DIDAKTISKE RELASJONSMODELLEN	27
2.2 FORSKNINGSMETODER	32
2.2.1 Innledning	32
2.2.2 Kvalitative forskningsmetoder	32
2.2.3 Observasjon.....	34
2.2.4 Intervju som supplement	38
2.2.5 Antall observasjoner, videoer og intervju.....	39
2.2.6 Valg av informanter.....	40
2.2.7 Etske betraktninger	40
2.2.8 Mulige feilkilder og eventuelle fallgruver	41
2.2.9 Pålitelighet og gyldighet.....	42
2.3 ANALYSE OG FORTOLKNING	44
2.3.1 Innledende analyse	44
2.3.2 Koding og kategorisering.....	45
2.3.3 Fortolkning	45
3.0 RESULTAT	47
3.1 INNLEDNING.....	47

3.1.1	Mine tre intervjuobjekter	47
3.2	MMSAs UNDERVISNINGSMODELL	48
3.2.1	Mål	48
3.2.2	Rammefaktorer	49
3.2.3	Elev- og lærerforutsetninger	61
3.2.4	Metoder og arbeidsmåter	66
3.2.5	Innhold	71
3.2.6	Vurdering.....	76
4.0	DRØFTING	78
4.1	RAMMEFAKTORER OG LÆRERFORUTSETNINGERS INNVIRKNING PÅ MÅLENE.....	78
4.1.1	Felles mål – bare gode intensjoner?	78
4.1.2	MMSAs ledelsesform	80
4.1.3	Lønnet eller ulønnet arbeidskraft	82
4.1.4	Hvilken betydning har forbilder for måloppnåelse?	82
4.1.5	Lite undervisningsutstyr	83
4.1.6	Lokaler	84
4.1.7	Undervisningstiden	85
4.1.8	Fellesskapet – en vei til målet	85
4.2	ELEVFORUTSETNINGENES INNVIRKNING PÅ VIRKSOMHETEN	86
4.2.1	Reduksjon av helserisiko	86
4.2.2	Lærerrollen i endring.....	87
4.3	METODEVALGETS OG INNHOLDETS BETYDNING.....	87
4.3.1	Gehørarbeidet ved MMSA	88
5.0	OPPSUMMERING	90
5.1	KONKLUSJON.....	90
5.2	VEIEN VIDERE	92
	LITTERATURLISTE	94
	VEDLEGG 1: Observasjonsguide	97
	VEDLEGG 2: Intervjuguide	98

FORORD

Denne masteroppgaven er et resultat av mitt forskningsprosjekt ved Mandela Metro School of Arts (MMSA). Forskningsprosjektet har inneholdt en god del arbeid, som har gitt meg ny innsikt og kunnskap innen mange områder. Prosessen har vært krydret med både frustrasjon og utålmodighet, men også nysgjerrighet, takknemlighet og glede.

Nå når prosjektet er ved sin slutt, ønsker jeg å takke noen personer som har hjulpet meg gjennom prosessen:

Takk til alle mine informanter ved MMSA. Uten deres gjestfrihet og imøtekommenhet hadde det ikke vært mulig for meg å gjennomføre prosjektet.

En stor takk til min tidligere konservatorielærer Niels Eskild Johansen, for inspirerende og lærerik undervisning gjennom flere år. Du er en av hovedårsakene til at jeg ble heftet på hørelære.

En stor og varm takk til min veileder Hilde Synnøve Blix, som med en uendelig mengde tålmodighet og inspirasjon har bidratt med uvurderlig hjelp og rådgivning.

Tusen takk til familien min: min ektemann Tor den tålmodige, Jon Emil, Elise og Margrethe, for deres fulle støtte og forståelse. Jeg er veldig glad i dere! Sender også en takk til min kjære pappa Reidar, som dessverre gikk bort før masteroppgaven var ferdig.

Takk til Birger André Nilsen og Vegard Bjørnaas for korreksjonslesing og språklige innspill.

Alta, 26. mai 2018

Grethe Marit Olsen

1.0 INNLEDNING

Gjennom om lag 25 år har jeg vært interessert i gehørbasert undervisning, både som instrumentallærer, dirigent og lærer på videregående skole. I løpet av disse årene har jeg vært heldig å få arbeide sammen med flere dyktige musikere og pedagoger, blant annet flere ganger med bandet The Brazz Brothers. Deres tilnærming til musikk bygger på muntlig overlevering av individuelt tilpasset materiale, kort vei til felles resultat og stor spilleglede. Gjennom mange samtaler med bandets medlemmer er jeg gjort kjent med flere av deres samarbeid med afrikanske musikere, og hvordan disse samarbeidene ga grobunn for utvikling av metoden bandet benytter i sitt arbeid med norske korps. Brazz Brothers' metode har vært med å forme min måte å undervise på.

Alle mennesker har behov for en bevisstgjøring av sin egen identitet samt å føle en tilhørighet med andre mennesker. Amerikaneren Abraham Harold Maslow er gjennom 1900-tallet en av de humanistiske psykologene som mener at hvert enkelt menneske alltid bestreber seg på å realisere sitt fulle positive potensial. Han utviklet en behovsteori¹ i form av en pyramide. For å oppnå pyramidens siste nivå; full selvrealisering, må de fire første nivåene oppfylles. Et av disse nivåene er behovet for kjærlighet og sosiale behov. Behovet for tilhørighet i en familie, et vennskap, et partnerskap eller for eksempel et samfunn, er ifølge Maslows behovsteori nødvendig for personlig vekst. Den italienske legen Maria Montessori var svært opptatt av barns utvikling og behovet for et sosialt samspill med omverdenen:

Humans have a basic need to know where they are in relation to their surroundings. When children explore, they want to know where they can go and how to get back. From these basic orientation skills, children learn to navigate their way through life, both physically and socially.²

I boka *Elevens verden* (Imsen 2012: 387) skriver forfatter Gunn Imsen at «Kjærlighet og "noen å høre sammen med" er behov som melder seg i alle aldrer.» Ulike kulturaktiviteter kan være et hjelpemiddel i denne sammenhengen. Ved kulturutøvelse kan man i første rekke bli bedre kjent med seg selv, men også lære andre mennesker å kjenne. Meningsfulle møter med andre mennesker kan ha stor betydning for et menneskes personlige vekst. Prosessen rundt

¹ <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm> Sist lest 20.05.2018

² <http://ageofmontessori.org/human-needs-and-tendencies/> Sist lest 20.05.2018

det å lære å spille et instrument kan ha større betydning for personen enn selve det å lære å spille. Følelsen av mestring kan være med å øke selvtilliten og styrke selvbildet til individet, og dermed styrke personens indre motivasjon til videre utvikling.

Motivasjon handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge og glød til de handlingene vi utfører. Det ligger følelser og forventninger forut for en aktivitet, de følger med mens vi utfører aktiviteten, og de legger seg som et slør rundt erindringen av handlingen. (Imsen, 2012: 375)

På sikt kan dette føre til at personen tør å ta nye utfordringer på andre områder i livet. Med andre ord: Gjennom arbeid med eksempelvis kulturaktiviteter hvor den enkeltes kreativitet utvikles, kan individet bli klar over sitt eget potensial og oppdage nye muligheter innen skolegang, høyere utdanning og seinere arbeid.

Da jeg skulle bestemme meg for tema for masteroppgaven var valget mitt enkelt, det måtte handle om gehørbasert opplæring på instrumentet og i korps. I november 2014 ble jeg gjennom en invitasjon gjort oppmerksom på samarbeidet mellom musikkonservatoriet ved UiT – Norges arktiske universitet og Mandela Metro School of Arts (MMSA)³. I februar/mars 2015 reiste jeg, sammen med praksisstudenter fra musikkonservatoriet i Tromsø, til Port Elizabeth i Sør-Afrika for et fem ukers opphold. Målet mitt med reisen var å kartlegge hvilke undervisningsmetoder som ble brukt ved MMSA, og om min forestilling om hvor sterk gehørbasert undervisning sto ved skolen holdt stikk. Jeg var overbevist om at undervisningen i musikk i stor grad var gehørbasert, blant annet på grunn av historier jeg hadde hørt om hyppig bruk av muntlig overføring – men det skulle vise seg at bildet var mye mer nyansert enn som så.

Min interesse for gehørbasert undervisning ble for alvor vekket på begynnelsen av 1990-tallet da jeg studerte ved musikkonservatoriet i Tromsø. Som et ledd i den pedagogiske utdannelsen skulle jeg ha undervisningspraksis med klarinettelever. Et par måneder før praksisperioden startet deltok jeg på et kurs hvor jeg ble utfordret til å spille noe på øret. Sjokket var stort da jeg oppdaget at jeg hadde store problemer med det. Notelesing var en av mine sterkeste sider, men det hjalp ingen ting i den nye situasjonen jeg sto i. Frustrasjonen og sinnet jeg følte på, førte til at jeg lovte meg selv å aldri la mine elever havne i en slik

³ En lokal frivillig organisasjon som har likhetstrekk med en norsk kulturskole, men uten kommunal eller offentlig tilknytning og økonomisk støtte.

ubehagelig situasjon. Min praksisperiode ble brukt til å utvikle et eget gehørbasert undervisningsopplegg. Resultatet etter ett års undervisning var entydig positivt både med tanke på elevenes utvikling på og kjennskap til instrumentet, i tillegg til generell musikkforståelse. Siden den gang har jeg alltid hatt fokus på å la elevene lytte, hvordan de kan utvikle sitt eget gehør, og ikke minst skape bevissthet om hvorfor gehøret har betydning for dem som utøvere.

Min instrumentalopplæring som startet da jeg var 8 år, var notebasert. Vi måtte gjennomføre et notekurs med minimum 50% riktige svar før vi ble tatt opp i korpset og tildelt instrument. Den eneste spillingen vi gjorde uten noter var å spille C-durskala som oppvarming. Ellers var all spilling notebasert. Da jeg startet opp som instruktør i skolekorpset jeg spilte i, var det helt naturlig å benytte de samme lærebøkene som min forgjenger (*Vi spiller klarinett 1-4*, C.B. Agnestig). Da jeg etter noen år fikk deltidsjobb i den lokale musikkskolen var overgangen liten. I vår lokale, lille musikkskole var det på begynnelsen av 1980-tallet ikke så vanlig å diskutere og bli enige om felles læringsstrategier og metodikk. Det kan skyldes at lærerne i hovedsak var selvlærte ungdommer i små stillinger.

Siden starten på min gryende nysgjerrighet for gehørbasert instrumentalundervisning har jeg oppdaget en tilbakevendende og stadig sterkere undring og nysgjerrighet for hvilke likheter og forskjeller som rår innen folkemusikktradisjonen kontra kunstmusikktradisjonen. Tidlig ble jeg klar over at disse to tradisjonene sto langt fra hverandre på alle måter, uten at jeg hverken kunne definere hva folkemusikk eller kunstmusikk var.

Innen folkelig kultur har muntlig overlevering vært et bærende prinsipp gjennom flere hundre år. I folkekulturer verden over var og er muntlig overlevering den mest brukte måten å formidle kunnskap. I folkemusikktradisjonen sto og står mesterlæren, fra mester til elev, sterkt (Hanken og Johansen, 1998:98-99). En slik auditiv musikkopplæring bygger blant annet på imitasjon og omsetning av musikalsk hukommelse til musikkutøvelse. Store norske leksikon⁴ sier «...videreføres folkemusikken vanligvis muntlig og undergår forandringer og tilpasninger; etter den funksjon musikken i øyeblikket har, etter utøverens tekniske ferdigheter osv.» Ved muntlig overlevering kan også forglemmelser forekomme. En liten

⁴ <https://snl.no/folkemusikk> - sist lest 14.04.2018

svikt kan føre til at små elementer blir utelatt eller omformet, og på den måten kan lokale særpreg tre fram.

Kunstmusikk ble i tidligere år ofte framført av profesjonelle musikere rettet mot publikum i øvre samfunnslag. Folkemusikken ble ofte brukt av allmuen, som for eksempel bønder og industriarbeidere, gjerne for å markere ulike høytider og overgangsriter, eller for å styrke motivasjon og fellesskap i arbeidssituasjoner⁵. I datidens arbeiderklasse var det få som kunne lese, og det førte til at det var naturlig og vanlig å lære sang og spill på øret, altså en muntlig tradering. Innen kunstmusikkens tradisjon var det vanlig å lære musikken på øret, samtidig som at notasjonen ble innført tidlig. Dette gav komponistene større innvirkning på fremføringen av musikken.

Med dette som bakgrunn har jeg valgt å studere undervisningen ved MMSA med utgangspunkt i hva slags metodiske og gehørmessige prinsipper som brukes. Problemstillingen har jeg valgt å formulere slik:

Hva karakteriserer instrumentalundervisning og gehørarbeid ved Mandela Metro School of Arts: en drøfting av en sørafrikansk undervisningspraksis i lys av didaktisk relasjonstenkning.

1.1 MANDELA METRO SCHOOL OF ARTS (MMSA)

I denne delen vil jeg beskrive Mandela Metro School of Arts' mål for virksomheten, samt kort presentere deres samarbeidspartnere. En mer detaljert presentasjon av organisasjonen kommer i kapittel 3.2.

1.1.1 Mål

MMSA er en ideell organisasjon i Port Elizabeth, Sør-Afrika. Organisasjonen har et overordnet mål om å styrke barn og unges selvfølelse gjennom musikk og andre kulturaktiviteter. Musikkonservatoriet i Tromsø beskrev prosjektet på denne måten da de i 2011 innledet et samarbeid med MMSA:

Tilbudet [instrumentalopplæringen ved MMSA] handler ikke primært om å utdanne musikere eller kunstnere, men om å gi barn og unge en positiv og trygg arena der hver enkelt opplever å være nødvendig, spille en rolle og ha reell medvirkning. En kulturskole vil gi de unge et positivt

⁵ <http://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Folkemusikk&oldid=17783918> Sist lest 14.04.2018

tilbud som et alternativ til rus, motløshet og kriminalitet. På denne måten vil ikke kulturskolen bare være til nytte for de som faktisk får undervisning, men hele samfunnet.

MMSA ledes av Alton September, som har vært med siden starten av prosjektet. Hans drøm har vært å kunne gi sine og andres barn den samme gleden som han selv opplevde både som barn, ungdom og seinere som voksen, gjennom å beherske et instrument og oppleve samspillet i et korps. Et langsiktig mål er å utvide prosjektet til å gjelde kultur generelt: musikk, visuell kunst, dans, teater, skrivekunst og ivaretagelse av egen kultur (mat, håndverk og så videre).

Som tidligere omtalt er Musikkonservatoriet i Tromsø involvert i prosjektarbeidet rundt MMSA. Studenter på bachelorstudiet *Faglærer i musikk* har fått tilbud om å gjennomføre deler av nødvendig praksis ved MMSA. Oppholdet varer minimum fem uker inntil to ganger per år.

The Northern Areas er et område i Port Elizabeth hvor hovedvekten av innbyggerne er fargede. De første tre dagene av oppholdet i Sør-Afrika i 2015 fikk gruppen med fire faglærerstudenter fra Musikkonservatoriet i Tromsø og jeg, en presentasjon fra den The International Department ved Nelson Mandela Metropolitan University. Emnene som ble presentert var Sør-Afrikas befolkning, utdanningsstruktur, arbeidsliv, kultur, økonomi, utfordringer med videre generelt, og Port Elizabeth spesielt. Her ble vi fortalt at Port Elizabeths fargede befolkning er en blanding av flere nasjonaliteter og de opprinnelige stammene i Sør-Afrika. Store boområder for fargede, deriblant The Northern Areas, preges av arbeidsløshet, fattigdom, kriminalitet og rusmisbruk.

1.1.2 Samarbeidspartnere

Med utgangspunkt i Stortingsproklamasjon nr. 27 fra år 2000 som omhandler høyere utdanning i Norge generelt og utveksling og samarbeid internasjonalt, er også Universitetet i Tromsø (UiT) opptatt av å etablere internasjonale samarbeidsavtaler⁶. Gjennom å ta del i internasjonal kunnskapsutveksling vil UiT kvalitetssikre sine utdanningstilbud. Videre kan et internasjonalt samarbeid i form av studier og forskning være med på å fremme læring og forståelse, både for nye kulturer og sin egen. UiT ønsker å ha fokus på individer som lever under vanskelige forhold og bidra i arbeidet mot sosial og kulturell urettferdighet.

⁶ Hentet fra Musikkonservatoriet i Tromsøs prosjektbeskrivelse (2011) *Project document*.

Knowing our own culture and the culture of others, strengthens our identity as well as our understanding of others. In an increasingly globalized world, this form of knowledge becomes more and more valuable in order for us not to lose our foothold, our sense of belonging and our tolerance for others. After all, we understand ourselves in the light of others. (ibid.)

UiT, representert ved Musikkonservatoriet, har på bakgrunn av dette valgt å gå inn i et samarbeid med MMSA, hvor målet er å etablere en lokal kunstscole for barn og unge i belastede områder i Port Elizabeth, Sør-Afrika.

We [UiT] wish to establish a school of arts in order to provide young individuals in deprived areas with an opportunity to create social skills and pride through the study of arts; to develop creativity as well as the understanding of the importance and benefits of collaborations with others (ibid.)

Tidligere førsteamanuensis ved UiT og Musikkonservatoriet, Arne Bjørhei, har siden starten vært en pådriver for inngåelse og videreføring av samarbeidet mellom UiT og MMSA. I samtaler med Bjørhei forteller han at siden 2011 har flere faglærerstudenter ved institusjonen tatt en del av sin praksis ved MMSA.

Et langsiktig ønske hos UiT og Musikkonservatoriet er å etablere et masterprogram hvor både norske og sørafrikanske studenter kan delta, der undervisning og praksis foregår i begge landene. (ibid.) Et slikt program er avhengig av samarbeid med et universitet i Sør-Afrika.

Den ideelle organisasjonen *Art is Life/Kunst er liv* ble opprettet i august 2014 som en følge av samarbeidet mellom UiT og MMSA. Musikkonservatoriets musikkfaglige bidrag i samarbeidet ble svært godt mottatt, men det var fortsatt utfordringer som ikke ble dekket av dette samarbeidet. På organisasjonens Facebookside beskrives hovedmålet slik:

Hovedmålet med dette prosjektet og ønsket om å etablere en kulturscole er at barn og ungdom gjennom musikk, teater, skrivekunst, dans og visuell kunst skal få sjansen til å utvikle sin kreativitet, sin personlighet, se sine egne muligheter og kapasiteter. For å gi dem sjansen til å finne ut at akkurat «JEG» virkelig har muligheten til å skape meg et godt liv.⁷

I samtaler med *Art is life/Kunst er livs* styremedlemmer ble jeg fortalt hvordan organisasjonen har organisert innsamlinger av instrumenter donert av ulike korps i Nord-Norge, og seinere sendt og fraktet alle disse instrumentene til Port Elizabeth. Parallelt med

⁷https://www.facebook.com/pg/kunsterliv/about/?ref=page_internal Sist lest 19.05.2018

dette arbeides det for å samle inn økonomiske midler som kan brukes til innkjøp av instrumenter og utstyr i Sør-Afrika.

Per mars 2015 var ikke *Nelson Mandela Metropolitan University* (NMMU) en direkte samarbeidspartner av MMSA, men gjennom hele kalenderåret har det vært samtaler og diskusjoner mellom leder av MMSA, leder av *Art is life/Kunst er liv* Arne Bjørhei, samt faglig leder og aktuelle lærere ved NMMU. I november 2015 deltok amatørkorpset til MMSA på universitetets store julekonsert, og en avtale om et tett og langvarig praksissamarbeid gjeldende fra 2016 ble inngått mellom NMMUs musikkonservatorium og MMSA. Per februar 2016 er NMMU inne med 9 musikkstudenter samt en lærer, for 35 ukers praksis ved MMSA. Denne ordningen ønskes videreført, men antall studenter vil nødvendigvis avhenge av hvor mange studenter som er aktuelle hvert år.⁸

1.2 ANNEN FORSKNING OM TEMAET

Det fins lite metodisk og fagbasert forskning innen feltet jeg har valgt å studere. Det kan se ut til at musikkundervisningen i hovedsak er studert som et virkemiddel i sosiale settinger og ulike samfunnsprosjekt. En god del av forskningen på sørafrikansk instrumentalundervisning vurderte jeg til ikke å være helt relevant da rammefaktorene er svært ulik måten MMSA organiseres og drives på. Jeg har derfor valgt å lene meg på forskning på musikkprosjekter med utgangspunkt i vanskeligstilte områder i Libanon og Venezuela, i tillegg til Sør-Afrika.

1.2.1 Libanonprosjektet og Norges Musikkhøgskole (NMH)

NMHs Libanonprosjekt hadde sin spede start i 2003, og bygger i dag på et samarbeid mellom NORWAC⁹, FORUM for kultur og internasjonalt samarbeid¹⁰ og NMH. Jessheim videregående skole og Algarheim skole (små- og mellomtrinnet) deltar også i prosjektet gjennom kulturutvekslinger. NMHs Petter Barg og Vegar R. Storsve har ledet prosjektet siden starten. Arbeidet foregår i palestinske flyktningleirer i Libanon og målgruppen er palestinske og libanesiske barn og unge. NMH har årlig hatt en prosjektreise til Libanon med både

⁸ Hentet fra samtaler med Gareth Williams, musikkpedagog og praksisansvarlig ved musikkonservatoriet ved Nelson Mandela Metropolitan University og Alton September, leder i MMSA.

⁹ Norwegian Aid Committee – helseorganisasjon opprettet i 1982 med støtte fra Utenriksdepartementet

¹⁰ En norsk humanitær NGO initiert og etablert som en stiftelse i 2004. Arbeider primært innen musikk, billedkunst og litteratur

musikkpedagogstudenter, enkelte masterstudenter og lærere. Flere studier om prosjektet er publisert både nasjonalt og internasjonalt.

Siden folkedans står sterkt blant palestinerne var det naturlig for prosjektet å ta utgangspunkt i det. Etter hvert har disse fritidstilbudene blitt utvidet til også å gjelde ulike instrumenter og sang. Mottoet for prosjektet er fortsatt «*Kos og kaos, pusterom i hverdagen, fra lek og læring og musikk for alle.*»¹¹ Grunntanken er å vise barn og unge at det går an å lære seg et instrument uten å måtte gå i lære hos en mester. Videre er det viktig å vise hvilken betydning musikk og samhandling/ samspill kan ha på mestring og læring generelt, i tillegg til å opparbeide seg trygghet.

Vi har hele tiden jobbet med å samle musikere og andre fagfolk til kontinuerlig å arbeide med aktivitetene lokalt i Libanon. Det er som tidligere nevnt ingen tradisjon for å undervise i musikk, spesielt ikke i muslimske kulturer, og musikere har ingen høy status. Tvert imot blir de ofte sett på som lettsindige og useriøse underholdere. (Storsve og Danielsen 2013:18)

Det har siden starten vært lokale kontakter og ansvarshavende for drift av tiltakene. Lokal forankring gjennom bruk av lokale lærere eller instruktører har vært helt nødvendig for ivaretagelse av egen kultur og tradisjon. Tilpasset opplæring når det gjelder funksjonsnivå, ferdigheter, kjønn og alder har i tillegg til mestring og glede vært viktige momenter. I motsetning til MMSA har det i dette prosjektet blitt kontinuerlig oppfordret til bruk av egen musikkultur.

Hvert år får omlag 50 barn og unge i alderen 7 – 20 år undervisning. Det totale elevtallet har holdt seg stabilt selv om nye elever har kommet til. Det skyldes at det alltid har vært noen elever som har valgt å slutte. Det undervises fra nybegynnernivå, der elevene ikke har instrument- eller notekunnskap, via de som kan litt, til de elevene som kan spille et instrument fra før av. På samme måte som ved MMSA stilles det ingen krav om forkunnskaper i musikk for å delta i undervisningen. Spennvidden i alder, forkunnskaper, antall elever pr undervisningstime samt besetning varierer stort. Med utgangspunkt i sang og folkedans undervises det i utgangspunktet i de instrumentene som til enhver tid befinner seg i området.

I følge NMH-publikasjonen *Løft blikket – gjør en forskjell*, blir det som oftest utarbeidet såkalte flerbruksarrangement hvor instruksjonen er basert på gehørspill, gjerne i

¹¹ NMH-publikasjon 2013:9 *Løft blikket – gjør en forskjell*. Erfaringer og ringvirkninger fra et musikkprosjekt i Libanon

kombinasjon med å demonstrere på instrumentet eller ved ulike håndtegn. Dette kan også understøttes av for eksempel akkordskjemaer, tabulatorer eller enkel grafisk notasjon i form av bokstaver eller noter. På samme måte som på MMSA er det i Libanonprosjektet gjort et bevisst valg av samspill som en av undervisningsaktivitetene.

Det er viktig å gi plass til den enkelte stemme gjennom variasjoner i arrangementet. Den enkelte deltager bør oppleve at de utfører en vesentlig del av musikken. Repetisjoner og variasjoner innen arrangementet kan gi god flyt og skiftende tekstur i musikken. (ibid. s. 76)

Libanonprosjektet er godt forankret i NMH, både blant studenter, lærere, rektoratet og den administrative ledelsen. I en undersøkelse gjort av NMH viser det seg at prosjektet har gjort noe med studentene, og flere vil gjerne fortsette å jobbe med prosjektet etter endt utdanning. Norges befolkning møter andre kulturer blant annet gjennom flyktningstrømmer fra eksempelvis Syria, Libanon, Afghanistan med videre.

For det flerkulturelle perspektivet betyr det mye at studentene kan møte andre musikkulturer i den opprinnelige kontekst og kjenne på utfordringene knyttet til det å skulle undervise og veilede barn med annen språklig og musikkulturell bakgrunn. (ibid. s. 24)

1.2.2 Band Crossing Borders

Band Crossing Borders (BCB) er et samarbeidsprosjekt mellom den sørafrikanske ideelle organisasjonen Field Band Foundation (FBF) og Norges Musikkorps Forbund (NMF). Prosjektet startet allerede i 1999, og er siden 2001 i hovedsak finansiert gjennom Fredskorpset. Prosjektet er et utviklingsprogram som bruker musikk som virkemiddel, tilrettelagt for barn og unge fra fattige bydeler i flere sørafrikanske byer i alle landets regioner. I Sør-Afrika er prosjektets mål å gi opplæring i musikk for korpsmedlemmene, og å utvikle og styrke en nasjonal læringsarena innen frivillig sektor; The Field Band Academy. I Norge søker prosjektet å tilby et nytt perspektiv på musikk; legge til rette for bruk av musikkaktivitet i NMFs arbeid med livsferdigheter og sosial utvikling, og bidra til å skape en bevissthet rundt Nord-Sør-spørsmål blant medlemmene og nordmenn generelt¹².

Prosjektet bygger på en utveksling av personell over lengre perioder. Sørafrikanske medlemmer fra FBF har fått ett års opphold ved Toneheim folkehøgskole for å styrke sine musikalske ferdigheter. Hvert år har de sørafrikanske studentene også besøkt et utvalg av NMFs medlemskorps rundt om i Norge. Medstudenter ved Toneheim og korpsmusikanter

¹² <https://www.cmi.no/publications/4944-bands-crossing-borders> Sist lest 02.04.2018

over hele landet har dermed fått førstehånds informasjon og kunnskap om Sør-Afrika og sørafrikansk musikk og kultur. NMF har på samme måte sendt norske musikkstudenter og instrumentallærere til Sør-Afrika.

Øyvind Bakkeby Moe er en av seks norske musikere som i august 2002 startet i prosjektets første ordinære år. Moe forteller meg at han og de fem øvrige norske musikerne var inndelt i tre par, som jobbet sammen ett år. Oppholdet ble delt i to slik at de jobbet seks måneder i et område, og deretter seks nye måneder på en annen kant av landet. Paret Moe var en del av, var først stasjonert i Port Elizabeth, og deretter i Johannesburg. I hvert område hadde hvert par sammen ansvaret for to til tre fieldband. I følge Moe var hovedoppgaven deres å undervise «the training teachers», det vil si de eldste elevene som etter hvert skulle bli instruktører eller lærere i de lokale fieldbandene. Etter hvert underviste de norske musikerne i de samme fieldbandenes samspill og gruppeundervisning, i tillegg til at det ble brukt noen ressurser på organisasjonsopplæring. For å kunne nå ut til flest mulig barn og ungdommer i området, delte fieldbandene på instrumentene. Det betød at ingen elever fikk ta med sine instrumenter hjem, noe som umuliggjorde egenøving. Dette skiller seg i stor grad fra MMSA, hvor de fleste av elevene fikk disponere et eget instrument.

Det ble gitt undervisning en til to ganger i uken per fieldband. Undervisningsmetoden som ble brukt tok utgangspunkt i firestemmig sang, slik det ofte gjøres i sørafrikanske kirker, og bygde på imitasjonsspill. Noter ble ifølge Moe kun etterspurt i enkelte korps som kom fra miljøer med en utvidet interesse for kunstmusikktradisjonen. Medlemmene kunne musikkteori og hadde en viss grad av notelesningskunnskaper. Disse fieldbandene besto i hovedsak av fargede, mens overvekten av fieldbandene besto av en blanding av svarte og fargede. De svarte deltagerne er av den opprinnelige sørafrikanske befolkningen, mens de fargede deltakerne er en blanding av flere nasjonaliteter, og de opprinnelige stammene i Sør-Afrika. Ut fra disse opplysningene ser jeg klare likhetstrekk mellom MMSA og fieldbandene, som bare hadde fargede medlemmer.

I 2015/ 2016 deltok fløytisten Idun Hjellevad Jørgensen i oppfølgingsprosjektet PULSE¹³. Dette er et samarbeid mellom FBF, NMF og Fredskorpset, igangsatt i 2014. PULSE bygger på

¹³ <http://musikkorps.no/musikk-og-drill/pulse/> og <http://musikkorps.no/vinterpulse-ferdig-for-i-ar/>

BCBs erfaringer gjennom 12 år. Prosjektet har fokus på helsefremmende og forebyggende arbeid gjennom musikkaktiviteter, og dermed økt livskvalitet.

Jørgensen forteller meg at undervisningen hadde samme organisering og struktur som ved prosjektstart. Undervisningsmetoden var fortsatt basert på imitasjonsspill i alle fioldbandene hun jobbet med. Hun beskriver imitasjonsspill som en strofe eller deler av et tema som blir presentert og deretter gjentatt av eleven(e). Hver del blir gjentatt til elevene kan den, for så å sette delene sammen til et helt musikkstykke. For å understøtte rytmer og betoning i musikken blir det også brukt bevegelser og dans. Dette ligner mye på måten Brazz Brothers jobber på med norske korps, inspirert av overleveringstradisjonen brukt innen afrikansk tradisjonell musikk.

I BCB ble sørafrikanske instruktører fra forskjellige fioldband sendt til Norge, på kortere eller lengre opphold. En av arbeidsoppgavene kunne være å besøke norske korps og undervise i imitasjonsspill. Jeg har vært både deltaker og observatør under slike seminar. Denne formen for undervisning var i starten av prosjektet ganske ukjent for de fleste norske korps, og en del av de unge deltakerne fortalte meg at de strevde før tonene og stegene satt. Flere av de godt voksne deltakerne jeg snakket med uttrykte stor frustrasjon over den gehørbaserte undervisningen. Når det da skulle kombineres med bevegelser og dans ble det rett og slett for mye for enkelte, og de valgte å stå på sidelinja.

BCB som prosjekt ble i løpet av våren 2013 vurdert og evaluert av en ekstern forskningsinstitusjon; Chr. Michelsen Institute (CMI)¹⁴. I april samme år ble en fyldig rapport lagt fram av CMIs Elling N. Tjønneland. Det er fra denne rapporten jeg har hentet forskningsresultatene som presenteres her.

I løpet av perioden fram til 2013 har totalt 47 sørafrikanere og 55 nordmenn deltatt i utvekslingsprogrammet. Syv av de norske har deltatt i to perioder. Alle deltakerne har måttet forplikte seg for en lengre periode, noe som oftest har betydd en bindingstid med utpekt bosted og arbeidsoppgaver i ett kalenderår. I rapporten påpekes det at prosjektet har hatt en sterk forankring i både FBF og NMF, samtidig som det har vært en svært god

¹⁴ Chr. Michelsen Institute (CMI) er en uavhengig, non-profit forskningsinstitusjon med sitt virke rettet mot Latin-Amerika, Afrika sør for Sahara, Midtøsten og Sør- og Sentral-Asia. Videre arbeider CMI som et internasjonalt senter for utviklingsforskning. Sentralt står menneskerettigheter og utvikling samt internasjonale forhold som kan virke inn på disse.

administrering av prosjektet. Tross dette har det likevel vært vanskelig å sette realistiske mål i forkant, men også underveis. I rapporten sies det blant annet:

The activities and the outputs from the Academy are impressive, but BCB does not have sufficient resources to deliver and turn this into a sustainable project. It goes well beyond what can realistically be expected from personnel exchange. The BCB has also failed to prepare for its own exit and have instead searched for new activities and objectives. Furthermore, the review also notes that NMF could do more to develop their own role as social actors in Norway using lessons from BCB.

I rapporten slås det fast at FBF-lærere har hatt god nytte og fin utvikling med tanke på sine instrumentaltekniske ferdigheter og personlig utvikling gjennom deltakelse i utvekslingsprogrammet. For de norske deltakerne og studentene ved Toneheim folkehøgskole har prosjektet gitt gode muligheter, gjennom samspill, samtaler og foredrag, til å bli kjent med en annen musikkultur enn det de er vant til. Denne kunnskapen kan være nyttig å ha i møte med mennesker innen flyktning-, asylsøker- og innvandremiljøene.

1.2.3 Il Sistema Venezuela

Tricia Tunstall presenterer fenomenet Il Sistema Venezuela i boka fra *“Changing lives”* (2012). Il Sistema Venezuela ble grunnlagt i 1975 av læreren, musikeren og aktiviteten Antonio José Abreu. Han var klar på at musikk kan ha stor innvirkning på og betydning for menneskers utvikling både personlig og i felleskap med andre:

Music has to be recognized as an agent of social development, in the highest sense because it transmits the highest values – solidarity, harmony, mutual compassion. And it has the ability to unite an entire community, and to express sublime feelings. (Tunstall, 2012:273)

I likhet med MMSA er tanken bak Il Sistema-prosjektet å kunne tilby barn og unge i vanskeligstilte områder et alternativ til et liv med dop og kriminalitet. Abreu var og er fortsatt overbevist om at et orkester er et godt eksempel på et ideelt samfunn, og jo tidligere et barn kan ta del i et slikt miljø, jo bedre (ibid. s. x-xii)

Siden oppstarten i 1975, hvor Abreu hadde 11 elever og til i dag, har utviklingen vært formidabel. Per 2015 var det ifølge offentlige tall registrert over 400 musikkentre, og over 500.000 unge deltakere bare i Venezuela. I tillegg har bevegelsen spredt seg til godt over 60 land rundt om i verden, og er stadig i vekst. I Venezuela er det frivillige utdanningsprogrammet finansiert med offentlige midler, og har vært underlagt

Sosialdepartementet siden 1976, i motsetning til MMSA som siden starten har slitt med finansieringen.

Utdanningsprogrammet tilbyr barn undervisning fra to-treårsalderen, og videre til langt opp i tenårene ved det lokale musikkcenteret kalt *nucleo* (norsk: kjerne). De første årene er det fokus på kroppslig uttrykk og rytme. Ved femårsalderen introduseres de første instrumentene: blokkfløyte og perkusjonsinstrumenter, mens elevene ved syvårsalderen kan velge mellom et stryke- eller blåseinstrument. Det gis undervisning inntil seks dager i uken á tre til fire timer per dag. I tillegg tilbys det ulike seminarer og musikalske verksteder. Gjennom hele undervisningsforløpet brukes korsang som et viktig element i bygging av fellesskapet – både på det musikalske og det mellommenneskelige plan. Det er utarbeidet en nasjonal læreplan for El Sistema, men det er åpnet for lokale tilpasninger. Store og klangfulle klassiske verker blir brukt bevisst gjennom elevenes musikalske utvikling, fra de enkle arrangementene tilrettelagt for de yngste i orkestre på lavt nivå, og fram til nivået hvor elevene kan delta i orkestre med fullverdige framførrelser. Et viktig prinsipp i undervisningen er å spille så mye som mulig for publikum, også for sine medelever, for på den måten å bli inspirert til videre innsats. Ved at de fleste lærerne og lederne på de lokale musikkcentrene har vært studenter i systemet, fins en dyptliggende forståelse for hva utdanningsprogrammet betyr og består av. Det er alltid et mål å skape gode og trygge rammer for barnet og dets personlige og musikalske utvikling. En annen viktig faktor i arbeidet er det nære samarbeidet med og forpliktelsen til elevenes foreldre. En student kan motta stipend hvis de får plass i et ungdoms- eller byorkester. Dette anses både som belønning for gode prestasjoner, men også for å vise at musikken kan ha en verdi for familien. Barnet trenger dermed ikke slutte i El Sistema for å måtte arbeide for familien, da de kan bidra økonomisk likevel.

1.3 BEGREPSAVKLARINGER

1.3.1 Den regionale utdanningstradisjonens bakgrunn

Både MMSA og musikkonservatoriet ved Nelson Mandela Metropolitan University (NMMU) har valgt å følge den sentraleuropeiske undervisningstradisjonen. Denne

utdanningstradisjonen minner mye om måten det ble undervist på i Norge, på 1970-tallet. Årsakene til dette kan være mange.

Historisk perspektiv

I opplæringen vi som prosjektdeltagere fikk fra den internasjonale avdelingen ved NMMU, ble det fortalt at fra midten av 1600-tallet slo nederlenderne seg ned i området mellom Cape Town i sør og Port Elizabeth i sørøst (Kapp-provinsen). På sine handelsreiser mellom Europa og Asia trengtes påfyll av vann, friske grønnsaker og annen mat, samtidig som økt handel med de lokale folkegruppene utviklet seg. På begynnelsen av 1800-tallet ble Sør-Afrika annektert av engelskmennene¹⁵, og nederlenderne forlot området rundt 1820. Befolkningen i provinsen var på kun 3 millioner, men det kom stadig tilflyttere fra England, og fra andre afrikanske og asiatiske land, og de fleste bosatte seg i handelsområdet mellom Cape Town og Port Elizabeth. Den multikulturelle innvandringen som foregikk over flere hundre år, blandet sammen med de opprinnelige folkegruppene, har ført til dagens multietniske kultur og samfunn. Det er nærliggende å tro at også musikken ble sterkt påvirket av europeiske tradisjoner, og da spesielt i de byene som oppsto som en følge av befolkningsvekst fra Europa generelt, og Storbritannia spesielt.

Sosial utvikling

Den sørafrikanske sosiale utviklingen ble presentert av Dr. Logan Athiemoolan ved Utdanningsfakultet ved NMMU. Han fortalte at Port Elizabeth var under sterk engelsk påvirkning innen både arkitektur, kunst, kultur og utdanning. På samme tid som engelskmennene annekterte Sør-Afrika, ble apartheid innført. I skole og utdanning var det i mange år bare engelske lærere, og dermed ble både undervisning og fag preget av det. I 1948 kom de første lovene om apartheid, hvor landets innbyggere ble kategorisert i fire grupper: Hvit, indisk, svart og farget (blandet rase). Samtidig ble Port Elizabeth inndelt i segregerte boområder for de ulike gruppene, hvor de hvite fikk tildelt de beste områdene. De svarte ble henvist til boområder som senere fikk navnet townships. Kategoriseringen førte blant annet til at flere familier ble splittet. Apartheid førte også til store sosiale forskjeller, hvor den hvite befolkningen fikk alle rettigheter som for eksempel eiendomsrett og stemmerett, mens de resterende ble undertrykt, og ble fratatt sentrale

¹⁵ Informasjonen som Internasjonal avdeling ved NMMU gav, understøttes i artikkelen https://snl.no/Sør-Afrikas_historie Sist lest 25.05.2018

menneskerettigheter. Etter store boikotter fra verdenssamfunnet gjennom hele 1980-tallet, tok apartheidregimet formelt slutt i 1994, og Nelson Mandela ble den første svarte presidenten i Sør-Afrika. Ordet *ubuntu*, som betyr «Jeg er den jeg er, på grunn av deg», ble bevisst brukt etter apartheid, for å bringe folk sammen. Fortsatt er det store sosiale forskjeller i landet, og det er tiltagende uro i befolkningen.

Den lange perioden med undertrykking den sørafrikanske befolkningen ble utsatt for, har satt sine spor, også innen musikken. Det å stadig få beskjed om at alt du er, alt du står for, alt det din kultur innebærer med videre, er annenrangs og uten verdi, kan ha dyp innvirkning på mennesker. Samtidig som du gjennom skolegang og utdanning er styrt inn i en engelsk struktur, kan det være sannsynlig at også de innfødtes musikk og kultur blir undertrykt og satt til side. Som jeg skrev innledningsvis, har alle mennesker et behov for å høre til. På en side kan det å ivareta sin egen kultur være en måte å finne tilhørighet, men en annen mulighet er å søke bort fra sin egen kultur, og prøve å tilegne og tilpasse seg en annen gruppes kultur. Siden Sør-Afrikas befolkning etter hvert består av mange etnisiteter, er en tredje mulighet at nye musikktradisjoner også oppstår, og på den måten fjerner seg noe fra den opprinnelige sørafrikanske musikken. I tillegg må det tas med at det kun er 24 år siden landets befolkning ble likestilt. Det er grunn til å tro at Sør-Afrikas befolkning trenger tid til å bygge sin egen identitet og gjenoppdage sine kulturers egenarter.

Musikkulturen

Gjennom et besøk ved International Library for African Music (ILAM) i Grahamstown, ble vi gjort kjent med den imponerende innsatsen Hugh Tracey¹⁶ gjorde for afrikansk musikk gjennom om lag 50 år. Tracey fattet stor interesse for de innfødtes musikk, da han i 1921 kom fra England til Sør-Rhodesia (dagens Zimbabwe) for å drive tobakksfarm. Han sto alene for tusenvis av lydopptak fra flere land i sentrale og sørlige Afrika. Etter hvert tok også hans sønn Andrew Tracey¹⁷ del i dokumentasjonsarbeidet, og har videre engasjert seg i å gjøre den afrikanske folkemusikken kjent for resten av verden. Hugh Tracey reagerte på at hverken myndigheter, skoler og universiteter så det som sitt ansvar å ivareta denne musikkulturen.

¹⁶ <https://www.ru.ac.za/ilam/about/history/hughtraceysportrait/> Sist lest 19.05.2018

¹⁷ <https://www.ru.ac.za/ilam/about/history/andrewtraceysportrait/> Sist lest 19.05.2018

Videre registrerte han også at ved innføringen av radiosendinger ble det brukt utenlandsk, og gjerne vestlig musikk, framfor musikk av afrikansk opprinnelse.

Ved at den tekniske utviklingen fant sted, og blant annet radio og etter hvert også TV ble mer og mer tilgjengelig for store deler av befolkningen, fikk man en ny påvirkningskilde gjennom utenlandsk musikk. En skal ikke se bort fra at også den yngre delen av befolkningen har latt seg påvirke av dette, på lik linje med mange andre lands erfaringer. Igjen, uten andre former for dokumentasjon enn Andrew Traceys biografiske tekst, kan det synes som om at det er en voksende bevissthet rundt landets kultur, og ikke minst en stolthet for den kulturelle arven landets befolkning har.

Ifølge den norske musikkforskeren Ola Kai Ledang kjennetegnes folkemusikken i sentrale og sørlige deler av Afrika spesielt ved komplekse og gjerne repetitive rytmemønstre. Slike *polyfone rytmer* består av flere lag av rytmer i ulik metrikk¹⁸. Variasjoner av dans eller bevegelser brukes for å understøtte rytmene, sammen med klangrike lokale instrumenter som ulike fløyter, strengeinstrumenter, trommer og perkusjonsinstrumenter. De melodiske linjene kan bestå av opptil flere temaer eller motiv, som gjerne gjentas og settes sammen til et større hele (Nielsen, 1985). Vekselsang i form av spørsmål – svar og imitasjon av korte temaer eller motiv, er en musikkform som fortsatt brukes i tradisjonell afrikansk musikk (Ledang, 1983:17, Store norske leksikon¹⁹). Mothusi Phuthego skriver i sin artikkel²⁰ at undervisnings- og læringsmåten innen tradisjonell afrikansk musikk har vært en levende tradisjon i uminnelige tider, og er ikke nødvendigvis begrenset til formell opplæring. Phuthego sier videre: "[African music]..is mainly taught by rote and where observation, imitation and memorization are keys in the teaching and learning processes". Bruken av observasjon, imitasjon og memorering er som tidligere nevnt, en velkjent formidlingsmetode innen mange folkekulturer. Ledang sier i sin artikkel *Musikk i Afrika*:

Musikken har nesten alltid en sosial funksjon og er ofte knyttet til religiøse forestillinger. Sang og spill er tradisjonelt ikke en selvstendig, løsrevet aktivitet, men inngår i kulturelle og rituelle sammenhenger knyttet til livs- og årssyklusen og ellers til de daglige gjøremål.²¹

¹⁸ «Open Form in African Tribal Music», artikkel i *Studia Musicologica Norvegica* nr 9

¹⁹ www.snl.no/vekselsang Sist lest 22.05.2018

²⁰ Fra Mothusi Phuthegos artikkel "Teaching and Learning African music and Jaques-Dalcroze's eurhythmics", <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0255761405058240> Sist lest 08.05.2018

²¹ https://snl.no/Musikk_i_Afrika Sist lest 08.05.2018

Det vil si at ved å delta i samfunnets sosiale og kulturelle liv kan man observere hva som skjer, høre og se hvordan sanger synges og instrumenter spilles på. Etter kortere eller lengre tid kan man imitere det som utføres, og gjennom gjentakelse og memorering vil læring oppstå.

1.3.2 Hva er instrumentalundervisning?

Før jeg avklarer hva jeg legger i begrepet instrumentalundervisning tar jeg utgangspunkt i betydningen av undervisning generelt. Jeg velger å innlemme læring som begrep, siden undervisning og læring er nært knyttet sammen.

Olaug Fostås velger i boka *Instrumentalundervisning* å definere flere elementer sammen i en kontekst: Det er viktig at læreren legger gode premisser og forhold slik at elevenes læringsmiljø er best mulig. Elevenes økte kunnskap er et resultat av lærerens planlagte, målrettede og bevisste undervisning:

- Å undervise er å legge forholdene til rette slik at læring kan skje.
- Kjennetegnet på at noe er lært, er «relativt varige forandringer som følge av erfaring».
- I undervisningssammenheng tenker vi oss at denne erfaringen er resultatet av «systematisk påvirkning» (= undervisning).
- «Varige forandringer» kan for eksempel være at eleven kan noe mer (kunnskaper), at eleven forstår litt mer (innsikt), at eleven mestrer noe bedre/ noe nytt (ferdigheter), at eleven tenker og føler litt annerledes (gjelder holdninger, innstillinger, interesser).

(Fostås, 2002:115)

I siste kulepunkt beskriver Fostås hvilke «varige forandringer» som kan oppstå, og hvordan de kan deles inn i tre kategorier. Mål som er rettet mot økt kunnskap og innsikt kalles *kognitive mål*, mens mål som tar for seg økte ferdigheter kalles *psykomotoriske mål*. Med den tredje kategoriens mål; *affektive mål*, arbeides det med styrking eller endring av holdninger, innstillinger og interesser. Med målrettede planer og en bevissthet rundt undervisningen sin, har læreren en *intensjon* med arbeidet sitt.

I boken *Musikkundervisningens didaktikk* skriver Hanken og Johansen at det ikke bare er undervisningen som kan være *intensjonal*, og at didaktikken, eller læren om det å undervise, berører flere opplæringsarenaer: «... at didaktikken ikke bare begrenser seg til å belyse undervisning i institusjoner, men alle former for intensjonal, det vil si bevisst, målrettet og planlagt undervisning, oppdragelse og læring. Dette innebærer at også den bevisste,

målrettede og planlagte læring som foregår uten en lærer, dirigent eller instruktør er innblandet, kan sees i et didaktisk perspektiv.» (ibid.)

I boken *Elevenes verden* (2012) tar forfatter Gunn Imsen for seg temaet «Hva er læring?» Her skriver hun blant annet at «Skolen skal sørge for at et utvalgt og systematisert innhold videreføres til den oppvoksende generasjon på en planmessig måte.» Selv om det primært henvises til grunnskolens undervisning kan utsagnet overføres andre opplærings situasjoner, så som kulturskole eller lignende. Hun sier videre at «Elevenes læring skal bidra til at de vokser og utvikler seg som frie, opplyste, selvstendige og ansvarlige mennesker» (2012:163).

På bakgrunn av dette velger jeg i denne studien å definere undervisning som bevisste, målrettede og planlagte handlinger som har som mål å utvikle elevene, gjennom bruk av individuelt tilpassede kognitive, psykomotoriske og affektive mål.

Instrumentalundervisning er som ordet beskriver, undervisning på et instrument. Denne undervisningen innbefatter håndtering av instrumentet, instrumentalteknikk, musikkteori, gehørutvikling med videre, altså opparbeidelse av elevens kompetanse slik at denne kan utøve og forstå musikk bedre. I instrumentalundervisningen er lærerens oppgave å veilede, tidvis instruere, oppmuntre og støtte elevens utvikling slik at de individuelt tilrettede målene kan innfris.

En god lærer planlegger alltid undervisningen sin, med utgangspunkt i både overordnede mål og ulike delmål. Måloppnåelse avhenger av flere faktors innvirkning. Ulike rammefaktorer, den enkelte elevs og lærers forutsetninger for å kunne motta og gi adekvat undervisning, hvilket innhold undervisningen skal ha og hvilke arbeidsmåter som skal brukes, er andre viktige elementer i planlegging av undervisning. Den gode læreren vil også etter endt undervisning vurdere hva som skjedde i timen, hva som fungerte og ikke, samt hvorvidt delmål ble innfridd med videre. Et godt planleggingsverktøy er i så måte den didaktiske relasjonsmodellen. Modellen ble første gang beskrevet i boka *Nye veier i didaktikken* (1978) av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg. Relasjonsmodellen vil jeg presentere og utdype mer i kapittel 2.1.

1.3.3 Hva er gehørarbeid?

Gehör kommer fra tysk Gehör og betyr hørsel. Hørselen er evnen til å oppfatte lyd målt i frekvens (hertz) og styrke (desibel). Innen musikkfaget kan gehør sies å være evnen til å oppfatte ulike musikalske strukturer og toneforhold. I musikkssammenheng skiller vi gjerne mellom hørsel og et musikalsk gehør (Blix og Bergby 2007:15). I Cappelens musikkleksikon defineres gehør som «evnen til med det blotte øre å kunne oppfatte korrekt en bestemt musikalsk struktur (en melodi, et rytmemønster, en akkordrekke m.m.), og så kunne fremlegge dette konkret.»

Hver av oss oppfatter de lydene som omfatter oss helt individuelt. Hvordan en lyd oppfattes avhenger av blant annet vårt musikalske gehør. I Hanken og Johansens bok *Musikkundervisningens didaktikk* (1998) knyttes intuitiv kunnskap og logisk-analytisk kunnskap med gehør. Hanken og Johansens (ibid.) oppfatning om dette er at «Denne kunnskapen [Den logisk-analytiske kunnskapen] er universell, til forskjell fra den intuitive kunnskapen som er personlig.» Gehør kan deles inn i to typer; type 1 og type 2. I Cappelens musikkleksikon (1979:62) beskriver tekstforfatter Ingmar Bengtsson type 1 som «evnen til å kunne reprodusere et visst repertoar på en slik måte at medlemmene av den respektive etniske og sosiale gruppe aksepterer utførelsen som riktig.» Denne formen for gehør kan innehas uten å ha bevisste fagkunnskaper, og nyttes gjerne ved muntlige overleveringer som vi ofte finner blant annet innen folkemusikk verden over. Sett i lys av Hanken og Johansen vil type 1 kunne beskrives som menneskets intuitive kunnskap. Bengtsson mener gehør av type 2 «er basert på bevisst innlæring av og trening i systematiserte og navngitte elementer, som det også gjelder å kunne memorere, identifisere og reprodusere.» Denne bevisste formen for gehør vil gi oss muligheten til å tilegne oss andre musikkarter enn den vi er vokst opp med. Gehør type 2 kan sies å være Hanken og Johansens «logisk-analytiske kunnskap». Type 1 og type 2 kan gjerne kombineres og dermed supplere hverandre, men aldri erstatte hverandre (Cappelens musikkleksikon 1979:62). Videre kan gehør deles inn i *absolutt gehør* eller *relativt gehør*. I Blix og Bergbys bok *Øre for musikk* (2007) beskrives en person med absolutt gehør som en som intuitivt kan høre og diskriminere ulike tonehøyder. Et relativt gehør er et opptrent gehør hvor hukommelsen spiller en viktig rolle. «I musikkens verden befatter vi oss mer med musikalske sammenhenger enn med enkelttoner, og da er det hensiktsmessig å arbeide for å utvikle det relative gehøret, både for elever med og uten

absolutt gehør» (ibid. s. 19). Ingunn Fanavoll Øye sier i sin bok *Harmonisk lytting – Egentrening av gehøret* (2009):

Å bruke ditt musikalske gehør aktivt vil på mange måter være å bruke dine musikkteoretiske kunnskaper i praksis. Du får bedre forståelse for musikkteorien ved å knytte den til aktiv musikklytting. På den andre side vil lytting også kunne skape behov for større teoretiske kunnskaper (s. 44).

I musikkfaglig sammenheng kan gehørarbeid sies å være utvikling og ivaretagelse av gehøret. Arbeidet kan skje på mange forskjellige måter og nivåer, alt etter hvor eleven eller studenten befinner seg fagmessig. Eksempelvis arbeides det med gehør på musikkonservatorier både i gruppevis og individuelt. I løpet av mine mange år som korpsdirigent og tillitsvalgt i NMF vil jeg si at bevissthet rundt gehørarbeid i korps er svært sprikende. En felles forankring i en overordnet plan mangler fortsatt og det kan virke som at mengden gehørbaserte aktiviteter i korpssammenheng avhenger av hvilken bakgrunn og interesse den enkelte dirigent har. Variasjonene ligger i mengden og hvilke typer gehørbaserte aktiviteter som nyttes. Vivi Winther-Fossmo bekrefter dette bildet i stor grad i sin masteroppgave *Perspektiver på gehørarbeid i korpssammenheng – En kvalitativ intervjustudie* (2014:63-64).

I denne studien bruker jeg også begrepet gehørbaserte aktiviteter. Det jeg da mener er tilrettelagte og systematiserte aktiviteter som er egnet til å utvikle og ivareta gehøret til eleven.

1.3.4 Hva er undervisningspraksis?

Som et ledd i min studie skal jeg gjennom å drøfte en sørafrikansk undervisningspraksis finne karakteristiske trekk ved instrumentalundervisningen ved MMSA. På bakgrunn av dette velger jeg å intervju tre av MMSAs lærere om deres personlige undervisningspraksis, samt om deres individuelle oppfatning av skolens felles undervisningspraksis.

Definisjonen av begrepet praksis kan sies å være en «virkeliggjørelse av en hensikt».²² Med andre ord: Praksis er når en person bruker sin opparbeidede kompetanse for å utøve sitt praktiske arbeid eller virksomhet. Det kan være ulike yrker det er snakk om, hvor læreryrket er et av dem. En lærer driver altså en undervisningspraksis. Undervisningspraksis sier noe om flere aspekter, som hvordan forholdet mellom lærer og elev er, hvordan læringsmiljøet

²² Hentet fra Store Norske Leksikon <https://snl.no/praksis> Sist lest 22.05.2018

er, hvordan undervisningen foregår, og hvilke arbeidsforhold som rår (Grimsæth og Hallås 2013). R. Säljö (1999:49) skriver: «Kunnskapsformidling handler om at vi overfører informasjon og ferdigheter fra den som kan (læreren eller den voksne) til den som ikke kan (eleven eller barnet).» Videre skriver han at både det tilsiktede og det utilsiktede samspillet som vi alle har med andre mennesker, gir oss kunnskap (1999:67ff). Vi påvirkes av det vi observerer og opplever, og derfor må også undervisningen ses i et sosiokulturelt perspektiv. Det betyr igjen at læreren velger blant annet undervisningsmetoder, læringsaktiviteter og hvilken lærerrolle vedkommende skal innta.

Det er mange faktorer som skal vurderes før en kan si at en undervisningspraksis er god. Viktige spørsmål er i så måte: Hvordan utøves undervisningen? Hvilke prinsipper bygger den gitte undervisningen på? Grimsæth og Hollås (2013) anser det som viktig at hver lærer utvikler sin egen undervisningspraksis:

Det å utvikle sin egen undervisningspraksis kan handle om både drømmer og eventyr, oppdrift, motgang og motivasjon, men lærerutdanning og senere praksiserfaring skal bidra til generell kompetanse i å være underveis hele tiden. (2013:17)

Selv om hver lærer har sin egen undervisningspraksis, kan et samhandlende og utviklingsvillig lærerkollegium ved en skole være en stor styrke: «Når lærere blir støttet og utfordret av kolleger, kan deres kunnskapshorisont bli utvidet som igjen har positiv innflytelse på læreres undervisningspraksis og dermed elevenes læring.»²³ En undervisningspraksis er på den måten en dynamisk prosess i stadig utvikling. En jevnlig vurdering av sin egen undervisningspraksis kan være en god måte å forbedre sin undervisningspraksis.

1.3.5 Hva er sørafrikansk undervisningspraksis?

Min kjennskap til den generelle sørafrikanske undervisningspraksisen er svært begrenset, og jeg har ikke klart å finne relevant litteratur om temaet. Statistikk fra det sørafrikanske undervisningsdepartement, The Department of Basic Education, viser at et nasjonalt snitt som for 2013 ligger på om lag 30 grunnskoleelever per lærer. I regionen Eastern Cape, hvor Port Elizabeth ligger, er gjennomsnittet det samme som det nasjonale nivået. Det betyr imidlertid at elev- og lærertallet per skole kan variere en del.²⁴ Ved en presentasjon av Astra

²³ Hentet fra Gerd Grimsæths nettartikkel Kan Norge få verdens beste lærere? www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/mars/etterutdanning-viktigere-enn-videreutdanning/ Sist lest 10.05.2018

²⁴ <https://www.gov.za/sites/www.gov.za/files/Education%20Statistic%202013.pdf> Sist lest 21.05.2018

primary school ble vi fortalt at det var en lærer per klassesstime og at undervisningen ble gitt i hel klasse på alle trinn. De fleste timene ble gjennomført i skolens lokaler eller uterom. Ifølge informasjonen fra den internasjonale avdelingen ved NMMU, har Sør-Afrika så mange som 11 offisielle språk, og det undervises i engelsk fra første klasse, mens det i de andre fagene undervises det på det språket regionen bruker. Fra fjerde klasse undervises det imidlertid på engelsk i alle fag, med unntak av de skolene som befinner seg i områder hvor språket afrikaans benyttes.

Jeg velger å ta utgangspunkt i den praksisen jeg observerte i 2015, ved Mandela Metro School of Arts (MMSA) i Port Elizabeth. Ved MMSA var undervisningen gjennomgående teoribasert. Ved innstuderinger av nye tematikker ble det alltid henvist til noter, teori eller ved at lærerne demonstrerte. Det auditive aspektet var svært lite gjeldende. Ved observasjon av enkelte av universitetets lærere registrerte jeg også at det teoretiske ble prioritert framfor den klingende musikk. På meg kunne det virke som om en grunnleggende eller bevisst lytting manglet i undervisningen. Det var ingen forskjell om det var individuell undervisning eller i gruppe. Jeg kan ikke på bakgrunn av dette trekke slutninger om hva som gjelder sørafrikansk undervisningspraksis generelt, men det er dog etter mitt syn interessante og talende funn.

2.0 TEORI OG METODE

Med den didaktiske relasjonsmodellen som teoretisk analyseredskap vil jeg i denne studien beskrive undervisningsvirksomheten ved Mandela Metro School of Arts (MMSA), samt å belyse hvilke aspekter knyttet til gehørutvikling som ble benyttet i undervisningen ved virksomheten. Gjennom analysen har jeg fått innsikt i virksomheten på to områder. Første område omhandler hvilke rammevilkår virksomheten drev under. Det andre området gav meg kunnskap om hvilken funksjon gehørarbeid hadde i virksomhetens undervisning, og hvilken faglig tilnærming som ble nyttet av lærerkollegiet. Innsamlet datamateriale ble hentet gjennom bruk av kvalitative forskningsmetoder: observasjoner og intervjuer. Relasjonsmodellens kategorier danner grunnlaget for behandlingen av det innsamlede datamaterialet. Det var formålstjenlig å avklare min rolle som forsker, og hvilken betydning dette kunne ha for innsamlingen av datamateriell. I kapittel 2.2.3 presenteres den kvalitative forskningsmetoden observasjon. Dette kapitlet omhandler videre hvilke roller jeg som forsker valgte å ta i løpet av innsamlingsperioden og hvilken betydning ytre og indre rammer kan ha. Videre redegjør jeg for eventuelle fordeler og ulemper, og om faren for fallgruver og avdekking av potensielle feilkilder, ved benyttelse av observasjon som metode.

Dernest beskrives mitt valg av supplerende metode, intervju, samt dokumentasjon av omfang og typer av gjennomført observasjonsarbeid.

Som avsluttende deler presenteres mine etiske betraktninger ved bruk av observasjon som metode, hvordan jeg har ivaretatt påliteligheten og gyldigheten i forskningsarbeidet, samt begrunnelsen for mitt metodevalg.

Innledningsvis vil jeg gjøre rede for den didaktiske relasjonsmodellen, hvilken inndeling av modellens kategorier jeg har vektlagt, hva den enkelte kategori omhandler, og hvilken gjensidig innvirkning de ulike kategoriene kan ha på hverandre.

2.1 DEN DIDAKTISKE RELASJONSMODELLEN

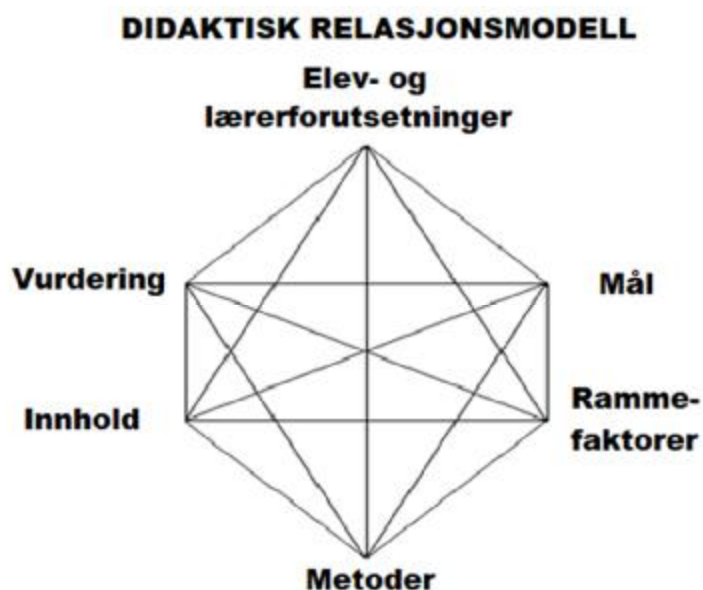
Som musikkpedagog må man ta mange valg både før, under og etter undervisningen. I tillegg til god musikkfaglig kompetanse trengs også andre kvalifikasjoner. For et best mulig resultat må undervisning og veiledning være tilrettelagt, slik at elevenes lærings situasjon blir så optimal som mulig. Spørsmål som starter med *hva*, *hvordan* og *hvorfor* er av stor betydning i denne sammenhengen. Andre vesentlige spørsmål er *for hvem* planlegger vi

læringsaktiviteten, og *når* skal dette foregå. I en sørafrikansk kontekst kan vurderingen av disse spørsmålene se annerledes ut enn man er vant til i en vestlig europeisk sammenheng. Spørsmålene blir fort mange og nødvendige valg må tas. I planleggingen bør valgene være basert på bredest mulig forståelse for hva læring og undervisning er. Man må være bevisst på hvilke konsekvenser valgene medfører. Eksempelvis må læringsaktivitetene være tilpasset størrelsen på undervisningsrommet, hvilket utstyr som er tilgjengelig, og hvor mange elever som deltar, eller som i MMSA-tilfellet: om elevene overhodet har muligheten til å komme seg på skolen. Faguttrykket didaktikk omhandler alle disse emnene og betyr direkte oversatt «undervisningskunst» eller «undervisningslære».

Didaktikk dreier seg om alle de *beslutningene* man må ta om hva elevene skal lære, og om hvordan man skal gå fram for at de skal lære dette, om de *betingelsene og forutsetningene* som ligger bak slike beslutninger, og om de *overveielserne* som bør gå forut for en beslutning. (Hanken og Johansen, 2011:17)

Det fins flere typer verktøy som kan være til stor hjelp i planleggingsprosessen. Ett av disse er Bjørndal og Liebergs (1978) didaktiske relasjonsmodell. Den didaktiske relasjonsmodellen kan benyttes både i planleggingsarbeidet, i gjennomføringen av pedagogisk aktivitet, og etterpå i vurderingen av gjennomført undervisningsøkt. Ved en gjennomgående bruk vil man enkelt finne ut hva som gikk som planlagt, og hva som ikke gikk etter oppsatt plan. Resultatet kan gi nyttig informasjon i forhold til neste undervisningsøkt. Det er likevel verdt å merke seg et viktig aspekt ved bruk av relasjonsmodellen: Det er hverken mulig eller ønskelig å lage en detaljert undervisningsplan og så forvente en prikkfri gjennomføring. Den dynamiske prosessen som oppstår mellom elever og lærer i en undervisningssituasjon, er som oftest svært uforutsigbar. (Hanken og Johansen, 2011:149).

Modellen besto opprinnelig av fem deler, men har over tid utviklet seg til å bestå av mellom fem og åtte didaktiske kategorier. Den modellen jeg har valgt å bruke består av seks kategorier. Kategoriene henspiller på hvilke faktorer som spiller inn på en undervisningssituasjon. De didaktiske kategoriene er gjensidig avhengig av hverandre og virker aldri helt alene. Enhver pedagogs utfordring ligger i å vurdere hvilken påvirkning faktorene kan ha, og å velge de elementene som har størst betydning for elevenes læring. Illustrasjonen nedenfor samsvarer med figuren i Hanken og Johansens bok *Musikkundervisningens didaktikk* (2011:31-33) med et unntak: Jeg har byttet ut Arbeidsmåter med Metoder.



Illustrasjon 1: Den didaktiske relasjonsmodellen.

Elev- og lærerforutsetninger rommer det eleven og læreren hver for seg tar med seg av kunnskap, kompetanse, ferdigheter, holdninger og tidligere erfaringer som kan ha betydning for måten å motta og gi læring på. I dette ligger også hvilke forventninger elev og lærer legger til grunn. For MMSAs del kan for eksempel de ulike øvings- og boforhold den enkelte elev og lærer må forholde seg til, ha stor innvirkning for både det å gi og motta undervisning.

Mål kan deles opp på flere nivåer. Det finnes muligens et overordnet mål for virksomheten som læreren må ta med i sin planlegging. Læreren kan ha flere delmål for undervisningen, så som kognitive mål (eksempelvis kunnskapsforståelse, hukommelse med videre), psykomotoriske mål for ferdigheter, bevegelser og aktiviteter samt affektive mål rettet mot holdninger og verdier.

Rammefaktorer innebærer alt fra undervisningslokaler, tilgang på utstyr, undervisningstid, økonomi, størrelse på elevgruppen, antall lærere, undervisningsmateriell og eventuelle rammeplaner, samt arbeidstidsavtaler og andre avtaler på lokalt og sentralt nivå som kan ha betydning for undervisningsresultatet. utfordringer knyttet til rammefaktorene kan eksempelvis arte seg svært annerledes i fattige bydeler i Sør-Afrika enn i Nord-Norge, og få stor betydning for hvilke mål det er realistisk å sette.

Kategorien Metoder tar for seg hvilke undervisningsprinsipper læreren vil bruke for å innfri målene som er satt opp. Om MMSA som virksomhet benytter en egen metode eller om hver lærer står fritt til å velge metode vil ha betydning for videre planlegging. Valg av læringsaktiviteter, hvilke arbeidsformer og type organisering må være veloverveide for at resultatet skal bli optimalt. Hvilke læringsaktiviteter og arbeidsformer skal brukes? Hanken og Johansen (2011:79ff) lister opp viktige elementer som må vurderes:

- Valg av sosial organisering (gruppe, hel klasse, på tvers av trinn med videre)
- Hvordan skal læreren være overfor elevene?
- Hvilke undervisningsprinsipper skal brukes?
- Hvilket progresjonsnivå skal undervisningen ha?
- Skal bestemte musikkpedagogiske systemer nyttes?

Definisjonen «Metode er en planmessig framgangsmåte for undervisning og læring» (ibid.) rommer mye og krever lærerens bevissthet. Forfatterne har valgt å se på metode på to måter; den normative måten, hvor metoden «...er en oppskrift uavhengig av elever, mål og innhold,» eller – i en bestemt situasjon, den analytiske måten hvor valg av metode tas i sammenheng med de andre didaktiske kategoriene (ibid.). Jeg vil i resultatkapitlet presentere eksempler på hvordan MMSAs virksomhet bruker den analytiske måten å velge metode på.

Kategorien Innhold rommer valg av lærestoff og læringsaktiviteter eller arbeidsmåter. Valg av innhold kan være styrt av virksomhetens mål, faget i seg selv eller hva eleven ønsker. Eller som i MMSAs tilfelle, hvor begrensninger i lokaler og undervisningslitteratur kan virke inn på dette valget. I denne kategorien vil det også være viktig å vurdere hvilken vektlegging som ønskes mellom lærestoff og læringsaktiviteter (Hanken og Johansen, 2011).

Vurdering av det arbeidet man gjør er helt nødvendig hvis man ønsker å få et best undervisningsresultat over tid. Hva som skal vurderes, hvordan det skal vurderes og ikke minst; når skal det vurderes er vesentlige spørsmål som krever svar. MMSAs bruk av

vurderingssystemet til Trinity College London²⁵ kan være en måte å vurdere en elevs utvikling.

Å foreta en vurdering etter gjennomført undervisning anses som svært viktig da resultatene er med å skape grunnlaget for kommende undervisning (Hanken og Johansen, 2011:51). Det kan imidlertid også være hensiktsmessig å foreta en vurdering av undervisningsopplegget du har planlagt. På den måten kan man avdekke eventuelle svakheter eller brister som kan utbedres før undervisningen tar til. Underveis i undervisningen er det også mulig å vurdere det som skjer. Av og til kan en slik vurdering føre til endringer slik at undervisningen blir bedre tilpasset elevgruppen. Hvis læringsproduktet skal vurderes bør det avklares om vurderingen skal skje praktisk, teoretisk, eller en kombinasjon. Og hvis vurderingen skjer teoretisk, må det avklares om det skal være skriftlig eller muntlig (ibid.).

På enkelte områder er det lett å vurdere om målet er nådd, mens på andre områder må det foretas en skjønnsmessig vurdering. Her vil profesjonelt skjønn legges til grunn da en slik vurdering aldri vil kunne være objektiv.

Det er verd å understreke at planleggingen av undervisningen kan ta utgangspunkt i hvilken som helst av de didaktiske kategoriene. Med relasjonsmodellen ser man hvordan de ulike kategoriene henger sammen. For at undervisningsplanen og selve undervisningen skal bli best mulig må man ha alle faktorene med i hver planleggingsprosess og vurderingssituasjon.

Jeg valgte å bruke relasjonsmodellen som teoretisk perspektiv fordi modellen kunne hjelpe meg i å se ulike aspekter av undervisningspraksisen og organiseringen av MMSA hver for seg, men også i sammenheng med hverandre. Modellen kunne videre hjelpe meg i å få et fasettert blick på virksomheten, i tillegg til å gi meg muligheten for mangesidige vurderinger av det jeg observerte.

²⁵ Trinity College London er en veldedig organisasjon som siden 1877 har utarbeidet praktiske prøver på åtte nivåer, innen flere kunstarter, deriblant musikk, og engelsk.

2.2 FORSKNINGSMETODER

2.2.1 Innledning

Valg av observasjon som min forskningsmetode bygger på de kvalitative undersøkelsers orientering mot subjektive opplevelser, hvor målet er økt forståelse og ikke forklaring. Deltakende observasjon kan med andre ord sies å være etnografi, hvor målet er å studere hva mennesker gjør og sier i bestemte settinger (Postholm, 2010:45). Mennesket lever i et samfunn som utfører en kollektiv handling, og denne kollektive handlingen er da studiens arbeidsfelt. Siden mitt mål var å finne ut mer om undervisningsmetodene som brukes ved MMSA, var det for meg nyttig å velge observasjon og intervju som forskningsmetoder.

2.2.2 Kvalitative forskningsmetoder

Kvalitative forskningsmetoder som observasjon og intervju benyttes ofte når sosiale fenomener i et bestemt miljø skal utforskes. Disse forskningsmetodene tar utgangspunkt i egenskaper ved ting eller mennesker, og gir forskeren mulighet til å registrere flere sider av individet, og på den måten gi et mer komplekst bilde av den observerte. Feltarbeidet foregår helst i individets vante miljø, da det er vesentlig at individet opptrer naturlig. «Et overordnet formål med deltagende observasjon er å kunne beskrive hva folk sier og *gjør* i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren.» (Fangen, 2011:12). I sin nettartikkel (2015) for De norske forskningsetiske komiteene skriver Fangen:

Deltagende observasjon er en betegnelse som brukes mer eller mindre synonymt med feltarbeid, men betegnelsen deltagende observasjon peker mer spesifikt på de handlingsprinsipper metoden bygger på: Forskeren skal nemlig på samme tid delta og observere.²⁶

Forskeres evne til å registrere det som skjer avhenger av hvor kompleks situasjonen som skal observeres er. To personer som sitter og spiller duetter på et lite rom er i utgangspunktet muligvis enklere å observere enn to håndballag som kjemper i en idrettshall. Av den grunn kan det være nyttig å tenke nøye gjennom hvilken egenskap eller aktivitet en ønsker å observere, slik at det blir et mer målrettet fokus. Jeg valgte å lage meg en observasjonsguide i forkant som et hjelpemiddel under observasjonene.²⁷

Videre har kvalitative forskningsmetoder ofte helhetsorienterte mål, som å se sammenhenger og betydningen av dynamikken mellom individ og omgivelser. (Løkken og

²⁶ <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/> Sist lest 23.05.2018

²⁷ Vedlegg 1 - observasjonsguide

Søbstad 2013:34). «Kvalitativ forskning er ofte også *induktiv*. Det vil si at en trekker slutninger fra det enkelte/spesielle til det allmenne.» (ibid.:35) Det er de innsamlede erfaringer som er gjort med et åpent sinn som vektlegges, ikke forhåndsantagelsene forskeren måtte ha. De nasjonale forskningsetiske komiteene sier i sin nettartikkel²⁸ som omhandler etikk: «På områder der det finnes lite forskningsbasert kunnskap fra før, kan kvalitative forskningsmetoder være velegnet.»

Det har tidligere ikke vært utført noen form for vitenskapelig forskning av eller ved MMSA. Dermed har jeg ingen innsamlet data å sammenligne med. Denne formen for organisering av instrumentalopplæring som MMSA driver er fortsatt lite utbredt i Port Elizabeth. I samtale med Gareth Williams, lærer ved musikkonservatoriet ved NMMU, fikk jeg opplyst at den vanligste, og muligens den eneste måten å få instrumentalundervisning på, var én-til-én-undervisning. En slik undervisning kunne fås via noen av kirkesamfunnene i byen, av bekjente. Det har ikke latt seg gjøre å finne skriftlig dokumentasjon som bekrefter eller avkrefter dette.

Det er vanlig å dele vitenskapsteorien inn i to hovedretninger; positivisme og hermeneutikk. Hermeneutikken har et humanistisk utgangspunkt, og heller mot en relativistisk tenkemåte (Thurén, 2009:20). Det er viktig med en forståelse ut over det intellektuelle planet, og å ha evnen til å se oss selv utenfra. Hermeneutikk kan også kalles tolkningslære, hvor innlevelsen står sterkt. «Vi kan se inn i oss selv (*introspeksjon*) og derigjennom forstå andre menneskers følelser og opplevelser (empati).» (ibid. s.105).

Observasjon er en kvalitativ forskningsmetode, og ble allerede brukt av sosiologer på 1800-tallet. Fangen trekker fram i sin bok *Deltagende observasjon* (2011) at misjonærer og oppdagelsesreisende var med å legge grunnlaget for metoden. Det sosiologiske instituttet ved University of Chicago var ledende i utviklinga av deltagende observasjon som egen forskningsmetode, og forskningsmiljøet fikk i ettertid tilnavnet Chicagoskolen for det viktige bidraget innen forskning (ibid. s. 17-19).

Deltagende observasjon fremsto som en egen metode på begynnelsen av 1900-tallet, og Chicagoskolens metodeutvikling i 1920-årene har stor betydning for hvordan dagens

²⁸ <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/> Sist lest 23.05.2018

feltstudier gjøres - og da spesielt studier i og av egen kultur. Metodens utvikling i 1960-årene preges av naturalisme og sosialrealisme hvor studiene ofte hadde fokus på avvik og sosial kontroll. I løpet av 1970-årene til om lag 1985 får de etiske spørsmål og temaer større fokus; hvordan fremstilles de observerte? I de tidlige årene ble de observerte i noen tilfeller fremstilt som «de fremmede» og behandlet som objekter, uten annen verdi. Er det mulig å gi et objektivt bilde, eller påvirker/endrer den observerende forskeren seg, også gjennom forskningsteksten?

2.2.3 Observasjon

Mange av de inntrykkene du får gjennom et feltarbeid, er det vanskelig å sette ord på, men likevel preger de din forståelse av fenomenet. Dette kan gi et bredt utgangspunkt for tolkninger og kan gjøre deg følsom for de mindre åpenbare sidene ved det feltet du studerer. Slike mindre opplagte sider ved feltet ville du kanskje ikke ha fanget opp i en intervjusituasjon, som jo er en mer konstruert setting. (Fangen, 2011:15)

Ved bruk av observasjon som forskningsmetode er det essensielt å ha fokus på *hva* man observerer. Samtidig er det ofte mengder med kortere eller lengre observasjoner som gjennomføres. For å få med seg mest mulig av det man observerer er hjelpemidler i form av systemer gode å ha. Av flere ulike observasjonsmetoder valgte jeg å bruke *løpende protokoll*, *loggbok* og *feltundersøkelser – deltagende observasjon*. Målet med løpende protokoll er å få med seg så mye som mulig av observasjonen, som ofte varer i kortere perioder. Det er blitt mer vanlig å bruke bilder og filmopptak i feltarbeidet. Filmopptak vil gi meg gode muligheter til å observere samme handling eller situasjon flere ganger, og dermed sikre meg å få med flere detaljer. En bør imidlertid være oppmerksom på at det kreves et særskilt samtykke fra deltagerne hvis bildene eller opptak skal brukes i presentasjoner e.l. Forskeren må også være klar over endringen i sin egen rolle fra deltagende observatør til ren observatør (Fangen, 2011:183). Loggbok som arbeidsverktøy kan med ustrukturerte men detaljerte beskrivelser av observasjonsepisodene gi et godt utgangspunkt for refleksjon. I feltundersøkelser i deltagende observasjon deltar forskeren aktivt i samspillet, og bruker dermed sine egne erfaringer for å forstå og bedre kunne analysere det hun eller han observerer (Løkken og Søbstad, 2013: 52ff).

Beskrivelse av observasjonsroller

En bør være klar på sin egen rolle mens kartleggingsstudien pågår. Observatørens rolle kan stadig være i endring, avhengig av situasjonen og hvilke reaksjoner man får fra de observerte.

Det er med andre ord ikke nødvendigvis noe krav at du har personlige ferdigheter i den rollen du inntar. Det er viktigere at du reflekterer over hvordan ulike roller du inntar, influerer på forholdet mellom deg og informantene dine. (Fangen, 2011:84)

Det er også viktig å være klar på hvilket perspektiv man velger som utgangspunkt. Siden jeg i min forskning skulle observere både voksne og barn var det viktig å være bevisst på dette. Det er ikke uvanlig, og samtidig forståelig, å velge et voksenperspektiv, siden det er de voksne som oftest driver virksomheter. Men hvis det er barn man jobber med, noe jeg blant annet gjorde, må man også ta utgangspunkt i barnet for å kunne danne seg et fullstendig og klart bilde av det som foregår (Løkken og Søbstad, 2013:20).

Fangen (2011) deler observatørrollen inn i ulike kategorier (s.74-82):

Den *delvis deltagende observatøren* er en del av miljøet som skal observeres, men deltar ikke i de spesifikke aktivitetene som de observerte utfører. Denne observatørrollen er mye brukt i feltarbeid.

Som navnet *fullt deltagende observatør* sier, deltar forskeren på lik linje med de observerte i handlingen, uten noen begrensninger. Ved å gå inn som fullt deltagende vil ønsket om ikke bare å se hvordan handlingen utarter seg på, men også få føle hvordan handlingen virker, være gjeldende.

Den *ikke-deltagende observatøren* unnlater bevisst å involvere seg i handlingen, oppgaven er kun å observere. Det vil imidlertid ofte være en viss fare for at deltagerne begynner å endre oppførsel ved observasjon.

En *ikke-observerende deltager* har som mål å gå i ett med gruppen eller samfunnet som skal observeres. Fangen kaller denne rollen for «go native». Forskeren kan måtte endre både sin personlighet og sine meninger for å gli inn i miljøet.

Når en forsker skjuler sine hensikter og mål med forskningen, inntar hun eller han en *intervenerende deltagerrolle*. Forskeren ikler seg bevisst en annen rolle, og spiller denne karakteren så langt som råd er, både når det gjelder handling og reaksjon.

Noen av observasjonsrollene passet meg bedre enn andre. Rollen som ikke-observerende deltager syntes jeg var svært vanskelig å ikle meg da jeg skiller meg i stor grad ut fra gruppa jeg skal observere. Uten unntak var alle lærere og elever fargede, mens jeg var hvit. Uten unntak snakket alle afrikaans, noe jeg ikke gjorde. Når da utseende og språk var så til de grader ulike, var det for meg umulig å kunne gli naturlig inn i miljøet. Alle ansatte og elever

visste jeg skulle komme på besøk for å undervise og veilede, og alle fikk tidlig vite at jeg også skulle forske i forbindelse med min masteroppgave. Videre kom jeg fram til at rollene *delvis deltagende observatør* og *fullt deltagende observatør* ville være de mest hensiktsmessige for meg i store deler av oppholdet. Eksempelvis deltok jeg i korpssspillet på lik linje med de viderekommende medlemmene i kulturskolen, slik at jeg fikk både se og føle på hvordan denne aktiviteten foregikk. Når det da var samspill for de yngste medlemmene valgte jeg av og til å følge med på det de jobbet med, svarte på eventuelle spørsmål fra medlemmene og dirigent, men jeg spilte ikke. Parallelt med å observere, underviste jeg elevene noen økter fordelt på perioden, i tillegg til at jeg veiledet og underviste lærerne ved skolen de to siste ukene av oppholdet. Av den grunn valgte jeg i begynnelsen å være *ikke-deltagende observatør* slik at alle ved skolen skulle bli litt kjent med meg, og dermed være tryggere på situasjonen. Kartleggingen av hvilken eller hvilke undervisningsmetoder som ble benyttet ved skolen kunne fint kombineres med å la både lærere og elever bli vant til mitt nærvær. Perioden som ikke-deltagende observatør varte ikke lenge, da både elevene og lærerne viste nysgjerrighet, var svært imøtekommende og uttrykte både verbalt og kroppslig at de var trygge på meg. Overgangen til en mer deltagende rolle etter et par dager var for meg en riktig fortsettelse.

Ytre og indre rammer

Med de ytre rammene tenker jeg på hvilke premisser forskeren utfører sitt arbeid på. Forskeren kan ha fått et oppdrag fra en arbeidsgiver, en institusjon o.l., med økonomiske og tidsmessige rammebetingelser. Begrensede rammebetingelser kan føre til at observasjonene blir kortere og færre enn optimalt, noe som igjen kan føre til at resultatene for observasjonene blir for lite nyanserte. Vi som forskere må også være klare over at oppdragsgiver også kan velge å se bort fra forskningsresultatene, hvis disse ikke samsvarer med oppdragsgivers ønske.

Hvis de ytre rammene gir god handlingsfrihet kan likevel våre indre rammer være utfordrende. Våre tanker og oppfatning om temaet eller miljøet som skal observeres vil kunne virke inn på vårt feltarbeid og resultat. Hva om vi er satt til å drive forskning på et miljø vi ikke liker, eller noen handlinger som frastøter oss? Vil vi klare å være objektive i våre observasjoner? Det samme spørsmålet kan stilles hvis det er miljøet eller saker vi har stor sympati for. Uansett hvilken oppfatning vi har for miljøet eller handlingene som skal

observeres, krever det mye av oss forskere. Selv om det er umulig å være objektiv i en slik situasjon, har våre observasjonsmål krav på en så uhildet observasjon som mulig. Forskeren må være åpen og svært bevisst på egne forhåndsoppfatninger og fordommer.

Siden de kvalitative forskningsmetodene åpner for ny og uforutsett kunnskap, vil dette kunne påvirke den opprinnelige problemstillingen, men også strategivalg. Noe som igjen kan føre til at nye problemstillinger oppstår. De forskningsetiske komiteene sier sågar: «Kvalitativ forskning kan bidra til å bringe frem i lyset fenomener som har vært lite studert, og til å utvikle velegnede begreper for å studere slike fenomener»²⁹

For min studie var kvalitative forskningsmetoder de mest hensiktsmessige metodene å bruke, da det ikke foreligger mye forskningsresultater på virksomheter som MMSA. Ved at jeg brukte observasjon som en av metodene, gav det meg en god base for refleksjon og muligheten for å knytte observasjon opp mot teori. Den helhetsorienterte undersøkelsen i naturlige omgivelser ga meg muligheten til å registrere flere sider ved de jeg observerte, og på den måten gav det meg et mer allsidig bilde av det som skjedde. I løpet av datainnsamlingen ble jeg klar over at observasjon kunne være vanskelig nettopp fordi mye skjedde samtidig, både fysisk i situasjonen og mellom deltagerne. Jeg som forsker måtte være bevisst på at fullstendig objektivitet var umulig, og at mine følelser, vaner og kjente sosiale rammer ville i større eller mindre grad påvirke min evne til å sanse og registrere.

Bruk av videoopptak

For å avdekke hva som skjer i en innholdsrik eller uoversiktlig setting, kan videoopptak være et fint hjelpemiddel. Ved å se opptaket flere ganger vil man kunne lese settingen med stadig «nye» øyne. Dette kan også gi muligheter for å tolke det som skjer i flere omganger. Resultatet kan være nye problemstillinger eller behov for videre undersøkelser av noe annet. Bruk av video kan imidlertid virke negativt inn på de observerte, ved at de ikke klarer å opptre naturlig, og retter mye oppmerksomhet mot kameraet. Det er også en fare for at en del av sanseintrykkene forsvinner, at lydkvaliteten blir dårligere, og vi kan på den måten gå glipp av viktig informasjon. I tillegg bør en være oppmerksom på at bruk av kamera kan skape en viss avstand mellom observatøren og de observerte. I min studie har jeg brukt kameraet i

²⁹ <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/> Sist lest 23.05.2018

mye mindre grad enn planlagt, da det tidlig i observasjonsfasen sluttet å virke. I de få situasjonene jeg fikk filmet, var jeg en ikke-deltagende observatør. Ved at jeg oppholdt meg på avstand fra elevenes og lærerens undervisningssituasjon, var det ingen av dem som reagerte på at jeg gjorde opptak.

Gode observasjoner krever avklaringer hos observatøren, og valg av fokus står sentralt. Å tenke nøye gjennom hva målet for og med observasjonene er, kan ha stor betydning. Det er etter mitt syn likevel viktig å ha muligheten til å skifte fokus. Som tidligere nevnt kan uforutsette ting skje under observasjon. Ved å holde fast på opprinnelig plan kan essensiell informasjon overses.

Når observatøren deltar delvis eller fullt, åpner det for en annen type informasjon enn den en får ved passiv observasjon. Deltagende observasjon åpner for informasjon om hvordan ting oppleves fysisk og mentalt. Jeg som forsker må i denne situasjonen være klar over at jeg, bevisst eller ubevisst, kan påvirke situasjonen, og dermed endre det naturlige forløpet.

Videre kan det foregå samspill som forskeren ikke helt forstår eller oppfatter. Dette kan kompenseres ved at man i tillegg til observasjonene snakker med noen av informantene for å få overblikk i deres valg og begrunnelser. Å kombinere flere metoder i sitt forskningsarbeid kalles triangulering, og jeg har valgt å bruke intervju som supplerende metode.

2.2.4 Intervju som supplement

En *triangulering* kan være nyttig for å kvalitetssikre observasjoner eller få en mulighet til avklaringer eller forklaringer av enkelte observasjoner. Med det menes bruk av flere metoder innen samme forskningsprosjekt. Dypdykk kan fjerne misoppfatninger og gi en bedre forståelse for eventuelle valg i undervisningssituasjoner. Parallelt med observasjon kan intervju av de observerte nyttes. På denne måten kan vi få klarhet i subjektive forhold. Her kan presiseringer komme, misforståelser oppklares og personens tanker komme frem. Dette kan gi tydeligere svar og tolkningene blir lettere å komme fram til (Løkken og Søbstad, 2013:14-15). For at forskeren skal kunne få belyst de aktuelle områdene på en god og fruktbar måte er det særdeles viktig å forberede intervjuet godt.

Intervjuene foregikk på engelsk, og uten større problemer enn min stotring i begynnelsen, gikk gjennomføringen greit. I Sør-Afrika undervises det både på og i engelsk i skolen, og språket er mye brukt i dagligtalen. Personlig har jeg engelsk som andrespråk og benytter ikke

dette språket jevnlig. Våre ulike holdninger til, og bruksmåte av engelsk, kan skape mulige kommunikasjonsproblemer. I ett spørsmål måtte jeg endre ordlyden og valg av ord da de enten ikke skjønte min uttale eller at selve ordet muligens var ukjent i deres dagligtale. I tillegg kan min oversettelse være en mulig feilkilde og føre til at essensiell informasjon misoppfattes eller oversees.

For å motvirke dette valgte jeg i studien å transkribere intervjuene rett etter gjennomføringen. På den måten kunne intervjuene gjenoppleves og dermed gi meg en rask mulighet for å notere eventuelle innskytelser og kjappe analyser. Informantene opplevdes som litt reserverte i starten, men de slappet fort av og ble ivrige etter kort tid. Alle virket interesserte i det jeg spurte om, og gav fullverdige svar. Stemningen var god gjennom intervjuene og alle informantene hadde stunder der de neste ikke hadde tid til å vente på å svare. Intervjuene ble fullt ut transkribert med nølinger og småord, men når jeg har brukt deler av informantenes utsagn refereres det til meningsinnholdet i intervjuene. Med det menes at nølinger og noen ord som eh, hm med videre, er tatt bort uten å endre på meningsinnholdet. Til enkelte av spørsmålene som ble stilt var det behov for å tenke litt før svar ble gitt, og i en slik situasjon vil mange av oss bruke nettopp slike små «tenkeord». Det ble foretatt lydopptak og intervjuene ble gjennomført i et klasserom som ikke ble brukt til undervisning.

2.2.5 Antall observasjoner, videoer og intervju

I den fem ukers lange perioden jeg besøkte MMSA observerte jeg syv av de ni lærerne i ulike undervisningssituasjoner. For å få en dypere innsikt i hvordan noen lærere underviser, valgte jeg å følge tre av lærerne flere ganger over fire uker. I tillegg håpet jeg på at lærerne ville opptre mer naturlig og avspent hvis de over tid ble vant til å ha meg i rommet. Videre valgte jeg å intervju de samme tre lærerne for å avklare og utdype ting jeg hadde observert. I tillegg til å være instrumentallærere var to av dem også dirigenter. Trompetlæreren dirigerte amatørkorpset, mens trombonelæreren dirigerte aspirantkorpset. Den tredje læreren spilte klarinett og waldhorn.

I nevnte periode gjorde jeg 25 observasjoner på mellom 30 og 60 minutter, spredt i hovedsak på undervisning i klarinettgruppen, aspirantkorps og i amatørkorps ved MMSA. Til hver av disse observasjonene gjorde jeg notater, enten underveis eller like i etterkant. På grunn av at videokameraet mitt etter kort tid sluttet å virke, ble det gjort bare tre korte opptak på om

lag 10 minutter hver. Ut over dette deltok jeg også på fire øvelser á to timer, med studentkorpset ved Nelson Mandela Metropolitan University. På denne måten fikk jeg muligheten til å sammenligne hvordan dirigenten for studentkorpset jobber kontra dirigentene ved MMSA.

2.2.6 Valg av informanter

Ved innhenting av informasjon er valget av informanter av vesentlig betydning. Hvem skal intervjues? Elever eller lærere – eller begge deler? Andre vurderingskriterier jeg måtte vurdere var kjønnsfordeling og rolle. Det var videre viktig å tenke gjennom hvilke områder jeg som forsker ønsket å vite mer om, og samtidig vurdere om det var noen faglige eller aldersmessige forutsetninger som måtte legges til grunn før intervjuet kunne gjennomføres.

Da jeg i min studie ønsket å belyse hvilke undervisningsmetoder som ble brukt, i tillegg til å belyse gehørarbeid ved skolen, valgte jeg deltagende observasjon i begge korpset de fem ukene mitt opphold varte. Siden jeg er utdannet klarinettist valgte jeg i samme periode også å delta i og observere instrumentalundervisningen for nybegynnerne og litt viderekomne på klarinett. For å få et bredere bilde av begge korpsdirigentene, valgte jeg også å overvære to av deres økter med instrumentalundervisning.

2.2.7 Etiske betraktninger

Alle informantene i studien: de tre utvalgte lærerne, instrumentalelever (klarinet, trompet, grovmessing) og korpsmedlemmene ved MMSA ble muntlig informert om hvem jeg var, og hvorfor jeg ville observere undervisning og korpsøvelser gjennom de fem ukene mitt besøk varte. All innhentet informasjon ville behandles konfidensielt og ingen vil bli omtalt med navn i studien. Som et eksempel forklarte jeg at de utplukkede lærerne som skulle intervjues ville bli kalt Lærer A-C, mens elever og korpsmedlemmer ville eventuelt kalles for Elev 1 hvis det kun var en elev det gjaldt, mens jeg ville referere til en gruppe av elever eller korpsmedlemmer. Elevene og korpsmedlemmenes deltagelse i min studie vil jeg beskrive som indirekte. De var ikke mine hovedinformanter men på grunn av deres rolle i undervisningen og korpsaktivitetene var de indirekte deltagere og derfor også informert om min studie. Informantene ble også gjort kjent med muligheten for å trekke seg når som helst i prosessen.

Jeg spurte samtlige informanter om lov til å observere, uansett om det gjaldt instrumentalundervisning eller i et av korpse, og informantene svarte alle bekreftende på mitt spørsmål. Det er likevel en mulighet for at enkelte ikke turte å nekte – enten i frykt for represalier fra meg, eller for å skille seg ut fra de andre. Hvis noen enkelte ganger ikke ønsket min tilstedeværelse eller at jeg observerte, ville jeg selvfølgelig ha respektert dette. De ble alle informert om at jeg jobbet med en masteroppgave og at situasjoner og undervisningsmetoder ville bli beskrevet i oppgaven.

Videre har jeg tenkt en del på kulturforskjeller som fins mellom det lokale miljøet rundt MMSA og mitt ståsted i Norge. Ville det være muligheter for at settinger vurdert med mine øyne kunne misforstås? Og ville partene forstå hverandre godt nok, selv om begge snakket engelsk? Valg av ord og vendinger kan ha samfunnsmessig forskjellig betydning, så skjønner vi egentlig hverandre? For å prøve å bøte på dette valgte jeg å spørre informantene om «Har jeg forstått deg rett når...» eller «Var det sånn eller slik du mente?» Selv om jeg i andre settinger var helt sikker på hva som ble sagt eller skjedde, kunne det likevel være en viss fare for misforståelser.

Av formelle godkjenninger for å drive min studie i Port Elizabeth, Sør-Afrika, ble dette innhentet fra Norges samfunnsvitenskapelige datatjeneste og Norsk Personvernombud. Krav rundt innhenting av data, krav om oppbevaring samt sletting av innhentet data er fulgt.

Selv om ingen av informantenes navn er brukt i oppgaven min vil det være mulig å kjenne igjen de tre hovedinformantene. Det er kun én klarinettlærer ved MMSA, og kun den ene av trombonelærerne og kun én av trompetlærerne dirigerer henholdsvis aspirantkorpset og amatørkorpset. Det er svært viktig for meg å ikke framstille informantene i et dårlig lys – noe som ikke er vanskelig – de er dedikerte til oppgavene sine og fremstår som lærere med et mål om å gi elevene god undervisning.

2.2.8 Mulige feilkilder og eventuelle fallgruver

Jeg har drevet med instrumentalopplæring gjennom mange år, og har på den måten opparbeidet meg god erfaring i praksis. På den ene siden vil denne erfaringen kunne hjelpe meg i observasjonene med tanke på for eksempel faglig innhold og progresjon. På den andre siden kan de samme erfaringene påvirke min vurdering av det jeg observerer. Det vil alltid være sånn at vår forforståelse virker inn på det vi ser og oppfatter, det være seg positivt eller

negativt. Vivi Nilssen trekker fram i sin bok *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren* (2012) at bruk av en kvalitativ forskningsmetode aldri kan gi en objektiv framstilling (2012:26). En forsker må være klar over sin egen forutinntatthet og være åpen for de observerte, selv om de er annerledes. Det er viktig å ikke la egne fordommer hindre deg i å forstå. På en slik måte kan dine forhåndsopfatninger kombinert med nye inntrykk gi økt kunnskap (Fangen, 2011:51).

Det uttrykkes i litteraturen noe uenighet hvorvidt det er risiko for «hjemmeblindhet» ved feltarbeid i eget samfunn (ibid. s. 29-32). Med det menes at viktig informasjon kan overses eller gå tapt fordi forskeren ikke evner å se med «nye» øyne på sitt kjente miljø, det være seg lokalsamfunn, etnisitet, nasjonalitet, religion med videre. I min studie er de kulturelle og språklige forskjellene så store at faren for «hjemmeblindhet» synes liten, men med tanke på det musikkfaglige aspektet kan det motsatte være aktuelt: MMSA som virksomhet har mange likhetstrekk med en norsk kulturskole eller eksempelvis et norsk skolekorps.

Et annet viktig element i kartleggingsprosessen er hvordan min deltakelse og observasjon påvirker deltagerne. Jeg må vurdere om de observerte agerer annerledes enn hvis de var alene, og ta vurderingsresultatet med til det videre arbeidet i prosessen. Under de tidlige observasjonene jeg gjennomførte forsøkte jeg bevisst å ha en tilbaketrukket rolle, slik at både elever og lærere skulle bli vant til meg. Flere deltagere oppsøkte meg stadig og virket ivrige på å bli kjent med meg, mens andre igjen holdt seg litt i bakgrunnen. Min forutinntatthet kunne også her være til hinder for min studie, men jeg forsøkte å motvirke dette gjennom å være deltagende observatør i samme elevgruppe og i de to korpene, ved hjelp av rene observasjoner, videoopptak og små samtaler (Fangen, 2011:254).

Som tidligere nevnt kan også språket og språkforståelsen være en mulig feilkilde. Informantenes og min forforståelse har innvirkning både på det vi uttrykker, hvordan vi uttrykker oss, og det vi oppfatter av verbalt og ikke-verbalt språk. I min studie har jeg forsøkt å ha en så transparent prosess som mulig, gjennom en bevisst holdning til hvordan min bakgrunn, erfaringer, verdier og holdninger kan påvirke mitt arbeid.

2.2.9 Pålitelighet og gyldighet

Som tidligere beskrevet har et kvalitativt forskningsprosjekt ofte helhetsorienterte mål, hvor samspillet mellom individ og omgivelser er i fokus. «Målet med kvalitativ forskning er å få

tak i andre menneskers handlinger, meninger, tanker, kunnskap, følelser og opplevelser» (Nilssen, 2012:30). For å kunne tolke andre mennesker er vi avhengige av å kunne rette blikket innover i oss selv (Thurén, 2009:105). I min studie har jeg derfor hatt som mål å være så *refleksiv* som mulig. Det vil si at jeg har rettet stor oppmerksomhet på min egen yrkesbakgrunn som kulturskolelærer, faglærer og dirigent, mine opparbeidede erfaringer, verdier samt min kulturelle bakgrunn. En forsker vil aldri kunne være objektiv i sine observasjoner, vurderinger og analyser. Nilssen (2012) slår fast at «Subjektivitet er ikke noe som kan eller skal unngås, det skal håndteres i all forskning uansett metode» (s. 139). Her fremheves viktigheten av at forskeren utforsker og analyserer hvordan sin egen ballast og forforståelse vil kunne virke i ulike settinger samt i det videre arbeid med analysering og bearbeiding av data.

I tillegg til å være kritisk til meg selv og min måte å utøve observasjonene og intervjuene på, har jeg videre forsøkt å være kritisk til mine funn og til resten av forskningsprosessen. For å sikre *gyldigheten (validiteten)* av min studie, har jeg blant annet vurdert de intervjuedes utsagn opp mot deres kroppsspråk, og ingen motstridende uttrykk ble avdekket. Videre var uttalelsene fra de tre lærerne i store trekk sammenfallende. Altså hadde de antakelig en rimelig lik virkelighetsoppfattelse. For å validere mine observasjoner og seinere mine tolkninger av det jeg har observert, har jeg valgt å diskutere disse med noen fagfeller hvor bemerkninger og kritiske spørsmål kom fram. Dette har ført til flere gjennomganger med analyse og fortolkning av det empiriske materialet.

Graden av *pålitelighet (reliabilitet)* vil ha stor betydning for hvordan teksten og resultatene mottas av leseren. Selv om det i kvalitative studier ikke er mulig å gjennomføre to nøyaktig like studier skal funnene være tydelige nok til å gi mening (Nilssen, 2012:141-142).

For å styrke påliteligheten i min studie valgte jeg *triangulering*. Ved å bruke flere metoder for innsamling av data, er det økt sannsynlighet for at det empiriske materialet gir et bedre bilde av virkeligheten, og dermed økt pålitelighet (Fangen, 2011:171). Ved å ha intervju som supplerende metode fikk jeg anledning til å stille mer dyptgående spørsmål, og dermed opparbeide meg større kunnskap om det jeg hadde observert tidligere.

Guro Gravem Johansen råder i sin avhandling, *Å øve på improvisasjon* (2013), forskeren om å «beskriv[e] hvordan du har jobbet sånn at leser kan vurdere om framgangsmåtene du brukte samsvarer med funnene dine» (s. 174). Eller som Fangen velger å uttrykke det:

Ved at du gjengir alt fra litterære kilder, egne observasjoner i detalj, beskriver egen rolle i de situasjonene der kunnskapen tilegnes, osv., har leseren langt større mulighet til å vurdere tolkningen enn når den kun serveres som et ferdig analysert produkt. (Fangen, 2011:248)

I min studie har jeg valgt å bruke utdrag fra intervjuene i teksten, slik at leseren skal kunne se utgangspunktet for min tolkning. Av samme grunn har jeg valgt «tykke» beskrivelser av fenomenet eller situasjonen jeg har tolket. En kritisk gjennomgang av mine feltnotaters deskriptive beskrivelser og andre notater, lå til grunn da jeg vurderte om jeg hadde fått med det essensielle i situasjonene jeg observerte. Gjennom hele prosessen har jeg også brukt min veileder som sparringspartner.

2.3 ANALYSE OG FORTOLKNING

2.3.1 Innledende analyse

I kvalitative forskningsprosjekt starter analysearbeidet oftest i kartleggingsfasen (Fangen, 2011: 208), og nedskrivning av tanker og spørsmål anses som en viktig del av den påfølgende analyseprosessen. I perioder hvor jeg var deltagende observatør gjennomgikk jeg i ettertid de ulike situasjonene, og noterte i korte trekk de sosiale rammene for aktiviteten (antall deltakere, lokaler, tid med videre), aktivitetens innhold og forløp. Hvis det var noe uventet som skjedde, ble det notert spesielt. Enkelte ganger når jeg kom på noe jeg hadde glemt å notere, eller når noen utsagn eller situasjoner ble analysert og tolket videre i ledige stunder, ble utfyllende kommentarer føyd til. Ulike typer skriving foregår parallelt gjennom de fleste fasene i forskningsprosessen, og er altså en del av forskningen (Nilssen, 2012:34-35). Som tidligere nevnt ble transkripsjoner av intervjuene gjort kort tid etter intervjuene var utført. Tanker eller spørsmål som dukket opp underveis i transkriberingen, ble notert ned. Både for å huske til seinere, men også for å ha et så åpent sinn som mulig i det videre transkripsjonsarbeidet. Fangen sier at «Analyse vil vanligvis si at du tilfører *mer* til det du har hørt og sett. Ved å trekke veksler på bredere meningssammenhenger kan du sette det du observerte, inn i et nytt perspektiv» (2011:208). Også i analysearbeidet har jeg som forsker strebet etter å være åpen og ikke la forforståelsen styre prosessen. Forforståelsen må

tilpasses, ellers vil vår forutinntatthet påvirke våre funn negativt (Nilssen, 2012:69). Analysearbeid består av mange nivåer, for eksempel fra de første tolkningene som gjøres i forbindelse med en observasjon, til en dyptgående analysering og fortolkning av datamaterialet.

2.3.2 Koding og kategorisering

Transkribert materiale er gjennomgått flere ganger, og hvert utsagn eller tekstdel har vært analysert, kodet og deretter kategorisert. Det empiriske materialet har gått gjennom en åpen koding, hvor alle observasjoner, notater og intervju er identifisert og analysert. Gjennom «tykke» beskrivelser: utførlige beskrivelser av hendelser og kontekst, med påfølgende koding og kategorisering blir datamaterialet mer oversiktlig og forståelig. Hvert utsagn eller tekstdel ble kodet, og etter en teoretisk vurdering, plassert i en av kategoriene til den didaktiske relasjonsmodell. Jeg opplevde at noe materiale passet i flere kategorier, mens andre ganger strevde jeg med å trekke forbindelser mellom utsagn og kategori. De ulike utsagn og tekstdelers kodinger ble kritisk vurdert gjentatte ganger før endelig kategorisering ble gjort. Denne arbeidsmåten kaller Postholm for *deskriptiv analyse*: «Deskriptive analyser definerer jeg til å omfatte analyseprosesser som strukturerer datamaterialet.»...«gjør dermed datamaterialet oversiktlig, forståelig og rapportvennlig» (Postholm, 2010:91).

2.3.3 Fortolkning

I kvalitative studier har fortolkning en sentral plass. «Med analyseprosessen kommer du fram til funn, mens tolkningsprosessen hjelper deg med å skape mening i funnene» (Nilssen, 2012:104). Nilssen sier videre at forskeren stadig svinger mellom disse prosessene, og på den måten får vi en parallell utvikling av funn og tanker eller ideer om funnene. (ibid.)

Det innsamlede datamaterialet har vært bearbeidet vekselvis mellom beskrivelse, analysering og fortolkning. I min studie har jeg stadig hatt behov for å skifte mellom overblikk og detaljer, teori og empirisk materiale, i tillegg til å ha et kritisk blikk på min forforståelses betydning på materialet jeg har tolket. Gjennom hele forskningsprosjektet har jeg fått en dypere innsikt i at alt henger sammen: alt avhenges og påvirkes av alt. Postholm beskriver dette som *den hermeneutiske sirkelen* eller *spiralen*:

Dataanalyse er en prosess hvor forskeren får mening ut av sine data. Denne prosessen innebærer at en helhet blir plukket i stykker for deretter å bli analysert. [...] Forskeren analyserer de ulike delene for å forstå kompleksiteten og helheten bedre (Postholm, 2010:105).

Målet med fortolkningene er å forstå forholdet mellom de enkelte delene og helheten, og på den måten resultere i en tolkning som skaper en felles forståelse. I min studie har formålet med tolkningsprosessen vært å komme fram til en forståelse av MMSAs virksomhet generelt og skolens undervisningspraksis og gehørarbeid spesielt, og hvilken betydning kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen har i så måte.

3.0 RESULTAT

3.1 INNLEDNING

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere innsamlet data innhentet fra observasjoner og intervjuer. Dataene er analysert tematisk og tilknyttet kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. En del av temaene går igjen i både *instrumentalundervisningen* og i *korpsundervisningen*. For å ha et klart skille mellom de to undervisningsformene har jeg valgt å drøfte de ulike temaene i begge formene der det er naturlig.

Som en hjelp i observasjonsarbeidet utarbeidet jeg en observasjonsguide³⁰ før jeg reiste til Port Elizabeth. Guiden skulle hjelpe meg til å ha fokus på elementer i undervisningssituasjonene som var viktige for mitt videre arbeid. I tillegg til observasjonsguiden utarbeidet jeg også en intervjuguide³¹ som ble brukt når jeg intervjuet tre informanter som arbeidet som lærere ved MMSA.

3.1.1 Mine tre intervjuobjekter

Lærer A

Læreren er en mann på 22 år. Han har studert musikk i to år på musikkonservatoriet ved NMMU, men har grunnet vanskelig økonomisk situasjon vært nødt til å hoppe av utdanningen sin. Målet hans er en tre-års musikkutdanning (Diploma). Lærer A startet å spille baryton i sitt kirkesamfunn, og har spilt i ni år totalt (per 2015), de siste seks årene med trombone som hovedinstrument. Han hadde ingen instrumentalopplæring før han startet på musikkonservatoriet. De siste fire årene har han også spilt tuba. Lærer A har siden 2014 undervist i trombone, eufonium og tuba ved MMSA. Fra februar 2015 dirigerte han også MMSAs aspirantkorps.

Lærer B

Læreren er en kvinnelig student på 20 år. Hun startet å spille klarinett i 2009, og er selvlært. Hun holdt også på å lære seg å spille waldhorn og slagverk. I tillegg studerte hun økonomi på NMMU. Lærer B har siden 2014 undervist hovedsakelig i klarinett, men steppet inn ved sykdom på både fløyte og saxofon. Hun underviste også litt på nybegynnernivå innen

³⁰ Vedlegg nr 1

³¹ Vedlegg nr 2

slagverk. Lærer B er i slekt med skolens leder og bidro noe i det organisatoriske arbeidet ved MMSA.

Lærer C

Læreren er en mann på 25 år som startet å spille trompet i 1998 i sitt kirkesamfunn, som for øvrig er det samme som lærer A hører til. Lærer C er selvlært og fikk først instrumentopplæring når han startet på musikkonservatoriet ved NMMU. Det var på konservatoriet han lærte at trompet er et transponerende instrument. I kirken spilte alle, uansett instrument, direkte fra koralbøkene. Han har gjennomført 3-årig utdanning (Diploma) ved musikkonservatoriet ved NMMU. Lærer C har spilt i flere regionale og nasjonale orkestre og korps, og mottatt en utmerkelse ved universitetet for sin deltakelse i disse. Han startet å undervise i trompet/kornett samt althorn samtidig med lærer A og B. I februar 2015 begynte han i tillegg som dirigent for MMSAs amatørkorps.

3.2 MMSAs UNDERVISNINGSMODELL

3.2.1 Mål

Målet med MMSA er å være en kulturskole som kan gi barn og unge i The Northern Areas et positivt tilbud som et alternativ til rus, motløshet og kriminalitet, samtidig som det er få fritidstilbud innen kultur for barn og unge lokalt. På denne måten vil ikke kulturskolen bare være til nytte for de som faktisk får undervisning, men hele samfunnet³².

Lærernes ønske om å bidra med noe positivt i lokalsamfunnet var beundringsverdig, spesielt når en ser på hvilke premisser som rådet, med tanke på manglende økonomi, utrygge omgivelser, og for enkelte lærere krevende hjemmeforhold. De fleste av lærerne var svært dedikerte og den gode kontakten og gjensidige respekten mellom alle, elever – lærere, lærere – lærere og elev – elev, var lett å registrere.

Et hovedmål for undervisningen var å lære elevene å beherske sitt instrument. I intervjuene med de tre lærerne var det derimot litt spenn i svarene. Lærer B hadde en klar oppfatning av at lærerne har felles overordnede musikalske mål og mer konkrete undervisningsmål. Hun hadde imidlertid problemer med å konkretisere hva undervisningsmålene gikk ut på. Lærer

³² Hentet fra musikkonservatoriets (UiT) prosjektdokument

A og C hadde samme oppfatning når det gjelder felles musikalske mål, men var mer vag når det gjaldt undervisningsmål. Lærer B forklarte at det i utgangspunktet skulle undervises med vurderingssystemet Trinity College London³³ i tankene, men at dette var blitt gått bort fra før skoleårets start. Lærerne kunne bruke sitt eget materiell så lenge progresjonen og målene ble innfridd når de skulle. Lærer B brukte metodeverket Standard of Excellence som eksempel på emner som skulle gjennomgås, slik at elevene kunne bestå de halvårlege testene. Lærer B uttrykte videre viktigheten av at lærerne ved skolen lærte å undervise samt bli enige om hvilke felles mål det skulle arbeides mot. Videre måtte lærerne forplikte seg til kulturskolen før en kunne kreve at elevene skulle forplikte seg til undervisninga. Lærerne A og C uttrykte begge at en lærers personlighet ville virke inn på måten man underviste på. På den måten ville det være vanskelig og kanskje umulig for kulturskolens lærere å undervise på samme måte. Felles mål anså de likevel begge som både viktig og riktig.

Ut fra dette tolket jeg det slik at lærer A og C ikke hadde så god kjennskap til hva de gjeldende undervisningsmålene var, og dermed heller ikke hvordan de skulle brukes i planarbeidet. Lærer B var klar på at det lå undervisningsmål til grunn i lærerkollegiet, men hadde litt problemer med å konkretisere hva de gikk ut på. Det var størst fokus på kognitive og psykomotoriske mål i skolens målsettinger, og med kognitive mål mener jeg her kunnskapsforståelse og hukommelse. Eksempler kan her være forståelsen for tonearter, tonekjønn, noteverdier, fraseringer, form med videre. Med psykomotoriske mål mener jeg for eksempel instrumentaltekniske ferdigheter, andre bevegelser som for eksempel pust og tonedannelse, samt konkrete aktiviteter som nyttes i undervisningen. Uten at lærerne kanskje var så bevisste omkring dette, registrerte jeg i den observerte undervisningen at de også hadde affektive målsettinger med det de gjorde. Her tenker jeg på hvilke holdninger, musikksyn og verdier lærerne representerte, både i undervisningssituasjon og andre settinger.

3.2.2 Rammefaktorer

MMSA var en ung institusjon med til dels store utfordringer. Organiseringen med kun én administrativ leder i tillegg til lærerne, gjorde kulturskolen svært sårbar. Hverken leder eller

³³ <https://www.trinitycollege.com/site/?id=1686> Trinity College London er et engelsk vurderingsprogram innen blant annet musikkopplæring, inndelt i 8 nivåer, hvor hver del avsluttes og godkjennes gjennom teoretisk og praktisk testing. For å kunne gå videre på neste nivå må en viss poengsum oppnås. Sist lest 20.05.2018

lærere fikk utbetalt noen godtgjørelser eller lønn for arbeidet. Det var kun leder og en av lærerne som hadde full jobb ved siden av, resterende var studenter eller arbeidsledige.

Administrasjon

MMSA ble ledet av Alton September. Ved siden av ham fantes noen få lokale og eksterne enkeltpersoner som fungerte som støttespillere i praktisk tilrettelegging. Den norske musikkpedagogen Arne Bjørhei er den av enkeltpersonene som har bidratt og bidrar fortsatt betydelig, og er sammen med September drivkraften i prosjektet. Bjørhei fungerer som diskusjonspartner, fagperson og som leder for den tidligere presenterte norske ideelle organisasjonen, Art is life/Kunst er liv. Siden 2014 har Bjørhei dratt to ganger i året til Port Elizabeth med opphold på rundt fem til åtte uker hver gang. I disse periodene blir det avholdt en del møter med kommunen, universitetet og andre nødvendige instanser, hvor både leder September og Bjørhei deltar. Det er i tillegg oppnevnt et eget styre for MMSAs amatørkorps.

Etter mitt skjønn var organisasjonen MMSA veldig sårbar da det kun var én leder som satt med hele ansvaret og administrasjon. Det må sies at lederen la ned masse arbeid og hadde oversikten og kontrollen på det meste, men kanskje nettopp av den grunn følte sårbarheten enda større. I tillegg var arbeidsbyrden på lederen ekstremt stor. I perioder krevde hans ordinære jobb så mye at arbeidet med MMSA måtte utsettes. Hvis det hadde vært et organisasjonsstyre kunne arbeidet vært fordelt på flere personer.

Lærerstab

Skoleåret 2015 var det ni lærere ved MMSA. Lærernes alder spente fra 21 til 40 år. De fleste av dem var unge voksne i alderen 20 til 25 år. Fire var kvinner som underviste i henholdsvis sang, blokkfløyte, tverrfløyte og klarinett/waldhorn. De fem mennene underviste i blokkfløyte, saxofon/piano, trompet/kornett og trombone/baryton/tuba. Slagverkundervisningen ble fordelt mellom tre av lærerne. Fire av lærerne hadde et til tre års musikkutdanning mens resterende hadde hatt privat opplæring gjennom sin lokale kirke. En av de godt voksne lærerne jobbet som grunnskolelærer. Hennes faglige bidrag var viktig for det pedagogiske utviklingsarbeidet i lærerstabten. I følge September ble det avholdt to til tre fagmøter med leder hvert semester. Her ble valg av undervisningsmateriell, målsetting for semesteret, planlegging av aktiviteter og eventuelle faglige utfordringer diskutert. Etter å ha intervjuet tre av lærerne samt hatt uformelle samtaler med både kulturskolelederen og et par andre lærere, tolker jeg det slik at de har noen overordnede felles mål, men at veien

dit var individuelt tilpasset. Det var kun kulturskolelederen som mente det var enighet om å bruke samme undervisningsopplegg og dermed også felles undervisningsprinsipper. Lærerne brukte lærematerialet på et eller annet vis, men de var klare på at en god del undervisningsmåter de selv hadde erfart tidligere ble brukt som supplement. Ut fra mine observasjoner syntes det som at lærernes egne mål rådet og at den enkelte lærers tidligere opplæring la føringer.

Instrumentpark og utstyr

Totalt rådet MMSA over ca. 100 korpsinstrumenter, og av disse var omlag 75 i bruk. Resterende var ikke i spillbar stand på grunn av behov for reparasjoner eller manglende munnstykker. Siden flere barn og ungdom ønsket å få undervisning var behovet for instrumenter stort. Manglende økonomi gjorde det ikke mulig å komplettere og reparere dem. Noen få av de voksne som spilte i korpset hadde egne instrumenter. På grunn av faren for tyveri var det langt fra alle elever som kunne ha med seg instrumentene hjem slik at de fikk øvd på egen hånd. Samtidig hadde noen av elevene så pass kummerlige boforhold at det ikke var gunstig å oppbevare et instrument der uten fare for forringelse og skader. Manglende lagerrom på Astra primary school for MMSAs instrumenter, noter og annet utstyr bød på utfordringer hver uke. MMSAs instrumenter og utstyr var lagret hjemme hos lederen.

I forkant av hver undervisningsdag måtte alle instrumentene og nødvendig utstyr som notestativer, munnstykker, fliser, olje og kluter med videre, flyttes fra huset til to personbiler. Framme ved undervisningslokalene måtte instrumentene og utstyret ut av bilene og spres på de ulike klasserommene. Etter endt undervisning var det på samme måte tilbake til lederens hus. I tillegg til personbelastningen førte den nødvendige flyttingen flere ganger i uken også til slitasje på instrumentene og utstyret. I løpet av de to første månedene i skoleåret fikk en del nye elever ta med seg «sitt» instrument hjem. Det førte til et redusert antall instrumenter som måtte fraktes mellom Astra primary school og kulturskoleleders hus. Det var likevel en konstant fare for at noe som skulle brukes i undervisningsøyemed ble glemt igjen hjemme hos lederen, fordi det kunne variere hvem som hentet instrumentene, om det var nok lastekapasitet i bilene og om de instrumentene som burde være med, ble med. Hvis så skjedde kunne det for eksempel by på vanskeligheter å få byttet ut et skadet instrument. Slike problemer resulterte ofte i at undervisningen ble skadelidende, og en del tid ble brukt til å prøve å reparere eller planlegge et alternativt opplegg.

MMSA hadde ikke eget avspillings- og opptaksutstyr, men alle lærere og lederen hadde sin private smarttelefon som kunne

Undervisningslitteratur

Metodeverket som hovedsakelig ble brukt i instrumentalundervisningen, heter *Standard of Excellence - enhanced Comprehensive Band Method* (Pearson, 2004). Metodeverket er rettet mot korpsopplæring, og er delt inn i grad 1 - 3, med en spillebok per grad. Til hver grad er det utarbeidet to CD'er med akkompagnement. Metodens målgruppe er de ulike korpsinstrumentene som brukes i janitsjarbesetning: fløyte, obo, klarinett, altsaxofon, tenorsaxofon, trompet/kornett, althorn, waldhorn, trombone, eufonium, tuba, samt rytmisk og melodisk slagverk. MMSA disponerte bøkene for grad 1. Forlagets presentasjon av metodeverket sier:


Books 1 and 2 combine a strong performance-centered approach with music theory, music history, ear training, listening, composition, improvisation, and interdisciplinary and multicultural studies. The result is the most complete band method available anywhere!³⁴



Etter en gjennomgang av bok 1 for klarinett, er den etter min oppfatning i stor grad teoretisk vinklet. I en del oppgaver bes eleven skrive inn notenavn eller taktslag før hun spiller. Av gehørrelaterte aktiviteter finner jeg klapping av puls og rytmer, i tillegg til oppfordringen om å stemme instrumentet før en spiller med CD-akkompagnementet.

Videre fant jeg enkelte eksempler på komposisjonsøvelser i bok 1, men ingen improvisasjonsøvelser. Det er mye mulig at mengden av gehørrelaterte øvelser øker, og at kreativ opplæring først presenteres i bok 2, men boks 2 ble ikke brukt ved MMSA.

³⁴ <http://www.brucepearsonmusic.com/method/enhanced/> Sist lest 24.05.2018

FOR CLARINETS ONLY

TREBLE CLEF  **TIME SIGNATURE** $\frac{4}{4}$

WHOLE NOTE  **WHOLE REST** 

$\frac{4}{4}$ = 4 counts in each measure

Measures, Staff, Ledger Line, Bar Lines

A whole note gets 4 counts in $\frac{4}{4}$ time. A whole rest gets 4 counts in $\frac{4}{4}$ time.

1 E IS FOR EXCELLENCE



○ = open
● = pressed down

▶ A double bar line marks the end of the music.

2 D - DAY



3 DOUBLE DECKER





▶ Use plenty of air.

4 C - SAW



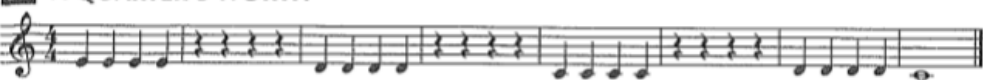
Illustrasjon 2: De tre første tonene og grepene på klarinetten introduseres. Utdrag fra side 4 i grad 1, *Standard Excellence - enhanced Comprehensive Band Method* (Pearson, 2004).

QUARTER NOTE  **QUARTER REST**  **PHRASE**

Each quarter note gets 1 count in $\frac{4}{4}$ time. Each quarter rest gets 1 count in $\frac{4}{4}$ time.




A phrase is a musical thought or sentence. Phrases are usually four or eight measures long.



15 A QUARTER'S WORTH

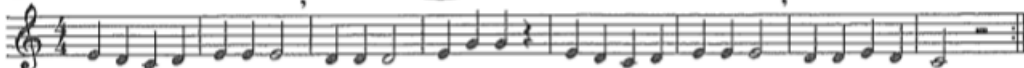


▶ Write in the counting and clap the rhythm before you play.

Illustrasjon 3: I øvelse 15 bes klarinetteleven notere inn taktslagene, for deretter å klappe rytmen før hun spiller. Utdrag s. 8 i grad 1, *Standard Excellence - enhanced Comprehensive Band Method* (Pearson, 2004).

REPEAT SIGN	COMMON TIME	FERMATA	SOLO One person plays.
			SOLI Whole section plays.
Repeat from the beginning.	$c = \frac{4}{4}$ Common time means the same as $\frac{4}{4}$ time.	Hold the note or rest longer than its usual value.	TUTTI Everyone plays.

233 MERRILY WE ROLL ALONG  Page 39  Traditional



► Write in the note names before you play.

Illustrasjon 4: I denne øvelsen bes klarinetteleven skrive inn notenavnene før hun spiller. Utdrag s. 9 i grad 1, Standard Excellence - enhanced Comprehensive Band Method (Pearson, 2004).

147 RICOCHET ROCK Chuck Ellodge (b. 1961)
Allegro



The image shows two staves of music. The top staff is a melody line in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. It starts with a treble clef, a key signature of one sharp, and a 4/4 time signature. The music is in a 4/4 time signature. The bottom staff is a rhythm line with claps indicated by vertical lines and a 'clap' label. The music is in a 4/4 time signature.

Illustrasjon 5: En duett hvor en stemme har melodi, mens den andre har klapping av rytmer. Utdrag s. 34 i grad 1, Standard Excellence - enhanced Comprehensive Band Method (Pearson, 2004).

Elevene ved MMSA hadde ikke økonomi til å kjøpe spilleboken selv, og kulturskolen hadde heller ikke muligheter til å kjøpe inn spillebøker for utlån. Av den grunn ble det tatt en del kopier av bøkene. Generelt kan man si at lærebøkene er av den gamle skolen hvor noteopplæringen følger logikken til notesystemet, og ikke primært hviler på en gehørbasert forståelse av notesymbolene. Man lærer noter og tilhørende toner først, og deretter spiller man musikk som inneholder disse tonene.

Den enkelte lærer disponerte svært varierende mengder undervisningsmateriell som supplement, samt en mindre mengde ensemblelitteratur. MMSA har siden starten opparbeidet seg et lite notearkiv bestående av en del notesett for korps og et fåtall storbandarrangement. På et informasjonsmøte før avreise fortalte Bjørhei at notene i hovedsak var donert av nordnorske korps og privatpersoner. Behovet for mer undervisningslitteratur, ensemblestoff og korpsnoter er stadig økende. Ønsket om å favne flere sjangre og nivåer krever også egnet litteratur.

Lokaler

Da MMSA hverken eide eller disponerte egne lokaler lånte de en lokal barneskoles klasserom. Samarbeidet med barneskolen Astra primary school ble beskrevet som godt, og kulturskolen var takknemlig for å kunne benytte lokalene. Når det ble avholdt korpsøvelser eller større samspillgrupper var klasserommene svært lite egnet. De doble pultene med sittebenker var fastmontert i gulvet. I hvert rom var det om lag 15 fastmonterte dobbelpulter med integrerte sittebenker i tre. I tillegg bar skolen tydelig preg av slitasje. Bildet under viser deler av et klasseroms enkle møblering og utstyr. Det var svært lite materiell som sto tilgjengelig, med unntak av en dorull framme på kateteret. Et par av skolens lærere fortalte at dorullene ikke kunne henge på toalettene fordi de som oftest ble stjålet av elevene som tok de med hjem.



Illustrasjon 6: Et helt vanlig klasserom på Astra primary school. På motsatt vegg hang ei krittavle. Foto: Arne Bjørhei.

En del utvendig slitasje på bygningsmassen og uteområdet var godt synlig. Uteområdet var todelt: en indre asfaltert skolegård, og en ytre som var delvis dekket med litt gress og noen trær. Det fantes ingen lekeapparater der, men rett ved skolen lå en enkel grusbane for fotball og cricket.



Illustrasjon 7 og 8: Skoleområdet på framsiden og baksiden av skolebygningene. Foto: Arne Bjørhei.

Amatørkorpset hadde sine mandagsøvinger på Sancto primary school, om lag fem kilometer fra Astra primary school. Korpset hadde ikke noe fast klasserom for det var avhengig av hvilket rom vaktmesteren hadde låst opp. I klasserommene som ble brukt, var det løse pulter som kunne flyttes på. Stoler måtte imidlertid hentes fra et annet bygg. Alt av notestativer, noter og instrumenter ble fraktet til og fra hver øving.

Økonomi

MMSAs virke var under konstant press grunnet begrenset økonomi. Det meste av instrumenter, utstyr og undervisningsmaterieell var donasjoner fra korps og enkeltpersoner i Norge. Alton September og Arne Bjørhei har siden oppstart brukt utallige timer på å informere byens myndigheter om skolen og hvilken betydning denne kan ha som forebyggende tiltak for de unge innbyggerne. Bydelens politisk valgte leder har visstnok opptil flere ganger lovt MMSA noe utstyr, men etter tre år venter skolen fortsatt.

Ved et barns oppstart ved MMSA ble det avkrevd en registrering og underskrift av en foresatt, i tillegg til innmeldingsavgift på 50 ZAR (ca. 30 NOK). September forklarte meg at tanken bak en kontingentfri kulturskole var å gi alle i området en reell mulighet til deltakelse. Samtidig ville en innmeldingsavgift og underskrift fra foresatte være en aksept av forpliktelsene både barnet og foresatte hadde i forbindelse med undervisning, konserter og eventuelle møter.

MMSAs amatørkorps har gjennom de siste årene mottatt noen lokale priser i tillegg til å ha hatt enkelte betalte spilleoppdrag. Disse pengene går direkte inn i driften av MMSA.

Undervisningstilbud

MMSA hadde undervisningstilbud i blokkfløyte, piano, sang, fløyte, klarinett, saxofon, trompet/kornett, althorn, waldhorn, trombone, baryton, tuba, slagverk, piano og sang. Våren 2015 besto MMSA av om lag 50 nybegynnere og 30 viderekomne, hvor sistnevnte gruppe deltok i MMSAs amatørkorps for ungdom og voksne. Opplæringen ble delt inn i tre deler: instrumentalopplæring, aspirantkorps og amatørkorps.

Instrumentalopplæring

De yngste og minste i størrelse fikk tilbud om å lære blokkfløyte i minimum ett år. Blokkfløyteundervisningen foregikk i klasser på om lag 20 elever med én lærer. De som var store nok valgte hvilket instrument de ønsket å spille, og fikk under veiledning av lærerne prøve ut instrumentet. Denne prøveperioden kunne strekke seg over et par uker, da det stadig kom nye til. De som ønsket sang gikk rett inn i en sanggruppe. Det ble gitt instrumental- og sangopplæring hver tirsdag og torsdag kl. 15.00 - 16.00 og hver lørdag kl. 09.00 - 10.20. Hit kom alle nybegynnere og litt viderekomne elever når de kunne. Ut over i skoleåret deltok disse elevene på konserter i regi av MMSA, enten alene, i grupper eller med aspirantkorpset.

Undervisningsgruppene ble delt inn etter instrumenter. Det betyr at det kunne være stort spenn i ferdighetene på instrumentet. Antall elever i gruppene varierte stort, fra om lag 20 blokkfløytister i en gruppe og ned til tre slagverkselever i en annen. Aldersmessig var det også stor variasjon. Den yngste eleven var rundt 8 år mens den eldste var en voksen på rundt 50 år. Flest elever var det i aldersgruppen 10 til 16 år. Det virket som at deltakerne syntes det var greit at alle aldersgrupper øvde sammen. Tross stor spennvidde i alder, nivå og generell utvikling, var det en fin dynamikk i instrumentalgruppene og aspirantkorpset. I amatørkorpset var det i hovedsak voksne med unntak av tre ungdommer på 15-16 år. Ved så sammensatte elevgrupper kan valg av undervisningsmetode og læringsaktiviteter være krevende.

Størrelse på elevgrupper

I amatørkorpset var medlemstallet stabilt gjennom hele sesongen. Deltakerne møtte i hovedsak opp når de skulle. Hvor mange som deltok på aspirantkorpset var avhengig av hvor mange som kom på instrumentalundervisningen, som ble avholdt i forkant av korpsøvingen. Antall elever på instrumentalundervisningen varierte mye. Enkelte ganger var det bare to til tre elever i enkelte instrumentgrupper, mens andre ganger var det 15 elever som kom. Etter å ha observert dette fenomenet over et par uker spurte jeg leder September og de tre intervjuede lærerne hvorfor det var sånn. Alle var samstemte i sine svar: De voksnes fravær skyldtes plutselig tilbud om arbeid. Når folk i området ble tilbudt arbeid måtte de bare takke ja fordi de aldri visste når neste mulighet kom. Blant barn og unge skyldtes fraværet oftest mangel på transport, eller at de måtte prioritere skolearbeid.

Fordeler med store elevgrupper

Det å ha større antall deltakere i undervisningsgrupper kan være utfordrende i noen sammenhenger, mens det i andre kan gi fordeler. Hvis noen elever uteblir fra undervisningen gir det muligheter for å bruke mer ressurser på de elever som møter. I tillegg gir store elevgrupper læreren muligheter for variasjon i undervisningsmåter og -strategier. Det vil være mulig å undervise hele gruppen under ett, dele gruppen opp i mindre grupper og veilede en og en gruppe, gi en elev all oppmerksomhet mens resten av elevene hjelper hverandre, eller la en eller flere elever - med veiledning av lærer - undervise de andre elevene. På samme måte får elevene trening i å bruke ulike læringsmåter og-strategier gjennom året.

En stor elevgruppe kan i tillegg til å være en god læringsarena, og være en arena for sosialisering. Elevene ved MMSA gikk ikke på samme skole og aldersspredningen var i enkelte grupper stor. Tross aldersspredning kan en sånn blanding være til det gode. Det å vise at samhandling og en felles interesse for musikk ikke er aldersbetinget, kan være av stor betydning. Storsve og Danielsen (2013) viser for eksempel til hvordan elevene i Libanonprosjektet tross spredning i alder og kunnskapsnivå undervises i samme gruppe både innen dans og musikk.

Siden intensiteten i undervisningen kan variere noe mer i gruppeundervisning enn i enkeltundervisning, kan lengden på undervisningsøkten utvides noe. Ved at instrumentalundervisningen blir lagt i forkant av aspirantkorpset gir det barna og

ungdommene en mulighet til å være vekk fra det dårlige og tidvis farlige nærmiljøet i lengre periode om gangen. Samtidig er det ressursbesparende for de foresatte ved at de kan samordne transport til og fra kulturskoleaktivitetene i MMSAs regi.

Ulemper med store elevgrupper

Større elevgrupper kan også være utfordrende. Det er stor sannsynlighet for at det er spredning i fagnivået blant elevene i en større gruppe. Samtidig er det lett å forstå at ressursene i form av tid og direktekontakt mellom elev og lærer nødvendigvis blir mindre per hode når undervisningstiden er fast. I instrumentalgruppene ved MMSA var det betydelig forskjell i elevenes nivå grunnet ulike tidspunkt for oppstart. Hvis alle disse elevene kom samtidig betød det enten at undervisningen måtte deles opp i flere ulike faglige nivåer for å treffe flest mulig, eller å gi undervisning på et nivå og dermed treffe noen og bomme på flesteparten. Enkelte timer ble undervisningen splittet opp slik at hver elev kunne få én-til-én-veiledning. Det igjen betød mindre undervisningstid på hver enkelt.

Som lærer bør en være bevisst på at undervisningen i store grupper kan bli mindre effektiv på grunn av tidstyver. Hvem har ikke opplevd at en eller flere elever har mistet notene sine og trenger en ny, eller elever som trenger nye rør, eller det plutselig er et instrument som trenger umiddelbar reparasjon og lignende. En annen ting enhver lærer må være bevisst er å se alle elevene, ikke bare de av elevene som er mest frampå. De sterke og ekstroverte elevene får ofte oppmerksomheten ved at de er flinke til å ta initiativ og deltar aktivt i timen. Dermed er det lett å overse den introverte, beskjedne eleven. Denne eleven har jo like stort krav på å få oppmerksomhet og hjelp for å utvikle sitt faglige nivå som de andre, men manglende bevissthet fra lærerens side kan gi dårlige opplevelser for gjeldende elev. Som et eksempel kan det nevnes at i en gruppe på fire litt viderekomne klarinettelever var det tre elever (Elev K1, K2 og K3) som var tilbakeholdne og forsiktige, mens elev K4 var utadvendt. Når læreren stilte spørsmål var elev 4 rask med å svare, hver gang. Elev K1, K2 og K3 klarte å svare når læreren valgte å rette spørsmålet direkte til en av dem. Et annet eksempel er når tromboneelevene var samlet på time. De tre elevene (T1, T2 og T3) skulle øve litt på egenhånd mens læreren skulle hjelpe hver enkelt ved behov. Elev T2 og T3 henvendte seg stadig til læreren for hjelp eller veiledning. Elev T1 sto like ved de andre, men trakk seg gradvis unna, og ble stående uvirksom i om lag syv minutter. Plutselig ble læreren klar over dette og gikk bort til Elev T1, og spurte om hun trengte hjelp. Begge eksemplene viser

viktigheten av at læreren ser og retter oppmerksomheten på hver enkelt elev, uavhengig av om eleven er ekstrovert eller introvert.

Aspirantkorps

Alle som deltok på opplæringen på korpsinstrumentet beskrevet ovenfor, var også med i aspirantkorpset. Dette tilbudet kom i gang i slutten av 2014. Aspirantkorpset øvde i forlengelse av instrumentalopplæringen hver uke. Aspirantkorpset ble ledet av en av de to trombone- og grovmessinglærerne ved kulturskolen. De andre instrumentallærerne støttet og veiledet sine elever gjennom hele øvelsen. De fastmonterte dobbeltpultene på klasserommene vanskeliggjorde aspirantkorpsovingen. Pultene kunne ikke benyttes når elevene skulle spille fordi instrumentene stadig dultet bort i bordene, eller så ble de sittende slik at det var umulig å se dirigenten. De fleste gangene valgte elevene å spille stående, med det resultatet at de ble fort slitne, spesielt de med større instrumenter. Etter hvert sviktet også elevenes konsentrasjonsevne, men ingen klaging ble registrert.

Amatørkorps

De viderekomne medlemmene og de av lærerne som spilte korpsinstrument var alle medlemmer av amatørkorpset. Dette korpset øvde fast hver mandag kl. 18.00 - 20.00. I tillegg ble det arrangert ekstraøvelser på enkelte fredager samt noen øvingshelger i løpet av året. Amatørkorpset deltok på mange arrangement og konserter, og sto for mesteparten av den utadrettede aktiviteten i MMSA. Amatørkorpsets dirigent var også trompet-/kornettlærer ved kulturskolen.

Undervisningsplanen

Kulturskolens undervisning fulgte følgende timeplan:

MAN	TIRS	ONS	TORS	FRE	LØR
	15.00 – 16.00: Instr.undervisn. 16.00 – 17.00: Aspirantkorps		15.00 – 16.00: Instr.undervisn. 16.00 – 17.00: Aspirantkorps		09.00 – 10.20 Instr.undervisn. 10.40 – 12.00 Aspirantkorps
18.00 – 20.00: Amatørkorps				18.00 – 20.00: Amatørkorps (ved behov)	

Illustrasjon 9: Undervisningsplanen ved MMSA

Siden MMSA ikke disponerte egne lokaler til instrumental- og ensembleundervisning, må aktivitetene alltid tilpasses Astra primary schools virksomhet. MMSA er avhengig av skolens vaktmester for å både åpne og lukke klasserommene. I en periode var klasserommene plutselig stengte på grunn av skifte av gulvbelegg, så da foregikk all undervisning ute, også skolens undervisning på dagtid. Ingen ved MMSA hadde blitt informert om vedlikeholdsarbeidet på forhånd, så all undervisning måtte omorganiseres på sparket. Slike ad hoc-løsninger var ikke gunstige, men å avlyse undervisning var uaktuelt fordi da måtte alle elevene skysses hjem. På meg virket det som om at det var uvanlig å klage eller å protestere, men heller stilltiende akseptere tingenes tilstand. Som en følge av dette ble en del tid brukt til å tenke ut ad hoc-løsninger, tid som egentlig skulle vært brukt på undervisning. En kan spørre seg hvorfor ikke noe av slik planlegging ble gjort før oppstart, men det skyldtes i hovedsak at lederen og de færreste av lærerne kom i god tid før undervisningstiden startet.

3.2.3 Elev- og lærerforutsetninger

Kultur

The Northern Areas er preget av den sammensatte kulturen Sør-Afrika er basert på, men hvor flertallet tilhører den fargede befolkningen. Dette området huser både townships og bedrestilte områder, men flestparten av de som bor her lever under tøffe kår.

Utenom den genuine folkemusikken i de ulike folkegruppene i Sør-Afrika, bygger musikkulturen i hovedsak på europeiske tradisjoner. Landets matkultur er eksempelvis en blanding av mange kulturer med sterk innflytelse fra Østen. Alle jeg snakket med av foresatte, korpsmedlemmene og lærere fra MMSA eller universitetet i byen, var tydelige på at *troen* står sterkt i Sør-Afrika, og de fleste tilhørte et eller annet kirkesamfunn. Jeg er tidligere fortalt at en del av kirkene har amatørmusikere som til en viss grad gir instrumentalopplæring. Dette understøttes i to av intervjuene jeg gjorde med informantene mine. Noen kirkers instrumentalopplæring legger prinsippet om å spille *in natura*, uavhengig av instrumentets stemming, til grunn. Dette gjør spilling direkte fra koralbøker lettere da transponering og tilrettelegging ikke er nødvendig. Utfordringen for musikerne kommer når de skal spille i eksempelvis korps hvor notene vanligvis er transponert til de ulike instrumentene. Under oppholdet mitt observerte jeg en ung kornettist som slet med

nettopp denne problematikken, og jeg fikk bekreftet det jeg tidligere hadde fått høre av andre informanter.

Enkelte bedrestilte grunnskoler tilbød instrumentalopplæring i løpet av, eller i forlengelse av skoledagen. Skolene i The Northern Areas hadde ikke denne muligheten grunnet dårlige økonomiske kår.

Mangel på trygghet

Som tidligere nevnt var The Northern Areas et område preget av arbeidsløshet, fattigdom, kriminalitet og rusmisbruk. Flere av elevene og voksne informanter kom med historier om episoder med skyting, ran og vold i nærmiljøet. Etter samtaler med flere foresatte ble det klart at barn og unge måtte følges eller skysses til og fra kulturskolen, enten av foreldrene personlig eller samordnet skyss. Dette gjaldt også på dagtid, og for de som bodde i gangavstand fra skolen. På grunn av skyssbehovet var kulturskolens undervisning lagt i forlengelse av skoledagen.

Forpleining

Som tidligere nevnt startet instrumentalundervisningen kl. 15.00 på tirsdager og torsdager. Siden skoledagen avsluttet allerede kl. 14.00 valgte MMSA å tilby ungene et måltid i tiden før instrumentalundervisningen. I tillegg ble det servert et lite måltid i løpet lørdagens undervisningsøkt. Tre av lærerne, matansvarlig og leder ved MMSA understreket at det å bispise barna hadde en stor betydning for å lykkes med instrumentalopplæringen. Jeg tolker dette som en del av en større helseutfordring i lokalsamfunnet. En av ildsjelene i MMSA hadde stått for bispisingen gjennom tre år. Hun valgte personlig å dekke utgiftene til mat fordi MMSA ikke hadde økonomi til det.

Helseutfordringer

Allerede før jeg reiste fra Norge orienterte Bjørhei om hvilke helseutfordringer innbyggerne i The Northern Areas står ovenfor. Det er ganske høy forekomst av Aids og HIV, men Røde Kors ser med større bekymring på utbredelsen av den svært smittsomme tuberkulosen:

“South Africa has one of the highest rates of TB in the world, with 68,000 reported cases in 2014 (World Health Organization). Since 2007, the South African Red Cross Society has been implementing an integrated HIV and TB programme which aims to raise awareness about the

disease, promote prevention, reduce stigma and discrimination among sufferers, and provide treatment and care to those in need." ³⁵

I februar/mars 2015 ble et bilateralt kartleggingsprosjekt mellom Sveits og Sør-Afrika innen barns helse i dårligstilte områder i Port Elizabeth startet. Cheryl Walter fra Department of Human Movement Sciences ved NMMU presenterte helseprosjektet DASH³⁶ for representanter fra MMSA samt Arne Bjørhei og undertegnede, når vi var der. De foreløpige tallene viste at det sto verre til i The Northern Areas enn tidligere antatt. Walter trakk fram stor utbredelse av barnemark og underernæring hos flere av barna. Behandling av barnemark var en del av DASH-prosjektet, da dette var enkelt å kurere. Uten å kunne slå fast hvilke faktiske årsaker som lå til grunn for tallene Walter presenterte, så hun med bekymring på problemene med underernæringen. Dette kunne ha stor betydning for barnets evne til både fysisk og mental utvikling. Her nevntes for eksempel evnen til konsentrasjon, god hukommelse og faglig utvikling. Enkelte av barna jeg møtte i MMSA antok jeg å være rundt 10 - 11 år med tanke på høyde og fysisk utvikling, men så viste de seg å være 13 - 14 år.

Tross eventuelle fysiske og mentale utfordringer utstrålte alle de unge musikantene en fantastisk vilje til å lære. De la stor innsats i læringssituasjonene. Elevene hadde stor respekt for autoriteter og det kom aldri noen protester eller negative utsagn om det vi gjorde. På lørdagsundervisningen la jeg merke til at en del av elevene var ukonsentrerte og glemte fort. Ønsket om å lære var hele tiden til stede, men ting de fikk forklart festet seg ikke. Jeg funderte litt på hvorfor dette skjedde bare på lørdagene, og ikke på eksempelvis tirsdager eller torsdager. Etter å ha snakket med fire av elevene dette gjaldt, kom et entydig svar: De hadde ikke spist frokost før de dro på musikkundervisning. Tre av disse hadde ikke spist et måltid siden middag fredag, rundt kl. 18.00. Etter lørdagens matpause var alle elevenes konsentrasjon og innsats god.

³⁵ The international federation of Red Cross and Red Crescent Societies' hjemmeside: <http://www.ifrc.org/en/news-and-media/news-stories/africa/south-africa/people-would-laugh-at-me-the-stigma-of-having-tuberculosis-72046/> Sist lest 03.05.2018

³⁶ DASH står for "Disease, activity and schoolchildren's health", og er et 3-årig prosjektsamarbeid mellom Swiss Tropical and Public Health Institute, University of Basel, samt Nelson Mandela Metropolitan University ved Department of Medical Laboratory Sciences og Department of Human Movement Sciences. <http://journals.plos.org/plosntds/article?id=10.1371/journal.pntd.0005573> Sist lest 24.05.2018

Transport av lærere

En stor utfordring for flere av lærerne var mangel på transport. I samtaler med lærerne kom det fram at kun to av ni lærere disponerte egen bil, de øvrige var avhengige av å låne bil eller bli kjørt. Anstrengt økonomi og mangel på arbeid gjorde at de unge lærerne fortsatt bodde hjemme hos sine foreldre og måtte naturlig nok bidra der. En av lærerne hadde i tillegg forsørgeransvar for barn, noe som vanskeliggjorde situasjonen ytterligere. I følge September var det i første rekke et mål for MMSA å dekke transportutgifter slik at stabiliteten på fremmøte ble bedre. Avlysning av undervisning ble unngått i det lengste. I tillegg til at ungene var avhengige av skyss for å komme seg hjem, var det svært viktig å ha stabilitet i og rundt instrumentalopplæringen. Enkelte lærere hadde større fravær enn andre. Jeg registrerte forfall i observasjonsperioden min, og det var ofte de samme lærerne det gjaldt. Forfallet ble oftest meldt rett før undervisningen skulle starte. Men om det skyldes at jobben var ulønnet, eller om det var andre årsaker, er vanskelig å si. En tolkning av situasjonen kan være at læreren ikke var motivert til å dra på jobb den dagen. En annen tolkning kan være at det ikke var tradisjon for å tenke på konsekvensene for de av lærerne som kom til undervisningen. Under observasjonene så jeg at det var de samme lærerne som måtte «ta trøyken» når andre lærere var borte. At dette var vanlig praksis, fikk jeg bekreftet fra en håndfull voksne jeg snakket med. Omlegging av undervisning og omfordeling av elever kan føre til uforutsigbarhet og utrygghet.

Personlig tror jeg økt stabilitet også fordrer lønning av arbeidet. Selv om alle lærerne hadde sagt ja til å jobbe uten lønn, ville det antakelig være lettere å prioritere arbeidet hvis det bidro økonomisk til husstanden. Enkelte vil muligens hevde at avtalen om ulønnet arbeid burde være like bindende som lønnet arbeid, men realitetene viste at det var mer sammensatt enn som så. Sett med norske øyne vil kanskje den generelle uforutsigbarheten også ligge i dårlig planlegging. Det hendte lederen fikk beskjed om fravær knapt 15 minutter før undervisningsstart, selv om det var gitt beskjed om mulighet for henting av de lærerne som bodde drøyt 30 minutters kjøring unna. Hadde beskjeden om transportproblemer kommet en time eller to i forkant kunne skyss vært organisert.

Sein innmelding av fravær hos lærere vanskeliggjorde undervisningssituasjonen for mange elever og resterende lærere. I løpet av fem ukers observasjon blir det meldt fire seint innkomne lærerfravær. Tre av disse gjelder samme lærer. Siden fraværet blir meldt inn veldig

seint blir det alltid valgt en ad hoc-løsning. Enten instruerte en av de voksne elevene eller så måtte klarinettlæreren pendle mellom sine elever og den instrumentgruppen som sto uten lærer. Som en følge av dette tok jeg ansvaret for klarinettgruppen tre ganger.

Lærerrollen

Lærer A forklarte under intervjuet at det var naturlig for ham å undervise på samme måte som han var blitt undervist på av sin lærer i sitt lokale kirkesamfunn, blandet med det han hadde lært på musikkonservatoriet (NMMU). Det vil si at elementer som lærer A ikke hadde fått opplæring i, ville bli utelatt når han igjen underviste sine elever. Siden lærer A og C hørte til samme kirkesamfunn, og hadde sin første musikkopplæring derfra, kunne begge fortelle i intervjuet at de opplevde musikkopplæringen i kirka som svært streng, hvor eneste prioritet var å lære å spille et instrument. I løpet av intervjuet beskrev begge lærerne sin egen forvandling fra å være en svært streng lærer hvor énveis-kommunikasjonen rådet, til å bli en lyttende og mer imøtekommende lærer. Begge ønsket at elevene skulle ha fine opplevelser med læreren og musikken. Lærer A uttrykte det på følgende måte: «My main goal is to let them enjoy themselves, so at the end of the day they will enjoy the music also.» Lærer A og C var samstemte i at det var viktig at læreren tilpasset seg elevene slik at hver enkelt elev følte seg både sett og lyttet til. Elevenes trivsel har betydning for den enkeltes utvikling samt miljøet i instrumentalgruppa, i korpse og ved kulturskolen generelt.

Det som også var positivt i sammenhengen, var at mine informanter og deres kollegaer var interesserte i å lære mer om det å undervise. Lærernes glede knyttet til undervisningen, elevene og musikken kom tydelig fram i både observasjon, samtaler og intervjuene vi hadde. Jeg oppfattet de intervjuede lærerne tross sin unge alder, som svært reflekterte, dedikerte og veldig glade i å undervise.

Annet

Forekomsten av å notere i notene var liten på alle undervisningsarenaene, men i amatørkorpset var det tre til fire hederlige unntak. Resultatet var ofte at ting dirigentene hadde sagt tidligere, måtte gjentas flere ganger før folk fikk det med seg. Under instrumentalundervisningen var kommunikasjonen langt mer toveis. Selv om lærerne var premissgiveren for hvilke emner som skulle ha fokus, la de opp til interaksjon med elevene.

Både i instrumentalundervisningen og i korpssammenheng registrerte jeg en jevnt over positiv holdning til faget og musikken, samt en god og respektfull tone menneskene imellom.

Det var også tydelig at både elever og lærere var oppriktig interessert i å lære, og å undervise. Lærerne var gode motivatorer og inspirasjonskilder for elevene sine. Blant klarinettelevne virket det som om det å hjelpe hverandre, var helt vanlig. Jeg tolker det som at det skyldtes den til tider utfordrende organiseringen av undervisningen. Det kunne enkelte ganger være opp til 15 elever på samme tid, hvor noen elever var helt nybegynnere, noen hadde kanskje spilt tre til fire ganger, mens andre igjen hadde spilt ett år eller mer. Med én lærer forstår man godt at undervisningen og elevgruppen måtte deles inn i mindre grupper, hvor læreren fordelte oppmerksomheten og tiden sin så godt hun kunne. En naturlig konsekvens av dette var at elevene i de mindre gruppene måtte hjelpe hverandre med utgangspunkt i det de nettopp hadde gjennomgått med læreren.

Elevene og lærerne hadde ulik ballast med seg inn i undervisningssituasjonen. September og to lærere ved Astra Primary School kunne fortelle at barna ble oppfordret hjemmefra til å delta i kulturskolen, for på den måten få en positiv fritidsaktivitet hvor musikalsk, sosial og personlig vekst framelskes. Denne påstanden ble bekreftet av alle de syv foresatte jeg ved seinere anledninger snakket med. Dette kan tolkes dithen at lokalsamfunnet anså MMSA som et godt og trygt tilbud for barn og ungdommen i området.

3.2.4 Metoder og arbeidsmåter

Instrumentalundervisningens metoder

MMSA er en ung kulturskole med hovedsakelig ufaglærte lærere. Som tidligere nevnt fantes det lite av materiell for instrumentalopplæring. I intervjuene med tre lærere registrerte jeg ulike oppfatninger om hvorvidt det var en spesifikk undervisningsmetode som skulle nyttes eller ikke. De intervjuede lærerne gav forskjellige svar på spørsmålet om skolens lærere brukte den samme undervisningsmetoden eller ikke:

There's one method book that we all use, or all of us is supposed to use. But I don't think everybody is using that method at the moment. (Lærer B i intervju av 16.03.2015)

I think at the moment we're teaching our own way, but there is a method for us that we can use. But I think for us... It started last year, so now we're trying first to find our own feet of teaching the children our way, and then we're gonna do the method thinking together. (Lærer A i intervju av 10.03.2015)

I think that there might be some common stuff that we do, but I think your method also depends on your personality. You see, I can teach a C, and he can teach a C. They gonna play the same C, but the way we do it, the way we teach them is not really the same. But there are some similarities

between our methods, but our personalities make our methods different. Because, it's the same principal. (Lærer C i intervju av 16.03.2015)

Ut over valget med å bruke det samme undervisningsverket, kan det se ut til at det er opp til hver enkelt lærer å bruke de undervisningsprinsippene de føler seg komfortable med. Etter min første samtale med leder September og fem av lærerne tolker jeg at valg av metoder ble nyttet på en analytisk måte, nærmest som en verktøykasse (Hanken og Johansen, 2011:81). Valgte metode ble forsøkt tilpasset eksempelvis elevenes alder, hvilket nivå elevene hadde instrumentalt og musikalsk, hvilken sosial organisering som ble valgt, hvor rask progresjonen skulle være, og om det var bestemte prinsipper som skulle brukes i undervisningen. Ved at for eksempel organiseringen var i instrumentalgrupper og i korps, er det nærliggende å tro at en del av læringen også foregikk gjennom samhandling med medelever, enten de var på tilnærmet likt eller differensiert nivå. Det lærerne uttrykte, kombinert med det jeg observerte gjennom flere uker, kan tolkes som at det var den enkelte lærer som tok avgjørelsene om hvilke læringsprinsipper som ble lagt til grunn i undervisningen, hvilke læringsaktiviteter som ble brukt og hvilket nivå progresjonen ble lagt på. Videre kan det tolkes dithen at det enten ikke forelå felles undervisningsmål eller at disse ikke var godt nok forankret hos lærerne. Studien min foregikk i løpet av første kvartal av skoleåret, og det ble ikke gjennomført noen kunnskapstester i perioden.

Metodebruk i instrumentalundervisningen

Etter å ha observert flere lærere i fem uker, vil jeg beskrive instrumentalundervisningen hovedsakelig som elevorientert, da variasjonen i elevmassen krevde nødvendig tilpasset undervisning. I tillegg til å følge metodebokas progresjon, ble elevenes innspill om hva de ønsket å gjøre, møtt med positivitet. Alle innspillene fra elevene ble ikke gjennomført, men hver time hadde noen av disse med. Jeg støtter meg her på definisjonen Fostås bruker: «[...] elevorientert undervisning dreier seg om to hovedkomponenter: undervisning etter elevens ønske og undervisning til elevens beste» (2002:20). Det kan synes som at lærerne hadde hovedfokus på *psykomotoriske og kognitive mål*. Med psykomotoriske mål mener jeg for eksempel hvilke bevegelser som må innøves for å sette sammen instrumentet riktig, hvordan instrumentet skal holdes og hvordan få lyd i instrumentet. Med kognitive mål mener jeg den kunnskapen og innsikten som trengs for å kunne spille et instrument. Forståelsen rundt klarinetttrørets betydning for tonedannelse, notasjon og tonalitet er eksempler på emner innen denne målgruppen. Med unntak av elevenes innspill på mulige læringsaktiviteter og

noen dialoger mellom elev(er) og lærer, virket undervisningen å være lærerstyrt. De fleste lærerne ga oppmuntrende tilbakemeldinger til elevene, og fremsto som positive og motiverende. Jeg observerte ingen aktiviteter hvor elevenes fantasi og kreativitet ble utfordret, men om det skyldtes min tilstedeværelse eller andre årsaker, fikk jeg ikke avklart.

Når en lærer var borte, måtte lærer B ofte ta ansvaret for to instrumentgrupper. Den sosiale organiseringen ble annerledes enn til vanlig. Lærer B sjekket antall elever i begge gruppene (G1 og G2). Deretter vurderte hun muligheten om noen av de viderekomne elevene kunne hjelpe til underveis. Hvis dette var tilfelle, satte hun i gang gruppe G1, og avtalte hva de skulle jobbe med til hun var tilbake. Deretter underviste hun gruppe G2. Etter halvgått tid ga læreren G2 beskjed om hva de skulle øve videre på, mens hun fortsatte til G1 og startet undervisningen der. Denne situasjonsbeskrivelsen er et eksempel på en *analytisk måte* å velge metode på, hvor metodevalget gjøres ut fra gjeldende rammefaktorer. Et annet eksempel på en analytisk måte å velge metode på, skjer på en øvelse med aspirantkorpset. Dirigenten, lærer A, så av frammøte at all grovmessing, med unntak av en trombonist, manglet. Dirigenten gav beskjed hvilket stykke som skulle spilles, og startet opp. Den unge, ferske trombonisten turte ikke spille, og viste tydelig frustrasjon: Hun syntes stemmen sin var for vanskelig å spille alene. Dirigenten prøvde å motivere musikanten til å prøve, uten hell. Dirigenten valgte da å lytte til trombonisten, og ba korpset ta fram et kjent stykke, hvor han visste at trombonisten spilte sammen med flere andre.

Gjennom observasjoner og intervjuer ble det klart at instrumentalundervisningen var gjennomført note- og teoribasert. Det var små variasjoner i måten et nytt element ble presentert, men alle nye elementer ble presentert teoretisk først, før praktisk tilnærming skjedde. Bruken av imitasjonsspill gjaldt i hovedsak når stående eller sittende stilling skulle vises, hvordan instrumentet skulle holdes med videre. Et eksempel er da Lærer A fikk en ny tromboneelev som bare fikk til å spille i det lyse registeret. Lærer A ba eleven ta godt inn med luft, og gjorde en dyp, hørbar innpust, før han spilte en tone i mellomregistret. Eleven imiterte lærerens innpust og blåste inn i instrumentet, uten endret resultat. Denne vekslingen mellom lærer og elev skjedde flere ganger, men eleven havnet bare enda høyere i registeret. Frustrasjonen hos både lærer og elev var stor. Jeg vinket lærer A til meg, og spurte om jeg kan komme med et forslag. Læreren svarte positivt. Jeg ba han gjøre en lydløs og avspent innpust foran eleven, og se hva som skjedde. Lærer A gjorde dette, og eleven

klarte med en gang å spille i mellomregisteret, og traff etter hvert samme tone som læreren. Lærer A ble her bevisst på hvilke signaler han som lærer sendte ut, og hvordan disse kunne misoppfattes av eleven.

Metodebruk i korpse

Jeg observerte at dirigentene i amatørkorpset og aspirantkorpset hadde en del likhetstrekk i måten å jobbe på. Det kan skyldes deres felles bakgrunn i kirken, og som studenter ved musikkonservatoriet ved NMMU. Begge hadde et stort fokus på det noterte musikkbilde. Med det mener jeg at de begge ofte snakket om hva som sto notert, både tonehøyder, rytmiske figurer, pauser, styrketegn med videre. Begge dirigentene hadde tydelige ønsker om at elevene skulle uttrykke noe musikalsk. Dette ble stadig uttrykt gjennom prating, men egentlig ikke gjennom handling. De musikalske ideene som ble lansert anså jeg som greie, men resultatet lot vente på seg en del ganger. Jeg ble nysgjerrig på hvorfor dette skjedde, og i løpet av noen runder med observasjon fant jeg noen mulige grunner til dette.

For det første var begge dirigentene akkurat startet på sitt første år som dirigent. Aspirantkorpsets dirigent (lærer A) hadde ingen kompetanse eller tidligere erfaring som dirigent. Han var imidlertid et stort instrumentaltalent og hadde undervist på kulturskolen i et par år. Vedkommende hadde veldig god kontakt med medlemmene i aspirantkorpset, men manglende direksjonsteknikk la hindringer for han. Direksjonen ble kun brukt til å starte og stoppe, samt holde tempoet underveis. Lærer C som dirigerte amatørkorpset, så ut til å ha dirigert noe fra før. Det at han valgte å fortelle korpsetsmedlemmene hva han ønsket musikalsk framfor å dirigere det, tolker jeg som manglende direksjonsteknisk kompetanse.

En annen påtagelig ting var at begge dirigentene benyttet seg av en lang opptelling og svært hørbar innpust. Det ble konsekvent telt opp to hele takter med en avsluttende stor, dyp og svært hørbar innpust. Min første innskytelse var at dette er lite gjennomtenkt, men etter en stunds refleksjon kom jeg fram til at siden de begge gjorde det samme, måtte det være en årsak til dette. En grunn kan være at den ene dirigenten har sett og lært det hos den andre. En annen grunn til denne innpusten kan være at de har lært det hos noen andre, eksempelvis en lærer eller dirigent på musikkonservatoriet. Jeg tolker dirigentenes innpust som et tegn for å forberede korpset best mulig, og vise tydelig når felles innpust skal skje.

I de observasjonene jeg gjennomførte, registrerte jeg aldri noen former for intonasjonsøvelser. Dirigenten for amatørkorpset ba enkelte ganger om at korpset måtte spille rent, men uten noe videre forklaring eller jobbing med temaet. Jeg observerte også at det ble arbeidet mest med de melodiske linjene, og mer sjeldent med akkompagnementet. Det var til stadighet tydelig ubalanse mellom melodilinje og akkompagnement, uten at det ble gjort noe med. Ubalansen mellom enkelte instrumentgrupper var forståelig når det bare var to fløyter og fire klarinetter, mot seks saxofoner og fem tromboner.

Jeg observerte også at begge dirigentene ofte lot korpset spille gjennom hele stykket for så å jobbe med noe helt i starten av stykket. Etter litt jobbing var det ny gjennomkjøring. Deretter ble det jobbet med starten eller et annet moment tidlig i stykket, påfulgt av ny gjennomkjøring. Sånn jobbet de seg gjennom moment for moment med full gjennomkjøring mellom. Det er grunn til å tro at bakgrunnen til denne arbeidsmåten er vanene fra mer gehørtraderte arbeidsmåter i folke- og kirkemusikksammenheng. Korpsmedlemmene var tydeligvis vant til måten å jobbe på, men etter hvert registrerte jeg at musikantene mistet fokus og ble opptatt av andre utenommusikalske ting. Resultatet ble etter hvert hørbart, nivået på arbeidet ble gradvis dårligere.

Begge dirigentene må sies å være habile og musikalske instrumentalister og dedikerte instrumentallærere. Årsaken til å jobbe på denne måten og resultatene i korpset tolker jeg ikke som manglende musikalitet og musikkfaglig kompetanse, men heller manglende bevissthet og kompetanse med tanke på systematisk gehørarbeid, både innen høyere musikkutdanning og innen generell musikkopplæring i regionen. Jeg har både observert, deltatt i og hatt undervisning ved NMMU i 2015 og 2016. I tillegg har jeg hatt mange samtaler med lærere og studenter ved NMMU som også jobber ved grunnskoler som tilbyr musikkopplæring som understøtter min tolkning.

Uerfarent, men lærevillig personell

Etter mitt syn er det viktig å poengtere at mine informanter var unge og uerfarne lærere. Da jeg startet mine observasjoner hadde lærer A og C opparbeidet seg om lag en måneds erfaringer som dirigenter for aspirantkorpset (lærer A) og amatørkorpset (lærer C). Å være fersk i undervisningssituasjonen og like etterpå få besøk av ukjente fagfolk fra en annen del av verden, kan forståelig nok oppleves som skremmende for mange. Heldigvis hadde vi mange treffpunkter i ulike settinger i løpet av ukene oppholdet varte, i form av

instrumentaløvinger og aspirantkorps (tirsdager, torsdager og lørdager), amatørkorpsøving hver mandag, og et helgeseminar tidlig i kartleggingsperioden min. Under vårt opphold i Port Elizabeth ble det de tre siste ukene i tillegg avholdt en to timers samling for lærerne hver onsdag.

3.2.5 Innhold

Lærerne ved MMSA har ifølge kulturskoleleder September, i felleskap utarbeidet en plan for hvilket lærestoff som gjelder for instrumentalundervisningen. Hver elev skal gjennom ukentlig undervisning i grupper, og etter hvert også i aspirantkorps, lære grunnleggende instrumentalteknikk og notelære/musikkteori. Ut over dette bestemmer hver lærer hvilke læringsaktiviteter eller arbeidsmåter som skulle nyttes for å innfri fagmålene. Både mens jeg var i Sør-Afrika og i periodene etter hjemkomst har jeg gjentatte ganger bedt om, og blitt lovet å få en skriftlig bekreftelse i form av for eksempel et strategidokument eller plan for virksomheten, men uten hell. Det eneste dokumentet jeg har å støtte meg til er derfor UiT Musikkonservatoriets *Project document* (2011): et plandokument jeg har henvist til tidligere i oppgaven.

Instrumentalundervisningens trange kår

Med unntak av grovmessing (baryton og tuba) ble musikkundervisningen inndelt etter instrument. Alle, uavhengig av hvilket nivå de befant seg på, kom til skolen til samme tid. En gjennomgående utfordring var det varierende oppmøte blant en del av de voksne elevene, hvor tilbud om kortsiktig arbeid måtte prioriteres. Jeg registrerte at hverken medelever eller lærere så ut til å reagere på dette. Jeg tolker denne stilltiende aksepten som at dette var kjent for både lærere og elever, og at prioriteringen var enkel: Det var viktigere med mat til familien enn å lære å spille klarinett. På grunn av denne situasjonen visste lærerne aldri med sikkerhet hvor mange, og hvilke elever som kom fra gang til gang. De gangene det var mange klarinettelever var det opptil fire ulike nivåer innad i gruppa. For at alle elevene skulle få hjelp og tilrettelagt veiledning, måtte noen elever nødvendigvis vente. Istedenfor å bli rastløs og urolig, observerte jeg at de ofte startet å øve på egen hånd, eller følge nøye med på hvordan læreren jobbet med andre elever. Dette tolker jeg som at elevenes interesse for å lære var så stor, og at de ønsket å få mest mulig ut av tiden de var på kulturskolen. Siden hver instrumentgruppe bare hadde tilgang til ett rom, ble det til tider ganske heftig for en nordmanns ører og konsentrasjon, med både undervisning, «øve-mens-vi-venter»-spilling,

gjerning av flere grupper på ulikt nivå, samt individuell øving på tekniske elementer. Enkelte ganger valgte noen elever på samme nivå å gå ut for å spille sammen, slik at det ble bedre undervisningsforhold for de som fikk lærerveiledning.

Undervisningselementer

Et av intervju spørsmålene jeg stilte til mine informanter handler om hvordan et nytt element i undervisningen ble presentert. Alle tre beskrev helt likt utgangspunkt: De ville vist elevene hvordan for eksempel den nye tonen så ut, enten i form av en greptabell, et noteark eller ved å tegne på tavla. Lærer B og C ville deretter vise tonens grep på instrumentet sitt før de ville la elevene prøve seg. Begge lærerne ville også spilt selv for å demonstrere hvordan tonen hørtes ut. Lærer B uttrykte videre at det var best for de ferske elevene å få visualisert den nye tonen, før de spilte for opparbeidelse av trygghet. Lærer A hadde en litt annen tilnærming. Han ville bedt elevene forestille seg hvordan denne tonen vil være, eller høres ut, i forhold til tidligere lærte toner:

[...] then I tell them: «Look here, if you see this tone, you're going two up, so your voicing will go a little bit higher. [...] You must imagine if something's goes higher – obviously the note is higher, and your voice will also go higher.» That's the way I teach them. And then I let them sing it also, sometimes. (Lærer A i intervju 10.03.2015)

Dette siste utsagnet til lærer A overrasket meg litt. I ukene fram til intervjuet fant sted, registrerte jeg ingen former for elevsynging på hans timer hverken i aspirantkorpset eller på de instrumentaltimene jeg observerte. Det skal sies at jeg ikke deltok på alle hans undervisningstimer i perioden, så det er mulig at han brukte sang på andre timer enn de jeg observerte. Jeg observerte heller ikke noen former for elevsang hos andre lærere, med unntak av sangelevne. Det er viktig å få fram at ingen av lærerne nevnte elevsang som et element i sin undervisning når vi diskuterer musikkundervisning på de første to lærermøtene. Etter at vi hadde introdusert gehøraktiviteter på et påfølgende lærermøte fortalte lærer A entusiastisk at han plutselig mintes at de i instrumentalundervisningen i regi av hans kirkesamfunn hadde brukt å synge stemmene sine før de spilte, men det hadde han glemt gjennom flere år. Han uttrykte stor glede over det han erindret, og gledet seg til å prøve dette ut med sine elever. Jeg observerte lærer A som dirigent i aspirantkorpset flere ganger etter dette, i tillegg til et par kortere opphold med elevene sine, men fikk aldri sett hvordan lærer A praktiserte elevsang som et gehørbasert verktøy i undervisningen. I løpet av mine observasjoner registrerte jeg altså at lærerne, uten unntak, alltid hadde en teoretisk

tilnærming av et nytt element før praktiske øvelser overtok. Læringsmodellen lærer A, B og C brukte, er i Gunn Imsens bok *Elevens verden* (2012: 329) beskrevet som en *deduktiv metode*. Denne metoden tar utgangspunkt i eksempelvis et element eller en regel. Læreren forklarer hva elementet eller regelen går ut på, og demonstrerer gjerne gjennom bruk av eksempler, og gjennom den verbale fremleggingen er det da mulig å bygge på kjente elementer. Avslutningsvis i prosessen får elevene praktiske øvelser for bruk av elementet eller regelen. Så selv om lærer A muligens hadde en litt annen tilnærming til innlæring av en ny tone gjennom bruk av mer gehørbaserte virkemidler, var den generelle framgangsmåten lik. I motsatt fall brukes en *induktiv fremgangsmåte* (Imsen, 2012:328ff) I denne metoden blir elevene presentert for eksempler på en konkret situasjon eller fenomen. Elevene søker selv, med mer eller mindre støtte fra læreren, etter løsninger. Gjennom dette arbeidet skal elevene da kunne trekke fram fellestrekk i eksemplene og deretter komme fram til hvilken regel som gjelder. Den induktive metoden er mer tidkrevende enn den deduktive, men gir elevene muligheter for å delta aktivt i problemløsningen. På denne måten er det økt sannsynlighet for at kunnskapen sitter, samtidig som det er opparbeidet en dypere kunnskapsforståelse. Noe av kritikken mot den deduktive måten å undervise på, er faren for at elevenes passive læring kan, gjennom pugging, bli mekanisert og lærestoffet ikke nødvendigvis forstått (ibid.).

Musikalsk materiale

Ut over bruken av metodebøkene innen instrumentalundervisningen, hadde lærerne på fløyte og klarinett kun noen løse kopier av ensemblebøker som jeg ikke kjente til. Det at jeg ikke registrerte slikt hos de andre lærerne, kan komme av at nivået på noen av fløyte- og klarinettelevne var høyere enn hos de resterende elevgruppene. Aspirantkorpset brukte korpssarrangement tilrettelagt for aspirantnivå (grad 1³⁷), hvor det som oftest var mellom tre og seks stemmer. Ved at hver av stemmene var skrevet ut i flere forskjellige tonearter og i nøkler, kunne stemmene tilpasses den besetningen korpset til enhver tid hadde. Amatørkorpset benyttet i stor grad transkripsjoner og arrangementer for janitsjarbesetning, det vil si med både treblås-, messing- og slagverkinstrumenter, tilsvarende grad 2,5 til 3.

Alle observerte lærere og dirigenter opplevdes som svært tro mot det noterte notebildet. Det gjaldt å spille de riktige tonene, og følge de noterte styrketegnene, fraseringene og

³⁷ Graderingssystemet som brukes innen korpslitteratur er som oftest inndelt i fem nivåer, hvor fem er vanskeligst.

eventuelt andre musikkuttrykk som tok for seg form og stil og så videre. Lærer Bs svar i intervjuet bekreftet min oppfattelse ved at hun svarte "You need to do as written". Men like etterpå uttrykte hun "Or sometimes you feel it, sometimes it also feelings". Jeg tolker hennes utsagn til at hun mente man skal være tro ovenfor komponisten eller arrangørens direktiver i notene, samtidig som ens følelsesmessige aspekt vektlegges.

Under observasjoner ble det klart at spesielt messinglærerne hadde fokus på rytmiske øvelser og momenter. Klarinettlæreren tok også for seg rytmiske forløp, men kun i sammenhenger hvor korpsnotene eller spilleboka krevde det. I løpet av intervjuene uttalte både lærer A og C at en slik forskjell måtte ha noe med at de var messinglærere, og dermed mer opptatt av rytmiske figurer generelt. Begge var imidlertid klar på at de prøvde å balansere det rytmiske og melodiske arbeidet i løpet av undervisningen. Tross en stor interesse for rytmiske momenter og figurer blant messinglærerne, registrerte jeg liten bevissthet rundt betoning i rytmiske mønstre i forhold til gjeldende taktart i korpsundervisningen. Det samme gjaldt også andre elementer som harmonikk og balanse. Det kunne se ut til at hver og en av musikantene var opptatt med sin stemme. Her igjen tolker jeg det som manglende opplæring i viktigheten av musikalsk samhandling og manglende fokus på gehørarbeid i den sørafrikanske musikkopplæringen generelt og i høyere musikkutdanning spesielt. Felles oppvarmingsøvelser er eksempel på et element som kan nyttes for å veie opp mot dette, både i grupper og i større samspill.

Bevisstheten rundt gehørarbeid

Det så ut til å være lite fokus på, eller manglende bevissthet rundt gehørarbeidet ved MMSA. Under flere observasjoner kom det tydelig fram at fokuset rettes mot notene, og ikke rundt det hørbare produktet. I og med at musikantene hadde hovedfokuset på notemarket, var det liten samhandling i korpset eller instrumentalgruppen. Jeg registrerte at det spesielt i korpssammenheng manglet felles puls. Samtidig registrerte jeg en del intonasjonsproblemer, og at det ikke var bevissthet rundt hvilken rolle den enkelte stemme eller gruppe hadde i helheten. Det opplevdes for meg at det stadig var en ubevisst «konkurransen» mellom de melodiførende musikantene og «kompstemmene» om hvem som hørtes best. Et annet aspekt var et manglende fokus på musikkanalytiske elementer. Her tenker jeg for eksempel på frasenes oppbygning. Manglende fokus på lytting kan føre til en dårligere orientering i det musikalske landskapet i form av manglende struktur og

oppbygging, en lite samlende felles klang, samt tap av felles uttrykk. Det som overrasket meg mest er de flotte musikkopplevelsene jeg fikk i noen av pausene; flere av messinglærerne spilte stadig ulike koraler, uten noter, og med en fin musikalitet og innlevelse. Samspillet, intonasjonen og felles puls virket å være i fokus. En seminarkveld satt to unge menn på piano og eufonium og spilte sammen. De formidlet stor musikalitet og god kjennskap til harmonier og jazzimprovisasjon. Ved en annen anledning sang fire unge kvinner fra korpset et par flerstemte koraler med så stor musikalsk innlevelse at det gjorde dypt inntrykk på meg. Hvorfor skjedde det i slike settinger og ikke i opplærings situasjonene? Sistnevnte opplevelser styrket den oppfatningen jeg hadde før jeg reiste til Sør-Afrika.

Manglende bevisstgjøring om bruk av gehøret i kulturskoleundervisningen kan ha flere årsaker. En nærliggende grunn kan være at lærerne ikke hadde lært det i sin opplæring, og som en følge av det lot være å ha fokus på det overfor sine elever. I flere omganger testet jeg ut gehøret til en stor del av elevene og lærerne, og fikk bekreftet at flesteparten har et svært godt, men utrent gehør. Etter kort tid var det en klar forbedring i bevisstheten hos elever og lærere rundt det å ha ørene «skrudd på» under musikalske aktiviteter. God tonegjenkjenning på instrumentet, økt grunntonefølelse, bedret intonasjon, spesielt i gruppe, samt innøving av enkle sanger på gehør i aspirantkorpset, var fine eksempler på godt gehør, det måtte bare oppdages av hver enkelt musikanter og trenes.

Lærer A forklarte i intervjuet at han hadde laget seg et motto for seg selv: «sing it, hear it, play it.» Han var klar på at «If I can't sing it, or hear it, I can't play it.» Også dette utsagnet reagerte jeg med undring og overraskelse. Her uttrykte han en tydelig motsetning til alt jeg hadde observert, både under kartleggingsperioden og i løpet av mitt påfølgende besøk i 2016. Ut fra lærer As utsagn hadde han laget seg en gehørbasert øvingsstrategi som etter mitt syn var svært god. Man kan spørre seg hvorfor ikke denne strategien kom bedre til syne i hans virke som instrumentallærer og dirigent.

Gehørbasert eller teoretisk undervisningsmetode

Ett av spørsmålene jeg stilte de tre intervjuede lærerne var om de anså sin undervisningsmetode som gehørbasert eller teoretisk. Alle tre svarte likt på spørsmålet mitt: Først ble det foretatt en musikkteoretisk forklaring, gjerne ved hjelp av bilde eller noter, deretter praktisk øvelse. Dette samstemte med det jeg observert i undervisningssituasjoner over flere uker. Videre svarte både lærer A og C at de anså seg selv som en lærer som oftest

hadde en teoretisk tilnærming. Lærer B vurderte sin undervisningsmetode til å være en blanding av gehør og teori. Hun utdypet det med at elevene var nødt til å lytte på det de jobbet med – det holdt ikke å bare trykke rett grep og dermed være fornøyd. Lærer Bs definisjon av begrepet gehørbasert undervisning er nok ganske ulikt min definisjon, da hennes oppfatning i hovedsak bygger på de innspillene om gehørbaserte elementer hun hadde fått de tre ukene forut for vårt intervju. Som en fortsettelse spurte jeg om den enkelte lærer så noen fordeler ved å tilføre gehørarbeid i undervisningen. Lærer A var svært ivrig etter å svare:

Yes, actually I do. Because the last class I had, on Saturday, was the first time I did an aural class. And I actually get them [elevene] singing, they just knew it! So, I found out that they knew it, and I knew it, but I didn't believe they knew it, so it was very interesting. And I learned a lot.
(Lærer A i intervju av 10.03.2015)

Her sier lærer A at det var første gang han hadde hatt gehørbasert undervisning, noe som ikke henger helt godt sammen med hans tidligere ytringer hvor han sa han lot elevene av og til synge tonene før de spilte dem. Lærer A hadde også fortalt hvordan de i kirkesamfunnets musikkopplæring lærte å synge stemmene sine først før de spilte dem. Han så klare likhetstrekk med det de da gjorde, og lærergruppens gehøraktiviteter fra uken før. Som beskrevet tidligere, anså lærer C seg for å bruke en teoretisk metode. Men etter å ha blitt introdusert for instrumentallaktiviteter som styrker gehøret, så han muligheter for bruk av ny kunnskap: "If you see notes, you must be able to hear. Or if you hear something, you must be able to recognize what happening."

3.2.6 Vurdering

Ut fra det jeg så i undervisningen ved MMSA var det noen opparbeidede rutiner for evalueringer og vurderinger av kulturskoleundervisningen. I løpet av året skulle det i snitt gjennomføres to tester etter retningslinjer fra tidligere omtalte Trinity College London, i tillegg til at elevene ble oppfordret til å delta på små og større elevkonserter. I henhold til kulturskoleleder September var det planlagt ulike former for konserter gjennom et helt år, slik at alle hadde klare mål å jobbe mot. Vel gjennomførte konserter kan anses som måloppnåelse, men om dette er et bevisst vurderingsvalg er jeg usikker på. I tillegg til dette skulle hver lærer gjøre sin skjønnsmessige vurdering av elevene underveis. Her skulle instrumentalteknisk nivå, musikkteoretisk utvikling og forståelse vektlegges. I aspirant- og amatørkorpset ble det gjort vurderinger av opptredener på ulike konserter.

Utenom de uformelle samtalene som ble gjort sporadisk, fikk jeg oppgitt at det kun var en kort sekvens om vurdering på lærermøtene som ble avholdt to til tre ganger pr år. På et av lærermøtene vi arrangerte, var et av temaene vurdering av undervisningen som blir gitt. En usikkerhet og stillhet bredte seg. Ingen lærere tok ordet. Jeg tolker det som at lærerne muligens ikke var helt sikre på hvilke kriterier som burde legges til grunn i en vurdering, hva som skulle vurderes, og hvilken nytte vi som lærere kunne ha av de ulike vurderingene.

I forhold til de andre didaktiske kategoriene, så vurdering ut til å være lite styrende for mål og innhold i undervisningen. Det er mulig dette endret seg når det nærmet seg avvikling av de halvårlige testene. I motsetning til i skoleverket hvor eksamener får betydning for videre skolegang, er ikke testene i kulturskolen drivkraft i det pedagogiske arbeidet. Konserter er en viktigere testarena, og alle elever ved MMSA, enten gjennom deltakelse i instrumentgruppen sin, eller i kombinasjon med deltakelse i aspirantkorpset eller amatørkorpset, får flere muligheter for å opptre på større eller mindre konserter i løpet av året.

4.0 DRØFTING

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte mine funn i lys av den didaktiske relasjonsmodellens ulike kategoriers betydning og innvirkning på hverandre. Jeg tar utgangspunkt i det empiriske materialet og belyser hvordan MMSAs virksomhet kan forklares med utgangspunkt i sammenhengen mellom de didaktiske kategoriene.

I kapittel 2.1 hvor jeg beskrev den didaktiske relasjonsmodellen, ble også definisjonen av didaktikk presentert. Undervisningskunsten eller læren om undervisning krever en gjennomgående forståelse for hvilke prinsipper som legges til grunn, hvilke reaksjoner gitte aksjoner kan gi, og hva læring og undervisning er, for at læringsresultatet skal bli best mulig. Hvis en institusjon har en mangelfull forståelse eller for lav bevissthet rundt disse faktorene er sannsynligheten stor for at læringsresultatet ikke blir optimalt. Den tidligere omtalte didaktiske relasjonsmodellen er et velegnet verktøy, både når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisning, samt et evalueringsverktøy som kan gi positive innvirkninger på påfølgende undervisning.

Jeg har valgt å begrense drøftingen til å gjelde mål, rammefaktorer, elev- og lærerforutsetninger, samt valg av metoder og innhold, fordi jeg anser at disse kategoriene har særdeles stor og gjennomgripende betydning for instrumentalundervisningen ved MMSA. Vurdering har hatt en lite framtrødende rolle i observasjoner og intervju.

4.1 RAMMEFAKTORER OG LÆRERFORUTSETNINGERS INNVIRKNING PÅ MÅLENE

Rammefaktorer er en didaktisk kategori som rommer veldig mange elementer. I første omgang vil jeg drøfte hvilken betydning rammefaktorene kan ha for virksomhetens måloppnåelse. Videre vil jeg underveis kommentere de områdene jeg ser muligheter for tiltak som kan styrke MMSA på veien mot å innfri sine målsettinger.

4.1.1 Felles mål – bare gode intensjoner?

Utarbeidelse av felles mål vil være med på å gi undervisningen en god retning forutsatt at alle i virksomheten følger disse opp. Hvis det kun foreligger overordnede mål eller hvis målene er for vage, vil det kunne åpnes opp for mange metoder og arbeidsmåter for måloppnåelse. Ved bruk av flere felles delmål, vil undervisningen kunne styres ned på

detaljnivå, og målene vil kunne innfri forventet resultat innen oppsatt tid. Hvis felles mål mangler, uavhengig av hvilket nivå disse er på, vil dette kunne virke negativt inn på undervisningen til den enkelte lærer, men også på fellesskapet. Etter lederens og de intervjuede lærernes oppfatning fins det en visjon og et overordnet mål for MMSAs virksomhet. Leder og en av lærerne er enige om at det er utarbeidet flere ulike delmål for instrumentalundervisningen, men det kan jeg ikke verifisere – hverken gjennom samtaler, intervjuer eller i form av dokumenter. Om det skyldes manglende personlig forankring av delmålene hos resten av kollegiet, eller manglende skriftlig dokumentasjon, kan diskuteres. Dette kan skyldes en mangelfull administrativ struktur. En annen mulighet kan være en kombinasjon av de to nevnte årsakene.

Gjennom intervjuene ble jeg gjort kjent med hvilken bakgrunn mine informanter hadde, samtidig som jeg i samtaler med de andre lærerne fikk kjennskap til deres fagkompetanse. Som tidligere nevnt hadde kun én av MMSAs ni lærere pedagogisk lærerutdanning, mens fem av dem var under universitetsutdanning innen musikk, språk eller økonomi. Det er stor sannsynlighet for at de fleste lærerne manglet god kunnskap om nødvendige pedagogiske planleggings- og gjennomføringsverktøy. På bakgrunn av dette er det vanskelig å avgjøre om det er en metodemessig enighet eller uenighet i kollegiet. De gode intensjonene til hver lærer har jeg ingen grunn til å betvile: Alle sto på mens instrumentalundervisning og korpsøving ble gjennomført.

Men er intensjoner nok for å innfri mål? I ett av intervjuene fortalte lærer A at hver lærer underviste på bakgrunn av sine tidligere erfaringer og opplevelser. Som i alle yrker må kunnskap opparbeides - gjerne gjennom både praksis og teori. Når de pedagogisk-teoretiske kunnskapene er fraværende eller minimale vil det være utfordrende for læreren å tilrettelegge undervisningen optimalt. Her tenker jeg spesielt på manglende kunnskap innen pedagogikk og metodikk. Hvordan planlegge, gjennomføre og siden vurdere undervisningen krever kunnskap. Manglende kunnskap om dette vil kunne føre til dårligere undervisning og resultat. Likeledes vil det være vanskelig å planlegge og gjennomføre en systematisk gehørundervisning, når læreren mangler fagkunnskapen og erfaringen med en slik undervisning. Vage overordnede mål og lite spesifikke fagmål med dårlig eller fraværende forankring i lærerstaben kan skape frustrasjon blant de ansatte, og i neste omgang virke inn på elevene. Ved MMSA er det etter min oppfatning ikke tradisjon for å planlegge

instrumentalundervisningen i særlig grad. Med store variasjoner i antall elever som møter opp og hvilke nivå elevene ville være på, er det forståelig at finplanleggingen er krevende. I tillegg meldte enkelte lærere tidvis forfall, og da måtte de av lærerne som møtte, ty til ad hoc-løsninger. Som beskrevet tidligere, er det ikke kultur for å komme i god tid før undervisningsstart, og dermed oppstår det få muligheter for felles planlegging i forbindelse med undervisningsøktene.

Når det gjaldt forberedelser til korpsaktivitetene tolker jeg det annerledes. Begge dirigentene så ut til å ha tenkt gjennom hvordan øvingstiden skal disponeres, og muligens laget seg en plan på hvilke stykker som det skulle jobbes med. Hvor detaljert denne planen var, og om den var skrevet ned, vet jeg ikke.

4.1.2 MMSAs ledelsesform

I en virksomhet som Mandela Metro School of Arts kan det å engasjere en daglig leder i 100% stilling, være en god måte for stabil utvikling og drift av skolen. Å ivareta det totale administrative ansvaret ved siden av ordinær jobb, slik September gjør, er svært krevende og til tider umulig. At lederen stiller opp og bidrar med mange timers arbeid hver uke sier noe om hvor viktig han synes dette tilbudet er for barn og unge i området, og hvilken kjærlighet han har til musikk. Jeg tør påstå at uten Septembers engasjement og innsats ville ikke MMSA vært der de er i dag. Hans arbeid strekker seg fra innkjøp av eksempelvis instrumentrekvisita til elever, ordne transport av utstyr og lærere, vært kontaktperson utad, til å være den som jobber opp mot kommunen, universitetet, politiet, større bedrifter og andre institusjoner for å skaffe støtte til driften av MMSA. Fra starten av prosjektet og fram til i dag har Arne Bjørheis besøk i Port Elizabeth hatt stort fokus på det utadrettede administrative arbeidet. Tidvis stor møteaktivitet med diskusjoner vedrørende fremtiden og langsiktige mål kan være ressurskrevende. Tiden mellom Bjørheis besøk blir som oftest brukt til mer rutinemessige og interne arbeidsoppgaver.

Etter mitt syn er det stor sjanse for at undervisningstilbudet vil bli svært hardt rammet, hvis lederen brått må trekke seg. Siden det administrative arbeidet gjøres på frivillig basis mangler det noe på struktur og organisering. Mange avtaler ble gjort muntlig med og av leder. Dette betyr at ingen kan overta lederfunksjonen uten videre fordi det kun er lederen som vet hva avtalene og arbeidet innebærer og krever. Og hvis leder ikke har mulighet til å utføre nødvendige arbeidsoppgaver, blir det stående ugjort.

Det administrative arbeidet som har vært utført, og stadig utføres, er en særdeles viktig rammefaktor for at MMSAs undervisning kan bestå og videreutvikles. Innhenting av økonomisk støtte gir rom for anskaffelse av nødvendig forbruksmateriell så som ventiloljer og fliser til klarinett og saxofon. Dette gir videre elevene muligheter til spill og vedlikehold av instrumentet. Inngåelse av praksisavtaler med eksempelvis Nelson Mandela Metropolitan University har stor betydning for undervisningstilbudet, og dermed også måloppnåelsen. Praksisavtalene tilfører MMSA økt undervisningsressurs på flere instrumenter, samtidig som at universitetsstudentene får praksisveiledning gjennom hele skoleåret. Undervisningen som gis blir på den måten kontinuerlig fulgt opp og kontrollert av en musikkfaglig pedagog. MMSA undervisningstilbud er avhengig av lærere med stabilt oppmøte og et engasjement for undervisningen.

Ved å ha en administrativ leder som en av de få involverte voksne, kombinert med unge lærere, kan det oppstå en ugunstig og skjev fordeling av ansvar og makt. Et aspekt kan være at respekten de unge lærerne føler for den voksne fører til at de ikke tør å si ifra om det er noe de er uenige i. Læreres medbestemmelsesrett anser jeg som et viktig punkt i drift og videreutvikling av en undervisningsinstitusjon. Et annet aspekt kan være at lederen, ved å avhjelpe lærerne med det administrative og praktiske ikke-musikalske arbeidet, gir dem mest tid og rom til å undervise barn og ungdom i området. Intensjonene er dermed svært gode, men resultatet kan dessverre bli det motsatte. Hvis nødvendig tilrettelegging er mangelfull vil det gi konsekvenser for undervisningstilbudet, og måloppnåelsen blir påvirket i negativ forstand.

Å opprette et styre kan være første styrkende tiltak for organisasjonen MMSA. På den måten vil kontinuiteten kunne sikres og ledelsen vil alltid ha noen å kaste ball med, samtidig som organisasjonen vil være bedre rustet til å få gjort unna nødvendig arbeid. Her kan eksempelvis nevnes fordeling av praktiske arbeidsoppgaver i forbindelse med den ukentlige undervisningen, kontakt med foresatte, konserter, med videre. Et annet aspekt er utadrettet arbeid gjeldende inngåelse av eventuelle sponsoravtaler. Ved å få flere involvert i det administrative arbeidet, vil sannsynligheten for å lykkes øke med tanke på styrkingen av den vanskelige økonomiske situasjonen MMSA er i. Etter mitt syn er det handling som må til. Ved å eksempelvis involvere flere i både planlegging og gjennomføring av aktiviteter kombinert

med bedre økonomiske rammer, kan vi-følelsen og stoltheten blant både ledelse, lærere, elever og foresatte ytterligere styrkes.

4.1.3 Lønnet eller ulønnet arbeidskraft

Det er tidligere nevnt at lærerne siden starten har utført arbeidet uten å få lønn eller få dekket eksempelvis reiseutgifter. En kan spørre seg om manglende lærerlønn skaper mindre engasjement, og om det er lettere å melde forfall til en ubetalt jobb?

I løpet av observasjonene mine kunne jeg i alle undervisningssituasjoner registrere et stort engasjement hos lærerne. Jeg opplevde at lærerne tok hver elev på alvor, tok seg tid til å både se og lytte til elevene, hvor gjensidig tillit og god kommunikasjon var fremtredende. Ut fra dette tolker jeg at ulønnet arbeid ikke nødvendigvis svekker engasjementet til lærerne. Om det var lettere for enkelte lærere å melde forfall til den ubetalte lærerjobben ved MMSA enn andre, er jeg mer usikker på. Når målet med tilbudet er å gi barn og unge i området mulighet for instrumentalundervisning er det uheldig å ha lærere med ustabil oppmøte. Uansett fraværsgrunn er resultatet det samme; Et par av de andre lærerne må ta ansvar for en ekstra elevgruppe, som igjen fører til at lærerens egne elever rammes. Å avlyse undervisningen er et ikke-tema. Elevene er avhengige av skyss eller å ha følge, og i tillegg fører avlysninger til et mer uforutsigbart tilbud, noe som kan skape frustrasjon i elevgruppen og blant foresatte. Dette vil antakelig føre til større negative konsekvenser enn det å omorganisere planlagte aktiviteter på kun kort tid og gå for ad hoc-løsninger i stedet. Hvilke kort- og langsiktige konsekvenser dette kan gi både de berørte elevene samt de lærerne som stadig tar det utvidete ansvaret velger jeg å ikke gå nærmere inn på i denne oppgaven.

4.1.4 Hvilken betydning har forbilder for måloppnåelse?

Om lag halvparten av lærerne bor i nærområdet til Astra primary school, resterende bor i en annen bydel fire mil unna. Siden området har mange likhetstrekk med The Northern Areas er også disse lærerne kjent med problematikken som The Northern Areas har. Det er ikke en forutsetning for å lykkes og ha lærere med lokalkunnskap, men jeg anser det som en stor fordel i MMSAs arbeid. Grunnleggende forståelse for de lokale utfordringene kan ha stor betydning for at skolens mål innfris. Bare det å ha kjennskap til og forstå elevenes familiære situasjon kan være viktig, og da uten å måtte spørre ut hver enkelt elev.

Å ha lærere fra nærmiljøet kan gi barna forbilder å identifisere seg med, og raskere skape trygge og forutsigbare rammer for de som deltar. Videre er jeg overbevist om at forbilledlige lærere har stor innvirkning på elevenes musikalske, men også personlige, utvikling, noe som er i tråd med MMSAs målsetting. Det å se at det går an å beherske et instrument og musikkfaget, at det går an å få plass på universitetet selv om du kommer fra The Northern Areas, er viktig. Som nevnt er målet med MMSA ikke nødvendigvis å utdanne mange musikkarbeidere, men i større grad gi elevene noen positive framtidsutsikter, og at elevene selv på sikt klare å innfri disse.

4.1.5 Lite undervisningsutstyr

For liten tilgang på instrumenter gir umiddelbare konsekvenser for innfrielse av MMSAs mål om å lære barn og unge å beherske et instrument. Å ikke kunne ta med seg det tildelte instrumentet hjem på grunn av dårlige boforhold eller fare for tyveri, oppleves tydelig som frustrerende for de elevene det gjelder. I hver instrumentgruppe er det i snitt to til tre elever som ikke får instrumentet med hjem. Mulighetene for å kunne øve på spilleleksa blir svekket, samtidig som læringskurven blir lengre og slakere enn de elevene som kan ta instrumentet hjem. I tillegg er en del av instrumentene i MMSAs eie i dårlig stand. Selv om det er et sterkt ønske om å få reparert disse instrumentene, setter den svake økonomien en tydelig stopper for det. Å spille på et dårlig instrument, eller ikke få ta det tildelte instrumentet med hjem, kan føre til sviktende motivasjon hos både berørte elever og lærere. Selv om det gis instrumentalundervisning tre ganger ukentlig, er det ikke alltid like greit å være den som ikke får øvd mellom undervisningsøktene. Det vil gradvis øke nivåforskjellene blant elevene.

Tidligere i oppgaven har jeg beskrevet metodeverket Standard of Excellence som en teoretisk vinklet metode. Med det mener jeg at musikkteoretiske elementer legges til grunn for undervisningen. Etter min mening ligger det lite musikk i det å spille en tone (helnote) mens du teller til fire inni deg, og deretter en pause med samme innvendige telling³⁸. Etter å ha studert grad 1-bøkene, og sett hvilke elementer metoden har fokus på, forstår jeg bedre bakgrunnen for metodevalget til lærerne ved MMSA. Med flere planlagte og tilrettelagte læringsaktiviteter rettet mot gehørutvikling, vil bøkene likevel etter mitt syn være et brukbart metodeverk for MMSA.

³⁸ Se illustrasjon 2, s. 53.

I tillegg til Standard of Excellence har MMSA fått noe undervisningsmaterieell fra Norge. Det er stor variasjon i mengden litteratur hver instrumentallærer har tilgjengelig. Enkelte lærere mangler tillegglitteratur helt mens andre har noe, og det er tydelige forskjeller i mengden ensemblestoff for de ulike instrumentalgruppene. Et variert og fyldig notebibliotek er etter mitt syn en stor fordel for godt tilrettelagt undervisning, både individuelt og i gruppe.

Hvordan hver lærer skal kunne gi individuelt tilrettelagt opplæring er vanskelig å se for seg når en tar i betraktning størrelsene på elevgruppene, de stadig voksende nivåforskjeller blant elevene, en svært begrenset mengde undervisningslitteratur i tillegg til dårlig tilrettelagte lokaler. Når en da vet at de fleste i kollegiet er ufaglærte, kan en bare ane hvilke utfordringer lærerne står overfor flere ganger i uken.

4.1.6 Lokaler

Som tidligere beskrevet i kapittel 3.2.2 *Rammefaktorer/Lokaler*, gjennomfører MMSA storparten av sin undervisning ved Astra primary school. Det gode samarbeidet med den lokale skolen er av stor betydning for MMSAs virksomhet.

Fastmonterte pulter og sittebenker

De fastmonterte pultene og sittebenkene er ikke tilrettelagt instrumentalundervisning. Sittebenkene kan ikke benyttes av instrumentalelevne da avstanden mellom benken og pulten er for smal. Det er videre ingen tilgang på løse stoler. Dette gir store utfordringer for både elever og lærere. Elevene står dermed gjennom undervisningsøkten, noe som kan være fysisk anstrengende. Psykomotoriske mål som for eksempel sittestilling blir vanskelig å jobbe med når eleven ikke får sitte. Riktig ståstilling kan også være vanskelig å jobbe med da muligheten for å veksle mellom innøving av bevegelser og nødvendige pauser mangler. Det kan være utfordrende nok å lære å spille et instrument, om ikke man i tillegg må ha et stort fokus på bare det å holde instrumentet oppe hele tiden. Fysiske belastninger fordrer også mentalt fokus, som igjen fordrer energi. Resultatet kan bli en negativ spiral hvor økt anspenhet, tretthet og fare for fysiologiske belastninger påfører eleven til stadig negative opplevelser.

Siden de fastmonterte pultene er fordelt over hele rommet gis det færre muligheter for å samle elevgruppen på en hensiktsmessig måte. Med en instrumentalgruppe på opptil fem elever er det mulig å få organisert et funksjonelt øvingsareal i klasserommet, men med en

større elevgruppe blir det vanskelig. Elevtallet i instrumentalgruppene varierer fra øvingsdag til øvingsdag, noe som igjen har innvirkning på antallet elever som deltar i aspirantkorpset. Siden nivåforskjellene er relativt store innad i gruppen, kan det være formålstjenlig å ha tilgang til flere rom. Da er muligheten for ulike organiseringer av gruppen til stede og det åpnes opp for en bedre tilrettelagt undervisning.

For få klasserom

Uvisst av hvilke grunner lar det seg ikke gjøre å låne flere rom på Astra primary school. Om begrenset tilgang på klasserom er årsaken til den manglende variasjonen i sosial organisering av instrumentgruppen, eller om det skyldes manglende pedagogisk og didaktisk kompetanse er uvisst. Uansett er resultatet det samme: Undervisningen kunne ha vært bedre tilrettelagt den enkelte elevs nivå.

Som tidligere omtalt i kapittel 3.2.5 *Innhold/Instrumentalundervisningens trange kår*, blir skolegården tidvis brukt som øvingsareal. Det gir elevene en bedre mulighet til å høre hva de selv spiller uten å forstyrre, eller bli forstyrret av andre medelever. Læreren ruller mellom de nivådelte gruppene. Om denne organiseringen er elevstyrt eller en innøvd agering fra tidligere, vet jeg ikke. På grunn av den beskrevne situasjon med mindre egnede lokaler innskrenkes mulighetene for mer differensiert og målrettet undervisning, og målarbeidet kan bli skadelidende.

4.1.7 Undervisningstiden

Mengden undervisningstid hver enkelt elev ved MMSA får er om lag fem klokketimer fordelt på tre øvingsdager i uken. Dette er mye mer sammenlignet med tilbudene ved de norske kulturskolene. De norske forholdene er nok mer forutsigbare når det gjelder antall elever den enkelte lærer har, og hvilken sosial organisering som nyttes, samtidig som valgmulighetene anses å være flere hos oss. Organiseringen av undervisningen kan være ganske ulik. Mine tidligere arbeidserfaringer viser at norske kulturskoler ofte tilbyr både gruppeundervisning og én-til-én-undervisning. Det er ganske vanlig at en norsk kulturskoleelev har kun én undervisningsøkt per uke, og opplæringen fås i en gruppe eller individuelt.

4.1.8 Fellesskapet – en vei til målet

MMSA har tross sin unge alder, et relativt bredt undervisningstilbud. Målgruppen er barn og unge i The Northern Areas, men de få voksne som har meldt sin interesse får tilbud på et av

blåseinstrumentene. Noen av disse er foreldre med barn som allerede er i gang med instrumentalundervisning hos MMSA. Det blir sett på som svært positivt at foreldre også vil lære å spille, som en positiv støtte for egne barn. Andre voksne er tidlig i tjuårene. Det blir også ansett som positivt at unge voksne også ville lære seg å spille og dermed sende gode signaler til sitt hjemlige strøk. De kan lett identifisere seg med de unge lærerne. Dette kan tolkes å være en indikator på at MMSAs aktivitetstilbud verdsettes av lokalsamfunnet og at også de unge voksne ser mulighetene for økt livskvalitet, og kanskje på sikt, en forbedret livssituasjon.

Da de fleste møtes opp til tre ganger i uken, og det blir lagt opp til felles pauser, gir det mange fine møteplasser innad i instrumentgruppene, mellom de ulike instrumentgruppene og på tvers av alder. Selv om øvingsforholdene etter mitt syn kan oppfattes som kummerlige og høyt elevtall per lærer er utfordrende, er undervisningen gjennomsyret av glede, inspirasjon og motivasjon. Det opparbeidede fellesskapet anser jeg som svært verdifullt – for de som allerede er elever, men også som et godt eksempel på hvordan et givende og lærerikt miljø kan vokse midt blant innbyggerne i lokalsamfunnet.

4.2 ELEVFORUTSETNINGENES INNVIRKNING PÅ VIRKSOMHETEN

4.2.1 Reduksjon av helserisiko

Som nevnt er befolkningen i North Areas rammet av både HIV/AIDS og tuberkulose. I tillegg er flere av barna i området preget av underernæring og barnemark. Tross i at rammefaktorene, som for lite utstyr og mindre egnede lokaler, hadde ugunstig innvirkning på måloppnåelsen, anså jeg lærerne og leder som svært tilpasningsdyktige og løsningsorienterte. De lot ikke mangelen på instrumenter eller utstyr stoppe dem i å undervise elevene. Løsninger som betød deling av instrument, inkludert munnstykker og fliser, var det tilsynelatende ingen av lærerne og elevene som reagerte på. Dette gjorde sterkt inntrykk på meg da jeg var gjort oppmerksom på hvilke sykdommer og helseutfordringene området slet med. Etter noen dagers fundering og vurdering la jeg fram en anbefaling om å tildele hver elev hvert sitt munnstykke og eventuelle fliser, som et minimum. Det ble godt mottatt og tiltaket igangsatt. Elevene satte pris på å få hvert fall noe som de kunne kalle sitt eget.

Jeg anser MMSAs tilbud om et måltid i forbindelse med undervisningsøktene som et godt tiltak for å bedre elevenes forutsetninger for å tilegne seg den gitte undervisningen, samtidig som måltidene kan være en sosial arena hvor båndene mellom elevene styrkes. I tillegg kan måltidene føre til en sterkere tilhørighet til Mandela Metro School of Arts.

4.2.2 Lærerrollen i endring

Det er en forutsetning for god læring at elevene har trygge læringsvilkår. Et godt læringsresultat fordrer trygghet, både mellom lærer og elev, men også innad i elevgruppen, i klasserommet og på skolen. Lærer A og C forteller om sin strenge musikk lærer de erfarte i sitt kirkesamfunn. Samspillet med andre mennesker, både tilsiktet og utilsiktet, gir oss erfaringer. Læring skjer ved hjelp av omgivelsene våre gjennom observasjon, beskrivelse og handling i virkeligheten (Säljö 1999:13ff). Både lærer A og C agerte likt som sin barndoms lærer ved oppstarten av sitt virke, men de har imidlertid valgt å endre denne, fra den strenge, en-veis-kommuniserende barndomslæreren, til en mykere og mer imøtekommende lærer. Det at både lærer A, B og C er opptatte av hvordan hver enkelt elev skal ivaretas, at rammene for undervisningen er trygge, og at gode musikkopplevelser står i sentrum, betrygger meg. Lærerne opptrer som verdige forbilder for elevene, og bidrar til en god og trygg læringsarena.

4.3 METODEVALGETS OG INNHOLDETS BETYDNING

Elevenes læring og utvikling er hovedansvarlig for undervisning, men er det mulig å møte alle elevers behov på samme måte? Om det er mulig å avgjøre hvilke undervisnings- og arbeidsformer som er best er uvisst, men ifølge Hanken og Johansen (2011:85) bør enhver pedagog opparbeide seg den kunnskapen som trengs for å beherske flere typer undervisnings- og arbeidsformer. På den måten vil pedagogen kunne ta kompetente valg og dermed være best mulig rustet i møte med elevene. Kombinasjonen av musikkteoretiske og gehørrelaterte læringsaktiviteter kan favne bredere, og dermed ha en positiv innvirkning på elevenes faglige forståelse, slik Øye (2009) siteres tidligere.³⁹

Læringsresultatet avhenger av valg av gode læringsstrategier og tilpassede læringsaktiviteter. Siden de fleste lærerne ved MMSA mangler pedagogisk utdannelse, er

³⁹ Kapittel 1.3.3 *Hva er gehørarbeid?*

valg av undervisningsmetode gjort på bakgrunn av egne erfaringer opparbeidet gjennom sin egen instrumentalopplæring, og gjennom observasjon av andres undervisning. Selv om det oppgis at instrumentalundervisningen ved MMSA er bygd på felles premisser og samme mål, er jeg av den oppfatning at hver enkelt lærer har sin egen undervisningsstrategi, uavhengig av hva de andre lærerne gjør. Hanken og Johansen (2011:78ff) trekker frem viktige elementer som bør vurderes under relasjonsmodellens kategori *Metoder*: sosial organisering av elevgruppen, hvilken rolle skal lærer ha, hvilke undervisningsprinsipper skal nyttes, hvilket progresjonsnivå skal undervisningen ha, og om det skal brukes bestemte musikkpedagogiske systemer.

Den sosiale organiseringen ved MMSA er etter min oppfatning styrt av en del rammefaktorer som det ikke er mulig å endre på. Ved at det kun er én lærer på mange av instrumentene, samtidig som trygghetsaspektet blir løst gjennom lengre undervisningsøkter, sier det seg selv at det er en utfordrende situasjon.

Valg av læringsstrategier og -aktiviteter fordrer at læreren er bevisst på hvor fokus for læringen bør ligge. Fostås (2002) skriver: «Ikke bare er instrumentallærere ansvarlig for elevens *musikkprodukter* (repertoar og musikalske verktøy) men også *musikerprodukter* (den enkelte elevs vekst og utvikling)» (s. 115). Det må avklares om det skal fokuseres på et fagmål eller om det er elevens egen utvikling av evner eller selve det å lære, som er målet for bruk av læringsaktiviteter. Et eksempel på dette kan være undervisning med formål å ivareta og videreutvikle elevenes gehør. Sagt på en annen måte: tilrettelagt og systematisk gehørarbeid. Aktuelle læringsaktiviteter rettet mot gehørutvikling kan tilpasses den enkelte elevgruppe eller enkeltelev, uansett alder, nivå og utstyrstilgang. Ta for eksempel de elevene som måtte dele på instrumentene og hadde bare tilgang på eget munnstykke. Gjennom bruk av stemmen (tale og sang), kroppen (bevegelser, klapping, tramping med videre) og spill på munnstykkene, kan mange gehørrelaterte elementer bli introdusert og jobbet med.

4.3.1 Gehørarbeidet ved MMSA

Ut fra lærer As uttalelser vedrørende bruk av gehørbaserte elementer i instrumentalundervisningen, kan det se ut til at noen elementer benyttes noe av enkeltlærere. Her kan nevnes lærer As bruk av elevsang ved eksempelvis innøving av nye toner, samt lærer Bs gryende nysgjerrighet rundt bevisstgjøring, og bruk av gehørbaserte aktiviteter i klarinettundervisningen. Denne nysgjerrigheten kom til syne de siste to ukene

av mitt opphold i Port Elizabeth. Mine observasjoner tyder på at det hovedsakelig brukes musikkteoretisk tilnærming i instrumentalundervisningen. Den mulige historiske bakgrunnen for at MMSA velger å bruke den europeiske undervisningsmetoden har jeg belyst i kapittel 1.3.1, hvor langvarig undertrykkelse av egen kultur har satt dype spor.

De observasjonene Moe gjorde i 2002, i forbindelse med sitt arbeid i Band Crossing Borders, hvor noter ble etterspurt i enkelte fieldband, er ganske interessante. Medlemmene i disse fieldbandene hadde musikkteoretisk kjennskap og kunstmusikktradisjonen var ettertraktet. Disse bandene hadde i all hovedsak bare fargede medlemmer. MMSA har også et stort flertall av fargede elever⁴⁰, i tillegg til at alle deltagerne i virksomhetens amatørkorps kan noter. Om disse fellestrekkene er et resultat av flere hundreårs sentraleuropeisk påvirkning, kun tilfeldigheter, eller har noe sannhetsgehalt i seg, har jeg valgt å ikke gå dypere inn i.

Ved MMSA blir imitasjonsprinsippet i vesentlig grad brukt visuelt, hvor elevene kopierer ulike psykomotoriske ferdigheter, som for eksempel innpust eller grepkombinasjoner, gjennom å se på læreren sin. Ved en liten, men bevisst endring i lærerens bruksmåte, vil imitasjonsprinsippet være et godt verktøy i arbeidet med å styrke elevens gehør. Gehørspill kan i tillegg til individuell undervisning, nyttes i ulike ensembler og korps. På samme måte som i Libanonprosjektet⁴¹ hvor deltagerne i ulike aldre og nivå spilte sammen, kan MMSA tilrettelegge ulike stemmer av forskjellig vanskelighetsgrad, og dermed utvikle og styrke både den enkelte elev og fellesskapet.

⁴⁰ Presentasjon av MMSA i kapittel 1.3

⁴¹ NMH-publikasjon 2013:9 *Løft blikket – gjør en forskjell*. Prosjektet er tidligere presentert i kapittel 1.2.1.

5.0 OPPSUMMERING

5.1 KONKLUSJON

Målet med studien var å finne ut hva som karakteriserer instrumentalundervisningen og gehørarbeidet ved Mandela Metro School of Arts, og samtidig belyse en sørafrikansk undervisningspraksis med didaktisk relasjonstenkning som teoretisk perspektiv.

Innsamling, analyse og fortolkning av det empiriske materialet, tilviser at et felles overordnet mål var forankret i skolens lærerkollegium og ledelse, mens ulike fagmål og delmål derimot så ut til å være mer uklare og til dels fraværende. Hva dette skyldes har jeg ikke gått inn for å avdekke. Åtte av ni læreres pedagogiske, metodiske og didaktiske kompetanse var beskrevet som mangelfulle, og gjorde det utfordrende for dem å tilrettelegge undervisningen på en best mulig måte. Ustabil oppmøte blant enkelte lærere og manglende rutiner og struktur for felles planlegging, avstedkom ytterligere utfordringer for gjennomføring av undervisning.

MMSA ble ledet av kun én leder, uten et administrativt apparat rundt seg, noe som gjorde organisasjonen sårbar. Manglende eller ustrukturert oppfølging og gjennomføring av nødvendige rutiner og organisatoriske oppgaver, virket negativt inn. Samtidig så jeg betydningen av å ha en så engasjert og arbeidsvillig leder som September, selv om arbeidet var for krevende for en person. Svak økonomi førte til svært få reparasjoner av instrumenter og ingen innkjøp, i tillegg til manglende innkjøp av utstyr (treblåsrør, ventilolje, med videre), som var essensielt for gjennomføringen av undervisningen.

Kulturskolen hadde et svært begrenset utvalg av notemateriell og metodelitteratur, noe som virket inn på lærernes valg av undervisningsprinsipper, læringsaktiviteter og sosial organisering. Undervisningsrommenes møblering, rommenes størrelser og for lite antall rom, gjorde lokalene lite egnet for MMSAs virksomhet. Instrumentalundervisningen ble gitt i grupper, og disse gruppene møttes tre ganger i uken. På denne måten fikk også de som ikke kunne ta med instrumentet sitt hjem, øvd flere ganger ukentlig. Det å legge instrumentalundervisningen etter skoletid, og aspirantkorpsøvingen i tilknytning til instrumentalundervisningen, førte til at elevene var på MMSA i om lag tre timer hver undervisningsdag. Denne organiseringen av undervisningen var med på å gi barn og unge et

fritidstilbud som et alternativ til kriminalitet, vold og rus, samtidig som de sosiale båndene mellom elevene, og mellom elev og lærer ble styrket.

Det kunne virke som om helseutfordringene blant befolkningen ikke bekymret noen. Om elever var smittet av tuberkulose eller barnemark, og hvem av dem det gjaldt, var et ikke-tema på kulturskolen. Valget om å gi elevene et måltid i forbindelse med instrumentalundervisningen viste likevel at de hadde omsorg for elevenes helse.

Etter min vurdering ble det lagt noen premisser i forkant av oppstarten av virksomheten. Et bestemt metodeverk ble kjøpt inn, og svært lite supplerende undervisningsmateriell var tilgjengelig. Den sosiale organiseringen av elevene var gitt: Med to unntak, ble det skaffet en lærer per instrument. Som tidligere nevnt manglet flesteparten av lærerne pedagogisk, metodisk og didaktisk kompetanse. I stedet ble undervisningsprinsipper de kjenner fra sin egen opplæring ispedd egne erfaringer som lærer, brukt. Alle lærerne anvendte det innkjøpte metodeverket i større eller mindre grad, da annet undervisningsmateriell var lite tilgjengelig. Likevel var det tydelig at lærer A, B og C hadde ulike arbeidsmåter. Det var ikke kultur for faglige diskusjoner i kollegiet. Den manglende pedagogisk-teoretiske kompetansen hadde en negativ innvirkning på lærernes bevissthet rundt de mange valg som bør gjøres i forbindelse med planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning.

Undervisningen ved MMSA var preget av å være teoribasert, med noen få gehørrelaterte innslag. Imitasjonsprinsippet ble som oftest brukt av læreren for å vise psykomotoriske ferdigheter som innpust, holding av instrument eller ulike grep med videre, som elevene deretter imiterte. Undervisningen ble organisert som gruppeundervisning eller samspill, uavhengig av alder og nivå. Innen samspill (aspirant- og amatørkorps) var inndelingen nivåbasert. Som vurderingsverktøy brukte de det åttetrinns vurderingssystemet Trinity College London i tillegg til ulike vurderingsarenaer som årlige større og mindre konserter representerte. Undervisningen foregikk i hovedsak på afrikaans, men engelsk ble brukt når de hadde norske gjester til stede. Alle elevene og lærerne behersket engelsk godt.

MMSA hadde ingen uttalte mål om gehørbasert undervisning. Men er slik undervisning nødvendig for å innfri MMSAs målsetting? Sannsynligvis ikke, men personlig tror jeg hver enkelt elev ville blitt faglig bedre rustet gjennom bruk av gehørbaserte læringsaktiviteter. For styrking av kognitive ferdigheter kan gehørbasert undervisning gi muligheter for dypere

musikkforståelse og bevisstgjøring av blant annet tonalitet, rytmikk, metrikk og harmonikk. Videre kan økt trygghet på instrumentet opparbeides, og gjennom det kan fantasi og kreativitet få utløp. Det kunne vært interessant å jobbe videre med en implementering av gehørrelaterte undervisningsmåter i eksempelvis MMSA, hvor den tradisjonelle sørafrikanske musikkulturens prinsipper tas i bruk.

5.2 VEIEN VIDERE

I desember 2015 ble MMSA tildelt to containere (brakker) fra bilprodusenten Ford til en verdi av 100.000 Rand (om lag 65.000 norske kroner). Dette inkluderte inndeling og enkel innredning av et lagerrom, arkivrom, et lite kjøkken og et klasserom. Containerne ble plassert inne på Astra Primary Schools område, og som en motytelse disponerer Astra Primary School klasserommet til ordinær undervisning.



Illustrasjon 10: Venstre container inneholder to lagerrom og kjøkken, men containeren til høyre inneholder klasserom. Foto: Arne Bjørhei.

Musikkonservatoriet ved Nelson Mandela Metropolitan University har inngått praksisavtale med MMSA gjennom hele skoleåret. Konservatoriets musikkpedagog Gareth Williams er praksisansvarlig. Antall praksisstudenter avhenger av antall studenter som velger den pedagogiske studieretningen. I 2016 hadde syv studenter praksis ved MMSA.

I februar 2016 startet om lag 20 elever fra en township, som ligger en mil fra Astra primary school, opp. Et privatdrevet Care Centre har ansvaret for barna. Senteret tilbyr i tillegg til skole både legestasjon, mat-, klær- og inventarutdeling til hele nærområdet. Fra februar 2017 drar lærere fra MMSA og praksisstudenter til bydelen en dag i uken, og gir elevene instrumentalundervisning på senterets skole.

Antall lærere ved MMSA er fortsatt stabilt, men det har vært to utskiftninger siden mitt opphold. Det indikerer at de ansatte, tross ulønnet arbeid, fortsatt anser arbeidet ved MMSA som viktig og betydningsfullt. Ut fra de mange rammefaktorene og forutsetningene som rådet og fortsatt rår, er jeg imponert over hva de har klart å få til. Et brennende engasjement hos både leder, lærere og elever så ut til å være drivkraften i virksomheten. Lærernes nysgjerrighet og søken etter ny kunnskap gir håp for fortsatt aktivitet og videreutvikling av MMSA.

Resultatet av studien har vist at gehørrelaterte læringsaktiviteter ikke nødvendigvis har samme status i musikkundervisningen jeg observerte i Sør-Afrika, som jeg opprinnelig trodde. Som tidligere nevnt kunne det vært interessant å finne ut mer om hvilke måter den tradisjonelle sørafrikanske musikkulturens prinsipper brukes innen den generelle musikkundervisningen, og hvordan disse prinsippene kan implementeres i eksempelvis MMSAs instrumentalundervisning. Jeg planlegger ny tur til Sør-Afrika og MMSA i februar 2019.

LITTERATURLISTE

Age of Montessori (hjemmeside): *Human needs and tendencies*.

<http://ageofmontessori.org/human-needs-and-tendencies/> Sist lest 20.05.2018

Bech-Karlsen, J. (2003): Gode fagtekster – essayskriving for nybegynnere. Oslo: Universitetsforlaget.

Bengtsson, I. (1979): Gehør: Cappelens Musikkleksikon. Bind 3, s.62ff. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

Blix, H.S. (2012): Gryende musikkliteracy. Unge instrumentalelevers tilegnelse av musikkliteracy i lys av sosiokognitiv teori om læring. Oslo: NMH-publikasjon 2012:5.

Blix, H.S. og Bergby, A. K. red. (2007): Øre for musikk. Om å undervise i hørelære. Oslo: Unipub.

Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978): Nye veier i didaktikken? Oslo: Aschehoug & Co.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2010): *1. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. Nettartikkel. Sist lest 06.05.2018

De nasjonale forskningsetiske komiteene v/ Katrine Fangen (2015): *Kvalitativ metode*. Nettartikkel. Sist lest 06.05.2018

Department of Basic Education (2015): *Education Statistics in South Africa 2013*. Pretoria: Department of Basic Education.

Fangen, Katrine (2004): *Deltagende observasjon*. 2. utgave 2011. Bergen: Fagbokforlaget.

Fostås, O. (2002): *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gall S., Müller I., Walter C., Seelig H., Steenkamp L. og Pühse U. et al. (2017): *Associations between selective attention and soil-transmitted helminth infections, socioeconomic status, and physical fitness in disadvantaged children in Port Elizabeth, South Africa: An observational study*.

Green, C.: D. (2000): *A theory of Human motivation – A. H. Maslow (1943)*. Fra Classics in the History of Psychology. Sist lest 20.05.2018

Grimsæth, G. (2015): *Kan Norge få verdens beste lærere?* Nettartikkel. Sist lest 14.05.2018

Grimsæth, G. og Hallås, O. (2013): *Undervisningspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Hanken, I. M. og Johansen G. (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hukkelberg, L. (2000): *Bevisst gehør! – om syn og holdninger til forholdet mellom gehørspill og notespill*. Hovedoppgave i musikkpedagogikk. Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Illeris, K. (2012): *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

- Imsen, G. (2005): *Elevens verden*. 4. utgave 2012. Oslo: Universitetsforlaget.
- International Library of Africa (ILAM) (2011): *Andrew Traceys Portrait*.
<https://www.ru.ac.za/ilam/about/history/andrewtraceysportrait/> Sist lest 05.05.2018
- International Library of Africa (ILAM) (2011): *Hugh Traceys Portrait*.
<https://www.ru.ac.za/ilam/about/history/hughtraceysportrait/> Sist lest 05.05.2018
- Johansen, G. G. (2013): *Å øve på improvisasjon*. Oslo: NMH-publikasjon 2013:8.
- Kompetanse Norge (2016): *Didaktisk relasjonsmodell*. Sist lest 06.05.2018
- Kruse, G. S. (1993): *Gehørutvikling integrert i instrumentalopplæring*. NMFs emnehefte nr 26. Oslo: Norsk Noteservice AS.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave 2010. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag (kun kap. 1 og 2).
- Ledang, O. K. (2015): *Musikk i Afrika*. Artikkel i Store Norske Leksikon. Sist lest 08.05.2018
- Ledang, O. K. (1983): *Open Form in African Tribal Music*. Artikkel i *Studia Musicologica Norvegica* nr 9. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. og Søbstad, F. (1995): *Observasjon og intervju i barnehagen*. 4. utgave 2013. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (2012): *Levd observasjon*. Oslo: Cappelen Damm.
- Moen, O. M. (2011): *Essayskriving kort og klart*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (red.) 1999: *Mesterlære - læring som sosial praksis*. Oslo: ad Notam Gyldendal AS.
- Nielsen, S. (1985): *Mennesker og musikk i Afrika*. Herning: Forlaget System A/S.
- Nilssen, V. (2012): *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Pearson, B. (1993): *Standard of Excellence - enhanced comprehensive band method, book 1 – Bb-Clarinet*. Metodeverk for korpsinstrumenter. Utgave av 2004. San Diego: The Neil A. Kjos Music Company.
- Phuthago, M. (2005): *Teaching and learning African music and Jaques-Dalcroze's eurhythmics*. Sist lest 08.05.2018
- Postholm, M. B. (2005): *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave 2010. Oslo: Universitetsforlaget.

- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademiske forlag AS.
- The international federation of Red Cross and Red Crescent Societies' hjemmeside (2016): "*People would laugh at me.*" *The stigma of having tuberculosis*. Sist lest 03.05.2018
- Thurén, T. (2009): *Vitenskapsteori for nybegynnere*. 2. utgave 2013. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjønneland, E. N. (2013): *A review of the cooperation between South Africa's Field Band Foundation and Norges Musikkorps Forbund*. CMI REPORT R 2013: 3.
- Tollefsen, M. M. (2012): «*Jeg tror at de som gjør det godt til eksamen i hørelære er godt rustet til å gå ut og jobbe med musikk*» -en kartlegging av hørelæreundervisning i høyere musikkutdanning. Masteroppgave i hørelære med didaktikk og praksis, MUS-3902.
- Trinity College Londons hjemmeside (2018): *Music Grade Exams*. <https://www.trinitycollege.com/site/?id=1044> Sist lest 19.05.2018
- Tunstall, T. (2012): *Changing lives*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- UiT – Norges arktiske universitet, Musikkonservatoriet (2011): *Project Document*.
- Vargeid, G. (2014): *Flerstemte prima vista-oppgaver*. Masteroppgave i hørelære med didaktikk og praksis, MUS-3902.
- Winther-Fossmo, V. (2014): *Perspektiver på gehørarbeid i korpsundervisningen. En kvalitativ intervjustudie*. Masteroppgave i hørelære med didaktikk og praksis, MUS-3902.
- Øye, I. F. (2009): *Harmonisk lytting Egentrening av gehøret*. Oslo: Unipub forlag.

VEDLEGG 1: Observasjonsguide

1. Rammer for undervisninga (sted, tidsbruk, gruppe/ individuell osv.).
2. Kommunikasjon lærer – elev (verbal, non-verbal, musikkfaglig).
3. Undervisningsmetode inkludert mål.
4. Hvordan brukes gehøret i undervisninga – både hos lærer og elev?
5. Kjente momenter/ nye momenter for meg - innen gehørbasert undervisning. Vektlegging av nye momenter.
6. Respons fra elev.
7. Det er mulig at jeg under min observasjon avdekker momenter jeg pr i dag ikke har tenkt på. Av den grunn må jeg være åpen for andre observasjonsmål enn det jeg til nå har satt opp.

VEDLEGG 2: Intervjuguide

1. Hvilke prinsipper bygger din undervisningsmetode på?
2. Anser du din undervisningsmetode som auditiv eller kroppslig?
3. Uansett svar - hvorfor?
4. Hva legger du i begrepet gehør? – gehørbasert undervisning?
5. Hvordan presenterer du et nytt emne for dine elever?
6. Hvilke elementer (rytmisk, melodisk eller annet) vektlegger du i din undervisning? Gjerne utdyp.
7. Er det en ens metode ved musikkskolen, eller har lærerne ulike undervisningsmetoder?
8. Hvis det praktiseres ulike metoder ved skolen, hva skiller din metode med andres?
9. Har du støtt på utfordringer i din metode? Hvis ja, hvordan har du løst disse?
10. Kan du forsøke å beskrive hvordan du oppfatter elevenes måte å tilegne seg stoffet du presenterer dem?
11. Hvilke styrker har din undervisningsmetode?
12. Er det andre ting du ønsker å trekke frem i din undervisningsmetode?
13. Hvilken musikkbakgrunn har du?

