

Avdeling LUNA

Tonje Gravningsmyhr

Masteroppgave

**Trompet i barnehagen –
Ikke noe hokus pokus, egentlig!**

Trumpet in kindergarten –

No hocus pocus, really!

FORORD

Jeg startet masterstudiet med ønske om å lære mer om barn og tidlig trompetundervisning. Arbeidet ble mer spennende enn jeg hadde forestilt meg. Å bevege seg inn i en ny tankeverden kan virkelig bety opplevelser om en forsøker å møte utfordringer med nysgjerrighet. Om målet aldri forsvinner ut av synsvinkelen fører reisen som oftest til land, samtidig som nødvendige omveier kan lede til nye og uventede oppdagelser.

Reisen er over for denne gang. Men den ville ikke vært mulig uten gode hjelpere! Tusen takk til min veileder Live Weider Ellefsen for råd og konstruktive tilbakemeldinger, for utfordringer, døråpnere og tankevekkere som har hjulpet meg med å utvikle tenkning og skriving videre. Jeg vil også takke øvrige lærere ved musikkseksjonen på Høgskolen i Innlandet Studiested Hamar for alt dere har lært meg musikkfaglig og pedagogisk. Det er også viktig å takke mine medstudenter for gode faglige samtaler, fellesskap og vennskap – og for tro på meg og prosjektet.

Det har vært to lærerike år. Foruten å føre meg framover som musikk lærer og musiker, har studiene utviklet meg som menneske. Å være heltidsstudent med en sammensatt arbeidssituasjon, familie og små barn har vært krevende, men verdifullt. Jeg er takknemlig for alle nye mennesker jeg har møtt, fått lære av og utvikle meg sammen med.

Jeg vil takke mine informanter; trompetlærere, barn og foreldre. Det er fantastisk at så mange kulturskolelærere ville bidra med kunnskap, erfaringer, ideer og undervisningsmateriale til studien. Også «Korps i skolen» og skolekorpset fortjener stor takk. Sist, men ikke minst, vil jeg uttrykke takknemlighet overfor barnehagens ansatte for positiv innstilling til prosjektet og velvillighet gjennom praksisperioden. Jeg vil også takke min korrekturleser Ola Innset.

Avslutningsvis vil jeg rette en stor takk til min nærmeste familie for uvurderlig støtte gjennom hele masterstudiet.

Tusen takk!

Tonje Gravningsmyhr

Mai, 2018.

INNHold

FORORD.....	3
1. Innledning	7
1.1 Tema	7
1.2 Bakgrunn for valg av tema	10
1.3 Studiens målsetninger og problemstilling	12
1.4 Oppgavens oppbygning	13
2. Teori og tidligere forskning	14
2.1 Syn på barn og musikalitet	14
2.1.1 <i>Barn og barndom</i>	14
2.1.2 <i>Musikalitet</i>	16
2.2. Små barn og instrumentalundervisning	17
2.2.1. <i>Gruppeundervisning i et sosiokulturelt perspektiv</i>	18
2.2.2 <i>Gruppeundervisningsmetoder</i>	20
3. Metode	24
3.1 Forskningsdesign	24
3.2 Datainnsamlingsmetoder	25
3.2.1 <i>Dokumentanalyse</i>	25
3.2.2 <i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	26
3.2.3 <i>Forskning på egen praksis</i>	27
3.3 Utvalgsstrategier	30
3.3.1 <i>Utvalg av trompetlærere til individuelle intervjuer</i>	31
3.3.2 <i>Utvalg av barnehagebarn til gruppeundervisning</i>	32
3.4 Min rolle i prosjektet	32
3.4.1 <i>Etiske betraktninger og vurderinger</i>	32
3.5 Analysestrategier	34
3.5.1 <i>Koding og kategorisering</i>	34
3.6 Studiens kvalitet	36
3.6.1 <i>Troverdighet og overførbarhet</i>	36
3.6.2 <i>Pålitelighet og bekreftbarhet</i>	37

4. Trompetundervisning i barnehagen	38
4.1 Mål med å undervise barnehagebarn	38
4.1.1 <i>Bli flink til å spille eller ha det gøy?</i>	40
4.1.2 <i>Mål med gruppeundervisning?</i>	43
4.1.3 <i>Motivasjon og relasjoner</i>	46
4.1.4 <i>Inkludering</i>	47
4.2 Organisering	49
4.2.1 <i>På kulturskolen, i barnehagen – eller begge deler?</i>	49
4.2.2 <i>Samarbeid mellom kulturskolen og andre institusjoner</i>	52
4.3 Lærer og elevforutsetninger	57
4.3.1 <i>Utdanning eller «rote sjæl»?</i>	57
4.3.2 <i>Har alle barn egentlig musikalitet?</i>	60
4.3.3 <i>Når kan de begynne da?</i>	61
4.3.4 <i>Elev- og lærerforutsetninger og gruppeinndeling</i>	64
4.4 Rammefaktorer	67
4.4.1 <i>Gruppestørrelse og tid</i>	67
4.4.2 <i>Valg av instrument</i>	68
4.4.3 <i>Undervisningsrom</i>	70
4.4.4 <i>«Ormen Lange»</i>	72
4.5 Innhold og fremgangsmåter i trompetundervisning i barnehagen	74
4.5.1 <i>Hvordan starte opp å undervise en liten nybegynner?</i>	74
4.5.2 <i>Å utarbeide et opplegg</i>	77
4.5.3 <i>Leker og aktiviteter</i>	83
4.5.4 <i>Øving og progresjon</i>	86
4.5.5 <i>Konsserter</i>	89
5. Diskusjon	91
5.1 Rammeplanene og pocket-trompet i barnehagen	91
5.1.1 <i>Tidlig instrumentalundervisning i kulturskolens rammeplan</i>	91
5.1.2 <i>Undervisningsaktiviteter og musikk i barnehagens rammeplan</i>	94
5.1.3 <i>Støtte fra kulturskolens ledelse og trompetlæreres undervisningskompetanse</i>	95
5.2 Utforming av pocket-trompetundervisning for barnehager	96
5.2.1 <i>Barnesyn og mål for trompetundervisning i barnehagen</i>	96
5.2.2 <i>Rammefaktorer og valg av arbeidsmåter i barnehagen</i>	97

5.2.3 Foreldrenes rolle i et introduksjonstilbud, motivasjon og rekrutteringsmuligheter 99

6. Avslutning 102

LITTERATUR 105

SAMMENDRAG 109

ABSTRACT 110

VEDLEGG:

Vedlegg 1: NSD Godkjenning.....	112
Vedlegg 2: Brev til foreldre – side 1	113
Vedlegg 3: Brev til trompetlærere med relevant erfaring.....	115
Vedlegg 4: Intervjuguide trompetlærere.....	116
Vedlegg 5: Intervjuguide foreldre	117

FIGUROVERSIKT:

Figur 1: Your ‘plans’ – The universe’s plans for you	11
Figur 2: Bronfenbrenners økologiske modell	15
Figur 3: Den didaktiske relasjonsmodellen	36
Figur 4: Didaktisk trekant i Suzukimetoden	100
Figur 5: Didaktisk trekant i «Trompet i barnehagen»	100
Tabell: Eksempel på undervisningstime midt i perioden	85

1. Innledning

1.1 Tema

Allerede i tittelen til *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* (Norsk Kulturskoleråd, 2016), går det frem at kombinasjonen av mangfold og fordypningsmuligheter er nødvendig for å ivareta kulturskolens målgruppe, som i planens innledning defineres som «... barn og unge i alderen 0-19-år» (s. 5). Intensjonen om mangfoldighet ser ut til å gjelde i alle kulturskolens aktiviteter. Fordi «... alle barn og unge har et iboende potensial for sang og spill» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 45), bør instrumentalundervisning være en mulighet for alle som ønsker det, så langt det lar seg gjøre.

Søker man på norske kulturskolers internettsider ser det imidlertid ikke ut til at tilbudet er så mangfoldig for barn som ønsker å spille instrumenter fra tidlig alder. Barn kan ofte velge fiolin fra fire års alder, akkordeon fra 5 år og cello og piano fra 6 år – men først blåseinstrumenter i 7-9 års alder. Førskolebarn som ønsker undervisning på et blåseinstrument må altså vente lenger enn andre. Slik kan den vanlige aldersgrensen på 7-8 år for å søke trompetundervisning skape muligheter for at barn som ønsker å lære å spille tidligere velger bort trompeten, til fordel for et instrument som tilbys i øyeblikket motivasjonen fører dem til kulturskolen.

Oppvekstmiljøer og betydningsfulle andre påvirker barns bevegelser i kulturelle miljøer (Lamont, 2002; Rasmussen, 2001). Derfor kan fiolin, akkordeon og piano være instrumenter som velges av folk med bestemte typer *økonomisk* og *kulturell kapital* (Bourdieu, 1986/2011). Fordi menneskers bakgrunn, familietradisjoner og historie blir rammer for deres «... reproduksjon av kultur» (Vestad, 2013, s. 27), kan det være slik at barn fra noen sosiale lag marginaliseres i kulturskolen fordi det ikke kjennes naturlig for dem eller deres familiemedlemmer at de skal velge eksempelvis fiolinopplæring. Kanskje kan det å være trompetist bære andre konnotasjoner i noen barns oppvekstmiljøer, slik at barn fra familier der messinginstrumenter står høyest i kurs vil kunne komme til å velge en annen fritidsaktivitet enn musisering når ikke førstevalget – og kanskje heller ikke andre eller tredjevalget – finnes tilgjengelig for dem.

Barn som ønsker å spille messinginstrumenter får altså opplæring først rundt tre år etter barn som velger fiolin, akkordeon, piano og cello. En viktig motivasjonsfaktor, følelsen av å mestre instrumentet, kommer derfor også senere. Er det viktigere å starte tidlig på

instrumentene som tilbys enn på messinginstrumenter? Er det vanlig å tenke at det er vanskeligere for små barn å spille messinginstrumenter enn instrumentene som tilbys slik at det i for stor grad er voksnes *tanker* om hva små barn kan mestre som styrer hva de kan gjøre? Om det rådende synet på barn i dagens samfunn er at de er kompetente aktører (Vestad, 2013), er det ikke da naturlig å tenke at barn i førskolealder kan mestre mange instrumenter – også messinginstrumenter?

Kulturskolens rammeplan fremhever verdien av ulike undervisningsformer, og barnehagen er en av instansene kulturskolen tar mål av seg om å samarbeide med (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 8). Fordi lek er tungt betont i barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 20) virker gruppeundervisning som en organisering som tilbyr barnehagebarn gode muligheter til å leke seg til læring og utvikling (Isaksen, 2009). Musikkutøving fra tidlig barndom ser ut til å øke sannsynligheten for at det å spille kan bli del av barnets identitet på lang sikt (DeNora, 2006; Ruud, 2013), og Bjøntegaard (2010) skriver at «... startalder er viktig hvis man ønsker å utvikle et profesjonelt nivå på instrumentet» (s. 12). Uansett om barnet senere satser profesjonelt eller ikke er det absolutt verdt å tenke over hvordan det å identifisere seg som instrumentalist, og tilegne seg et høyt instrumentalt nivå, er mulig mye tidligere på noen instrumenter enn på andre.¹

Det er utviklet både pocket-trompeter og plastkornetter, så argumenter som problematiserer trompetens tyngde og lengde i forhold til tidlig start er egentlig ikke relevante. Likevel holdes slike forestillinger i live. På et nettforum jeg besøkte, forespurte en forelder om muligheter for å spille for sitt førskolebarn. Flere foreldre kom med problemstillinger, og eksempler på slike var at trompetspill ikke var mulig – eller at barnets tenner kunne ta skade om det begynte å spille før og under tannfellingsperioden. Disse argumentene ser imidlertid ikke ut til å være gyldige, da det i Sverige finnes en utførlig rapport fra et FoU-prosjekt der gruppeundervisning på trompet med små barn viser seg å fungere godt også for barn midt i tannfelling (Sundberg, 2009, s. 70).

Da jeg gjorde forarbeid til denne studien oppdaget jeg raskt at svært få i Norge har undervist barn i førskolealder på pocket-trompet. Trompetlærere jeg snakket med før studien mente at

¹ I en telefonsamtale i forberedelsen til dette prosjektet forteller Arnulf Naur Nilsen, mangeårig trompetlærer ved Barratt Due Musikk institutt i Oslo, at unge messingblåsere som kommer inn ved talentprogrammet gjennomgående er flere år eldre enn strykerne.

det skulle gå fint, og det virket derfor å være et betimelig spørsmål hvorfor nærmest ingen arbeidet med det. Da jeg søkte på internett fant jeg ut at det i Sverige eksisterte et nyopprettet tilbud om utdanning i Suzukimetode for trompet, valthorn, trombone, eufonium og tuba. Jeg valgte derfor å utdanne meg til Suzuki Trumpet Teacher Level 1 i Stockholm før og parallelt med dette masterarbeidet. Ingen nordmenn hadde fulgt videreutdanningen før meg, og i studiens innledende fase oppdaget jeg at svært få i Norge vet om den. Etter omfattende søking har jeg ikke kunnet finne andre utdanningstilbud som spesifikt retter seg mot instrumentalundervisning på messinginstrumenter for små barn.²

Mange skolekorps får instrumentalundervisning og dirigent gjennom samarbeid med kulturskolen. Men skolekorpsene tar vanligvis kun opp medlemmer i skolealder, slik at det verken i kulturskole eller korps finnes tilbud for førskolebarn. Rekrutteringen til spill på blåseinstrumenter i Norge synker (Andersen & Eliassen, 2016), og en nøkkel til å snu trenden kan kanskje være nytenkning rundt startfasen av kulturskolens instrumentalundervisning. Visjonen «Kulturskole for alle» (Kulturskoleutvalget, 2010), uttrykkes i kulturskolens rammeplan blant annet ved intensjonen om å gjennomføre *breddeprogrammet* «... i samarbeid med grunnskole, videregående skole, SFO, barnehage og andre instanser som har barn og unge som målgruppe» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 8). Kanskje kan et utvidet samarbeid med barnehagene bidra til økt inkludering og rekruttering av barn som vil spille messinginstrumenter?

I forkant av studien var det tydelig for meg at Suzukimetodikk ikke kan overføres direkte til den sosiale og kulturelle konteksten en barnehage står i, selv om mye er relevant og anvendbart. Jeg er grunnleggende svært positiv til metoden, men ser at den ikke passer i alle settinger. Med kravet om foreldrenes deltakelse i undervisningen og målrettet øving fra første stund (Suzuki & Suzuki, 1966) kan metoden synes uforenlig med barnehageundervisning når målet er å gjøre det mulig for alle barn som ønsker det å forsøke seg på trompetspill. I denne studien vil jeg derfor undersøke hvordan et Suzuki-inspirert introduksjonstilbud til førskolebarn i barnehagen kan organiseres og se ut for å inkludere flest mulig, med ønske om at framtidens kulturskole skal utvikle tilbud som treffer en større del av befolkningen.

² Barratt Due Musikk institutt har videreutdanning for lærere som vil undervise barn i alderen 0-8 år, men studiet har en bredere tilnærming til tidlig musikkopplæring.

1.2 Bakgrunn for valg av tema



Noe av bakgrunnen for ønsket om å fordype meg i instrumentalundervisning på trompet ligger i min egen oppvekst og musikalske danning. Jeg vokste opp i en musikalsk aktiv familie, der pappas hornøving vekket meg hver morgen. Hornmusikk er fortsatt det fineste jeg hører. Å være med på korpsøvelser og konserter var en naturlig del av min barndom, og noe jeg var svært stolt av. Hjemme spilte jeg på pappas

konfirmasjonspresang, en gammel, lang Getzen-kornett, omtrent før jeg kunne stå oppreist.

Det ble naturlig å få tidlig musikkopplæring i musikkbarnehage og på piano lenge før jeg var gammel nok til å spille i skolekorps. Da jeg var 7 fikk jeg mine første undervisningstimer på instrumentet som var det egentlige målet, messinginstrumentet, kornetten. Jeg lyttet til musikk fra fødselen, observerte en nær omsorgsperson spille ofte og mye, og ble musiker fra første stund. Forskning sier at tidlig formell musikkopplæring ikke er avgjørende for barns musikalske utvikling, men derimot tiden barnet har vært opptatt med læringen, sammen med foreldrestøtte, lærerens personlighet og ensemblespill (Hallam, 1998). Foreldrene er altså svært viktige for barnets utvikling, men barnets ønske om å fortsette å spille kan styrkes gjennom møter med en instrumentallærer som skaper tilpassede relasjoner og rammer rundt aktiviteten og utstyret foreldrene med verktøy for å støtte barnet. Fordi instrumentalundervisning og læring er et samarbeid mellom lærer, elev og hjem gjør læreren lurt i å reflektere over behov hos familien barnets aktivitet skal fungere innenfor, og ikke kun elevens behov i undervisningstimen.

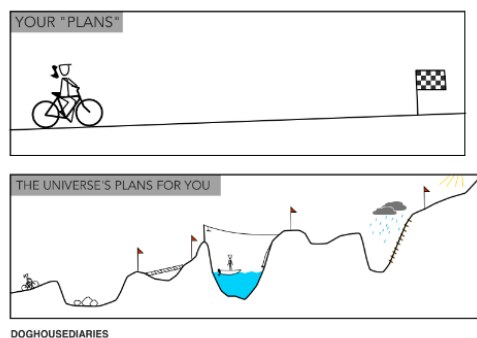
Da jeg var barn var det ikke vanlig med kulturskoleundervisning for barn i skolekorps. Det var ofte tilfeldig hvem som var trompetlærer. Ikke sjelden var det førstetrompetisten i det lokale voksenkorpset som underviste, uten pedagogisk eller musikkrelatert utdanning.

Politiattest var heller ikke et krav. Undervisningen foregikk som regel enkeltvis, og målet var å bli best mulig – fort. Hvordan vi skulle øve og foreldres involvering i øvingen hørte vi lite om. Ensembleundervisning utenom korpset hadde heller ikke særlig stor plass. Ruud (2013) skriver at «våre tidligste opplevelser i livet er med på å danne grunnlaget for selvoppfatning og identitet. Noen av de første og sterkeste minner vi har fra barndom og tidlig liv, synes samtidig å være knyttet til musikk» (s. 67). Minner blir til vår historie om oss selv, og barn som spiller fra tidlig alder husker etter hvert ikke et liv uten musikk. Når det å spille fra tidlig

alder knyttes så tett mot barns identitet, blir måten små barn møtes på i instrumentalundervisningen svært viktig. Vi skal ikke kun lære barn å spille – men gjøre det vi kan for at de gjennom livet skal ha det godt både med seg selv, andre og musikken.

Fostås (2002) viser til Margaret Meads tre lærertyper. *Barnepleiertypen* ønsker å gi barna mulighet til å være seg selv i øyeblikket, og trives best når hun skaper gode stunder for elevene. Denne pedagogen kritiseres gjerne for fokuset på underholdende læring, på grunn av tanker om at undervisningen ikke skaper resultater. Videre har vi *foreldretypen*, som vektlegger «ståpåvilje» og nødvendigheten av å ofre for å oppnå resultater. Til slutt finnes *besteforeldretypen*, som vektlegger elevenes glede over gamle tradisjoner, men kanskje ikke i tilstrekkelig grad fornyer undervisningsmateriale og metoder (s. 18).

Som pedagog er jeg opptatt av det individuelle hos hver elev. Jeg er også bevisst ansvaret for å skape læringssituasjoner som gjør et sterkt og livslangt forhold til musikk mulig for elevene. Jeg ønsker rom for individuelle og periodevis udefinerte veier, og for fremskritt i ulike former og tempi slik barns øvrige utvikling kjennetegnes av. Å møte barnet med respekt og tro på at det kan, gjør at det kan oppdage seg selv som kompetent (Bae, 2016) – og musikk og musikkutøvelse som verdifullt (Vestad, 2013; 2014). Dette synet er uttrykk for mine *barnepleiertypiske sider*. Jeg vil likevel regne meg som sterkt fremtidsorientert, fordi jeg betrakter trivsel og støtte som fundament for et bevart ønske om å fortsette å spille. Jeg ser spillegleden som et nødvendig grunnlag for læring og fremtidsresultater, og ønsket om å motivere ligger til grunn for mine valg av innhold, materiale og metoder i undervisning. Til slutt er det også viktig for meg å føre tradisjoner og kulturarv videre. Min undervisning bærer på denne måten preg av alle lærertypene, noe den er nødt til om jeg skal kunne tilrettelegge for elever slik de på mangfoldige og uventede måter beveger seg i utvikling (Fig.1).



(Fig. 1. Bilde hentet på: <http://thedoghouseidiaries.com/5468>)

Etter musikalsk og pedagogisk utdanning og mange års erfaring som musikkpedagog, dirigent, trompetist og trompetlærer, ledet min nysgjerrighet på god undervisning meg til videreutdanning i Suzukimetodikk. Observasjoner, arbeidskrav og undervisning gjennomførte jeg parallelt med dette masterarbeidet, og 24. mars 2018 ble jeg den første fra Norge med bestått utøvende, praktisk og metodisk eksamen og sertifisering som Suzuki Trumpet Teacher Level 1. Perspektiver fra denne videreutdanningen er derfor en del av min forståelsesramme i arbeidet med denne studien.

1.3 Studiens målsetninger og problemstilling

Formålet med studien som ligger til grunn for denne masteravhandlingen er å undersøke om det finnes rom for å tilby gruppeundervisning på pocket-trompet i barnehagen i regi av kulturskolen. Jeg ønsker å finne ut hvordan tilbudet kan organiseres, samt hvilket innhold og arbeidsmetoder som bør inngå i undervisningen. Problemstillingen jeg har valgt er denne:

Hvordan kan gruppeundervisning på pocket-trompet i barnehagen inkluderes i kulturskolens tilbud til førskolebarn?

Dette vil jeg undersøke ved hjelp av to underproblemstillinger:

- Hvilket rom gir *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* (Norsk Kulturskoleråd, 2016) og *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017b) for å undervise førskolebarn på pocket-trompet i barnehagen?
- Hvordan kan trompetundervisning for førskolebarn i barnehagen utformes for å passe små barn med hensyn til innhold og arbeidsmåter?

Jeg har undersøkt underproblemstillingene på flere måter. Først foretok jeg en nærlesning av rammeplanene. Siden gjennomførte jeg individuelle intervjuer med tre trompetlærere som på ulike måter har erfaring fra å undervise førskolebarn på pocket-trompet. Informasjonen fra disse benyttet jeg deretter sammen med rammeplanene og relevant litteratur og teori for å utarbeide et undervisningsopplegg som jeg gjennomførte over et halvt år i en barnehage. Underveis i praksisen skrev jeg felt- og refleksjonsnotater fra det jeg opplevde. Planverkene, intervjuene og notatene ble analysert hver for seg og deretter sammen, hele tiden med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

Studien krevde et forarbeid der jeg søkte etter relevante artikler på oria.no, leste studieplaner hos norske musikkutdanningsinstitusjoner samt drev rekognosering på ulike netttforum der instrumentalundervisning ble diskutert. Videre innbefattet forarbeidet samtaler med mange trompetlærere, kulturskoler og barnehager. Ved å se informasjonsbitene i sammenheng, er målet å utvide rommet for trompetspill for små barn. Det er et håp at masteroppgaven kan være et bidrag til større satsning på små barn i kulturskolen, men også at den kan få didaktisk relevans for trompetlærere som ønsker å undervise førskolebarn. Tolkning har foregått som en kontinuerlig prosess gjennom hele studien, i forundersøkelsene, i arbeidet med intervjuguidene, i intervjuer, i forberedelser til praksis og gjennom praksisperioden. Tolkning har også vært viktig i framstilling og diskusjon av resultatene opp mot problemstillingen.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven tar for seg muligheter som finnes for samarbeid mellom kulturskolen og barnehagen i gjeldende styringsdokumenter, samt hvordan instrumentalundervisning på pocket-trompet i barnehagen kan se ut for å være godt tilpasset små barns behov.

I kapittel 1 har jeg tatt for meg bakgrunnen for masteroppgaven, målsetninger for arbeidet, problemstillingen og hovedtrekkene i den metodiske og analytiske tilnærmingen. I kapittel 2 redegjør jeg for forskning og ulike syn på barn og musikk – hva et barn er og hva barndom kan inneholde. Videre tar jeg for meg gruppeundervisning på korpsinstrumenter, mesterlære og Suzukimetode for trompet. Kapittel 3 beskriver studiens forskningsdesign. Parallelt med å redegjøre for forskningsprosessen og hvordan jeg kom fram til resultatene, viser jeg frem metodene jeg benytter i datainnsamling og analyse. I kapittel 4 presenterer og analyserer jeg datamaterialet og drøfter ulike funn opp mot hverandre. Kapittel 5 oppsummerer resultatene og diskuterer dem med tanke på hvordan gruppeundervisning på pocket-trompet i barnehagen kan inngå i kulturskolens tilbud til førskolebarn. Avslutningsvis, i kapittel 6, foreslår jeg mulige veier for videre forskning.

2. Teori og tidlige forskning

Problemstillingens fokus er hvordan undervisning på pocket-trompet i barnehage kan se ut for å passe gjeldende rammeplaner for kulturskolen og barnehagen, samt hvordan undervisningens innhold og arbeidsmåter kan tilpasses barn i førskolealder. Forskning og teori som presenteres nedenfor bygger opp under studiens tema og danner en bakgrunn for kommende analyser og diskusjoner av problemstillingen. I dette kapitlet trekker jeg altså opp noen teoretiske og forskningsmessige linjer som er relevante i læring, musikkundervisning og instrumentalundervisning for små barn.

En grunntanke i oppgaven er, som nevnt i innledningen, at voksnes definisjoner av barn påvirker hvilke muligheter de får og hva de kan foreta seg (Vestad 2013; 2014). Jeg starter derfor min teoretiske redegjørelse med en kort tekst om syn på barn, barndom og musikalitet før jeg setter studien i sammenheng med instrumentalundervisning. Gruppeundervisning omtales generelt, men også med spesiell tanke på messinginstrumenter. Til slutt redegjør jeg for Suzukimetoden, som nå også omfatter tidlig instrumentalundervisning på brassinstrumenter.

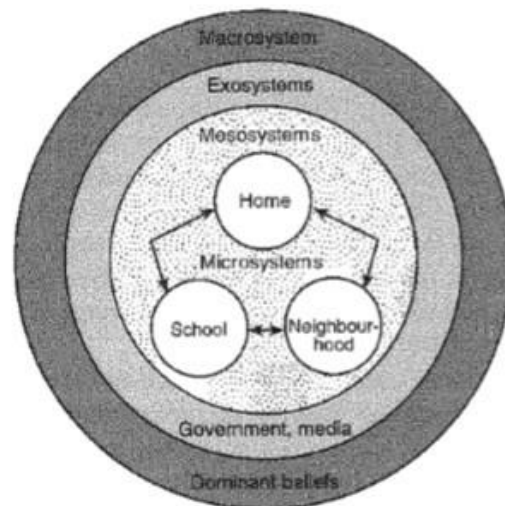
2.1 Syn på barn og musikalitet

Med utgangspunkt i sosiokulturelle teorier om kunnskap og læring kan man si at verken «barn» eller «musikalitet» er universelle, entydige kategorier. Både meningsinnholdet og kategoriene er sosialt og kulturelt etablert, og derfor i stadig endring (Juncker, 2003). I et samfunn vil sosialt etablerte oppfatninger om barn påvirke hva som nedfelles i styringsdokumenter for institusjoner der barn oppholder seg (Inglar, 2011, s. 63). Slik får oppfatningene betydning for hvilke fritidsaktiviteter og deriblant hvilke musikktilbud det blir mulig for barn å delta i, og i hvilken alder de kan være med på dem.

2.1.1 Barn og barndom

De siste tiårene sees et skifte i hvordan vi betrakter barn i det norske samfunnet. Meningsinnholdet i begrepene barn og barndom bar tidligere preg av tanker om barn som objekter som må påvirkes og formes, eller kar som må fylles med lærdom (Juncker, 2003; Kampmann, 2003). I dag ønsker vi i større grad heller å se barn som subjekter; aktører som selv konstruerer egen læring i samspill med sine omgivelser. Barn er altså meningsskapende

fra fødselen av, og aktive i egne utviklings- og læreprosesser (Campbell, 2010). Et slikt syn gir nåtidens barn rettigheter de ikke hadde tidligere (Rasmussen, 2001; Vestad, 2013), noe som kan være en del av bakgrunnen for de siste årenes økende utvalg av fritidstilbud med små barn som målgruppe. Urie Bronfenbrenners (1917-2005) økologiske modell (Fig. 2) viser ulike miljøer barn er del av i det daglige og hvordan disse forholder seg til hverandre (Lamont, 2002, s 42; Rasmussen, 2001, s. 36).



(Fig. 2: Bronfenbrenners økologiske modell. (Lamont, 2002, s. 42)

I modellen over går det fram at det som foregår i ett miljø kan påvirke andre miljøer på mange vis, slik at relasjoner barna inngår i på én arena får følger for hva det blir mulig for dem å foreta seg i andre sammenhenger. Bae (2016) skriver at det «å møte barn som subjekt er vitalt for å legge grunnlag for medmenneskelighet og konstruktive relasjoner ...», og derfor vil det være mer fruktbart å tenke at barn alltid allerede er og kan noe enn å fokusere på det uferdige ved dem. Når vi betrakter barna som «beings», og ikke kun som «becomings» (Kampmann, 2003; James & Prout, 2007), er vi oppmerksom på at de har verdi uavhengig av sine prestasjoner.³ Barndomstiden er i Norge og Norden tradisjonelt ansett for å være hellig og av

³ Dette kan umiddelbart se ut til å kollidere noe med sosiokulturelle syn på identitet, der identitet ikke anses som noe fast. Menneskers identiteter er alltid i tilblivelse, i prosess (Lamont, 2002; Ruud, 2013). I vår tid er det vanlig å tenke at ulike syn på verden kan og må eksistere side om side fordi ulike typer meningsinnhold skapes og gjenskapes gjennom sosiale praksiser (Merriam, 1964), slik at det å se på barn som «beings» slett ikke utelukker at de også bør betraktes som «becomings» (James & Prout, 2007).

uendelig verdi, fordi den aldri kommer igjen (Bjørkvold, 1985; Juncker, 2003; Rasmussen, 2001; Vestad, 2013). En slik verdiladning pålegger oss som jobber med barn og musikk et særlig ansvar, fordi vi har makt til å fylle barns tid – både på godt og vondt.

2.1.2 Musikalitet

Et syn på musikalitet som et potensial hos alle mennesker (Small, 1998) og på barn som aktive i sin egen musikalske utvikling (Vestad, 2013) er bakgrunnen for at Campbell (2010) stiller spørsmål om hva som ville skje om vi så barn som mer kompetente, og la større merke til deres ulike former for musikalske uttrykk. Campbell mener vi med et slikt blikk ville være i stand til å bruke barns egne uttrykk som utgangspunkt for musikalsk trening (s. 168). Synet innebærer at barn er kompetente til å holde på med musikk fordi de er mennesker med et medfødt potensial, som kommer til verden med verktøy til å utvikle sine evner, øke sin kunnskap og tilegne seg nye musikalske ferdigheter. Slik kan de altså ikke betraktes som tomme kar eller blanke ark.

Med et slikt syn blir musisering noe allment, og Small (1998) bruker i samme retning begrepet «musicning» om menneskers deltakelse og ulike former for bidrag til musikkutøvelse. Begrepet favner vidt og står i sterk motsetning til et syn på musikkutøvelse som noe som burde reserveres for noen få «talentfulle» som man tidligere ofte regnet for å være heldige utvalgte med nedarvede eller medfødte egenskaper. Small (1998) påpeker at musikalsk utvikling og deltakelse ikke bare finnes som mulighet for alle mennesker, men gjennomsyrrer det meste av det vi gjør fordi musikken finnes overalt i vår hverdag. Dermed blir musisering en sosial aktivitet vi alle på ulike måter deltar i (DeNora, 2000), noe som gjør deltakelsesmuligheter i musikkpraksiser til en rettighet for alle mennesker.⁴

Både sosial omgang og musisering er altså naturlige bestanddeler i et menneskeliv. Gjennom samhandling med andre mennesker i ulike miljøer får vi mulighet til å lære både oss selv og andre å kjenne. Å bli noen for andre skaper deltakelsesmuligheter og læringsmuligheter (Mead, 1934; Säljö & Moen, 2001; Wenger & Nake, 2004). Trompetundervisning i gruppe

⁴ FN's barnekonvensjon, artikkel 31, paragraf 2, sier: «States Parties shall respect and promote the right of the child to participate fully in cultural and artistic life and shall encourage the provision of appropriate and equal opportunities for cultural, artistic, recreational and leisure activity» (Barnekonvensjonen, 2003).

kan derfor bli en arena for konstruksjon, utprøving og forhandling av identiteter (Dyndahl & Ellefsen, 2011). Barn som deltar skaper et miljø sammen med andre (Lamont, 2002; Vestad, 2013; Ruud, 2013), og innenfor rammer de konstruerer i fellesskap finner de ut om de ønsker å fortsette å være trompetist, om de ønsker å spille, og i hvilken grad musikk gir dem glede.

Fellesskap gir mulighet til å leke med og prøve ut elementer tilegnet på andre arenaer, elementer knyttet til hva det er vanlig og uvanlig for barn å oppleve i ulike aldre. Hva gutter og jenter kan være og gjøre settes i spill (Green, 2002; Mouritsen, 1996, s. 18-19), men også andre forestillinger om barn som har preget handlingsrommet barna har hatt og væremåter som har vært tilgjengelig for dem i andre kontekster. Tilegnede mønstre påvirker hvilke muligheter og opplevelser barna kan få i trompetundervisningen, og inngår derfor i elevforutsetningene (Hanken & Johansen, 2013). Trompetundervisning vil på samme vis påvirke barnas forutsetninger i møte med andre arenaer.

2.2. Små barn og instrumentalundervisning

Som tidligere nevnt eksisterer det ulike syn på barn side om side. Synene kan derfor komme i konflikt med hverandre. Avhengig av sammenheng og betrakter er det mulig å se barn som aktive aktører, eller som passive, formbare og påvirkelige fra tidlig alder, eller som kombinasjoner eller varianter av disse synene. Ulike sosialt etablerte oppfatninger av barn og barndom påvirker musikkpedagogisk praksis fordi tanker om hva det er mulig for barn å mestre og hvilke behov de har påvirker hvilke musikktilbud de får, og hvilke instrumenter vi tilbyr dem å spille. For noen mennesker kan målrettet instrumentalopplæring for førskolebarn kollidere med oppfatninger av barn og barndom som noe sårbart som må beskyttes. Forventninger om øving fra tidlig alder kan derfor noen ganger stå i motsetning til et syn på barndommen som verdifull og fri (Juncker, 2003; Vestad, 2013). Samtidig viser undersøkelser «... at det er positivt å starte musikkopplæringen i tidlig alder under forutsetning av at opplæringen er tilpasset elevens aldersnivå» (Bjøntegaard, 2010, s. 11).

Et menneskes forventninger om hva musikkundervisning innebærer kan være dannet gjennom opplevelser i egen barndom og ungdomstid. Slike opplevelser holdes i live gjennom minner (Ruud, 2013), og kommer til syne i møte med dagens instrumentalundervisning. Minnene blir forforståelser som farger menneskers tanker om hva en instrumentallærer er og gjør, og slik preger de også hva foreldre ønsker eller ikke ønsker for sine barn. I praksis har det imidlertid skjedd store holdningsendringer både hos kulturskoler og instrumentallærere, og synet på barn

som kompetente aktører har derfor bidratt til at barnet og dets behov i dag skal stå i sentrum for musikkpedagogiske aktiviteter (Juncker, 2003, s. 13-14). Synet ligger nedlagt i kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 6-7), og er gjennomgående i norske musikkpedagogutdanninger. Avveininger i forhold til elevers forutsetninger og behov påvirker undervisningens utforming, hvilke *artefakter* (Säljö & Moen, 2001) det anses som riktig å benytte, og mulighetene elevene får.

2.2.1. Gruppeundervisning i et sosiokulturelt perspektiv

I et sosiokulturelt perspektiv betraktes læring som noe som foregår i samspill mellom miljøer, kulturer og individer (Säljö & Moen, 2001). Som små barn er det hjemmemiljøet og nær familie som betyr mest for vår utvikling, deretter får barnehagelærere, utvidet familie, venner og lærere gradvis økende betydning for hvem vi ønsker å være og hva vi vil gjøre med livene våre (Lamont, 2002). Om vi betrakter musikalitet som et medfødt potensial og noe vi naturlig har med oss (Small, 1998), kan vi i et sosiokulturelt perspektiv tenke at barns musikalitet vil utvikle seg i positiv retning om vi bygger opp et gjennomtenkt, helhetlig musikkundervisningsmiljø der forholdene skaper varierte muligheter for læring og utvikling.

Instrumentalundervisning i gruppe gir elevene øvelse i å delta i sosiale fellesskap, trening i å utforske seg selv og andre, og muligheter til å finne ut hvilke væremåter som gir deltakelsesmuligheter og læring. I slike prosesser bruker mennesker hverandres reaksjoner til å koordinere og korrigere seg selv (Dyndahl & Ellefsen, 2011; Mead, 1934; Säljö & Moen, 2001; Wenger & Nake, 2004). Fordi flere barn deltar sirkulerer flere ulike impulser på samme tid i gruppeundervisning enn hva det gjør i enetimer. Dermed tilbyr gruppeundervisningen barna et større mangfold av *affordanser* (DeNora, 2000),⁵ måter å organisere seg på. Det er derfor mulig at gruppeundervisning kan møte et mer variert spekter av behov hos små barn enn enetimer. Med forbehold om at gruppa fungerer godt for dem som deltar kan den bli opphav til et variert, annerledes og kanskje større læringsutbytte.

⁵ Begrepet *affordanser* viser i DeNora (2000)'s bruk til hva musikk gjør for mennesker eller hva den tilbyr av organiseringsmuligheter. Hvorvidt og hvordan en lytter oppfatter og benytter seg av mulighetene musikken gir avhenger av lytteren selv og konteksten musikken spilles i. Begrepet har derfor en tidsidighet, og peker både på hva musikken gjør for mennesker, men også hvordan konteksten, for eksempel et gruppefellesskap, tilbyr mennesker muligheter.

Instrumentalist er i et sosiokulturelt perspektiv altså ikke noe elevene er, men noe de kan få tilgang til å bli gjennom ulike former for samspill med andre. Å være en av flere i en gruppe gir andre erfaringer og innganger til en identitet som trompetist enn enetimer fordi andre og mer varierte aktiviteter kan gjennomføres i gruppe. At barna får jevnaldrende å speile seg i (Mead, 1934), kan gjøre dem oppmerksomme på at små mennesker som dem selv kan være trompetister. Det å se andre spille kan på denne måten gjøre subjektposisjonen «trompetist» tilgjengelig også for dem selv (Vestad, 2014).

Fostås (2002) trekker fram fire betingelser for god gruppeundervisning. Den første er *oppmerksomhetsskapende undervisning*. Læreren jobber for å skape og holde på elevenes fokus ved å stadig variere innhold og arbeidsmåter. Fostås innvender imidlertid at slik undervisning kan gjøre viltre elever mer urolige. Den andre betingelsen er *trygghetsskapende undervisning*, som fokuserer på sakte progresjon, og arbeid med enkle oppgaver over tid. Slik undervisning er preget av positivitet og rutiner og fravær av konkurranse blant deltakerne. Til slutt er *selvstendigjørende undervisning* preget av arbeid for å få elevene til å bli selvstendige. Her benyttes ulike typer hjelpemateriell og det fokuseres på å raskt lære noter, slik at læreren spares for tid i innøving av nytt materiale. Det siste punktet er *differensiering av undervisningen*, et område med mange muligheter. I gruppe er det imidlertid grenser for hvor mye man kan tilrettelegge for hver enkelt da læreren både skal samle gruppen og samtidig sørge for at hver elev får maksimalt utbytte av undervisningen (s. 310).

Glover & Young (2002) mener at barns første aktiviteter med instrumenter bør foregå i gruppe, og inkludere frilek, improvisasjon og komposisjon. Barna bør arbeide med å lytte ut instrumenter og lyder, de bør akkompagneres mens de synger, samspille og lære håndverket å spille (s. 144). Forfatterne legger vekt på lekbaserte aktiviteter og variasjon i sin tilnærming til instrumentalundervisning for små barn, og ser at slikt arbeid gjennomføres lettest om det er flere deltakere i undervisningen. Isaksen (2009) påpeker også at barn har stort behov for å leke, da lek er deres naturlige inngangsport til læring og utvikling. Fordi ny kunnskap bygges på forståelsesrammer vi allerede besitter (Piaget & Inhelder, 2002) er det hensiktsmessig å benytte lek for å understøtte barns musikalske utvikling. Det er naturlig for barn å leke, slik at barn i 4-6 års alder ofte allerede har utviklet et stort lekerepertoar. Dermed kan de hekte ny læring på knagger de allerede har når lek brukes i instrumentalundervisningen. Følelsen av å mestre lek og bevegelser kan skape en positiv sirkel som bidrar til at konsentrasjon over lengre perioder går lettere, slik at små barns læringsmuligheter i undervisningen øker (Isaksen, 2009; Scott, 1992).

2.2.2 Gruppeundervisningsmetoder

Mesterlære henspiller på en svært gammel undervisningstradisjon der en lærer underviste elever enkeltvis med mål om at de etter opplæringen skulle kunne ta over mesterens rolle. Tiden vi er inne i, der vi tenker at alle kan musisere (Campbell, 2010; Small, 1998) og at elevens behov kommer først, kan gjøre at mesterlæreundervisning skaper assosiasjoner til et undervisningsrom der læreren og hennes behov har enevelde. Fostås (2002) skriver imidlertid at det er mulig å betrakte gruppeundervisning som «... en modernisert form for mesterklasse» (s. 23), der *imitasjon, kroppsspråk, identifikasjon, empati, empatisk intuisjon og inspirasjon* (s. 25) inngår. Disse begrepene forbindes også med mesterlæreundervisning og må sies å være positive kvaliteter ved instrumentalundervisning – også når elevens behov står sentralt.

Suzukimetoden ble til gjennom japanske Shinichi Suzuki på 1930-tallet. Metodens syn er som hos Campbell (2010) og Small (1998) at alle har musikalitet. I bunnen ligger en fast tro på at alle barn har potensial for musikalsk utvikling og spill på instrumenter samtidig som foreldrenes betydning for sine barns læring og utvikling fra tidlig alder understrekes sterkt. Lytting og imitasjon er sentralt, og barn som følger metoden lytter derfor til musikk jevnlig, gjerne helt fra fødselen. Barna bruker noen ganger også pappinstrumenter før de får mini-instrumenter fra ca. 3 års alder. Fordi hjemmemiljøet er så viktig lærer foreldrene filosofien bak metoden, gode lytte- og øverutiner samt grunnleggende spill på instrumentet i et foreldrekurs før barnet begynner å spille. Vanligvis er det hver uke en gruppetime med motivasjon og inspirasjon som formål, samt en individuell time for instruksjon på den enkelte elevs nivå. I starten spiller forelderen med, senere går vedkommende gradvis over til å følge godt med, ta notater og gjerne filme for å kunne hjelpe sitt barn hjemme. På denne måten blir barnets tidligste instrumentalundervisning noe som bygger på relasjonen mellom foreldre og barn, noe de deler (Norsk Suzukiforbund, 2018; Suzuki & Suzuki, 1966).

Suzukimetoden har utarbeidet et fellesrepertoar i stigende vanskelighetsgrad som alle barn som følger metoden benytter. Elevene lytter til en CD daglig for å lære musikk utenat før de lærer å spille den. Først senere skal de lese noter. Suzukilærere står imidlertid fritt til å inkludere annet materiale når de finner det hensiktsmessig. Barna skal hele tiden repetere gammelt repertoar med nye fokus, og det er det disse stykkene som fremføres på konserter, ikke de nye. Dette gjøres for å skape gode og trygge opplevelser med å fremføre musikk for andre. I enetimene får eleven teknisk veiledning på sitt nivå, mens motivasjon og støtte er hovedmålet i gruppetimene (Norsk Suzukiforbund, 2018), og lek og bevegelse brukes hyppig

(Garson, 1973) for å gjøre det mulig for barnet å konsentrere seg over lengre perioder (Scott, 1992).

Metoden legger også svært stor vekt på lytting, og det begrunnes med at lytting til språk i hjemmemiljøet betyr mye for barns språkutvikling. De yngste lytter til foreldrenes språk, prøver gradvis ut ord, kombinerer enkeltordene med nye ord og bygger ny kunnskap – bit for bit. Suzuki mente at musikalsk læring kunne foregå på samme måte, og kalte derfor sin instrumentalopplæringsmetode for *morsmålsmetoden* (Suzuki & Suzuki, 1966). Det støttende musikalske miljøet hadde ikke som hovedmål å danne solister og orkestermusikere, men det skulle bidra til å danne hele barnet. Det viktigste målet var at barnet skulle få et godt liv gjennom å lære å spille. Voksnes måter å møte barn på internaliseres og bygger opp dets indre stemme. Tanker om dette er bakgrunnen for at konkurranse unngås i Suzukimetoden, og for at positivitet og respekt for hvert barns individuelle læringstempo skal prege undervisning og øving (Norsk Suzukiforbund, 2018; Suzuki & Suzuki, 1966).

Bjørkvold (1985) har et annerledes syn på barn og musikk enn hva vi finner i Suzukimetoden. Dette kommer fram gjennom hans beskrivelser av musikalsk barnekultur og musikalsk morsmål. Barnets morsmål beskrives som en måte å orientere seg og kommunisere med omverdenen på, og Bjørkvold regner den spontane barnesangen som barnets måte å uttrykke musikalitet på, men også annet som foregår i dets indre verden. Barnesangen som uttrykk er barnets eget, og den er derfor verdifull. Barns spontane selvtutfoldelse, fantasi og kreativitet skal med et slikt syn gis stort rom og frihet til å vokse (Bjørkvold, 1985, 2007). Bjørkvolds pedagogiske tanke ligner reformpedagogikkens, spesielt retningen som vektlegger selvtutfoldelse. Tenkningen innebærer en tro på at barnets evner utvikler seg naturlig om det får utfolde seg fritt og uforstyrret, og pedagogens rolle i en undervisning bygget på slik pedagogikk blir derfor i hovedsak å «... støtte opp om barnets utvikling gjennom å gi stimulans og møte dets behov» (Hanken & Johansen, 2013, s. 203).

Reformpedagogikken og Suzukimetoden synes på bakgrunn av det overforstående å ha en del åpenbare fellestrekk, blant annet regnes barn begge steder som musikalske i kraft av å være mennesker. Suzukimetoden innebærer imidlertid påvirkning og tilrettelegging av barnets omverden for å utvikle barnets potensial, mens reformpedagogikkens selvtutfoldelsesretning isteden ser nysgjerrighet og fri utfoldelse som viktigst for utvikling og vekst. Her ser Suzukimetoden og reformpedagogikkens verdigrunnlag ut til å kolliderer noe. En musikkpedagog vil imidlertid ofte stå med beina plassert i møtepunkter mellom ulike

tradisjoner selv om vedkommende i hovedsak heller én vei (Jordhus-Lier, 2018; Nerland, 2004). En grunn er at mangfoldet av individer, elevforutsetninger og rammefaktorer (Hanken & Johansen, 2013) pedagogen må forholde seg til i ulike sammenhenger krever at undervisningen kombinerer elementer fra ulike retninger (Rishaug, 2005, s. 15).

Rishaug (2005) mener tidlig start er like fordelaktig for blåsere som for barn på andre instrumenter, og argumenterer med at barn som starter tidlig innarbeider gode og naturlige spillestillinger. Videre påpeker han at størrelsestilpassede korpsinstrumenter allerede finnes, og at tidlig start gir barna lengre modningsperiode slik at de er på et høyere spilleteknisk nivå når de starter i skolekorps (s. 9). I gruppe blir det mulig for læreren å «... veksle mellom det individuelle og det felles stoffet, mellom det faglige og det trivselsskapende arbeid» (s. 13). Små elever kan derfor få verdifulle pusterom, men læreren utfordres mer fordi alle elevene må engasjeres hele timen om undervisningen skal fungere godt. Rishaug er videre opptatt av læringsverdien i at elevene observerer hverandre og blir vant til å spille foran andre tidlig (s. 13-14). Denne fordelingen gjør at muligheter for tidlig instrumentalundervisning også bør finnes for barn som spiller korpsinstrumenter.

Det har tidligere vært gjennomført Suzuki-inspirert undervisning i trompet, althorn, alt-trombone og klarinett i Norge. Gjennom samtaler med Astrid Nøkleby har jeg fått vite at læreverket «Rett på Musikken» (Halvorsen, Kristensen & Nøkleby, 1998) ble utarbeidet som del av dette arbeidet.⁶ I Stockholm har også Ann-Marie Sundberg gjennomført et prosjekt ved Kungliga Musikhögskolan, «Trumpetundervisning för små barn» (Sundberg, 2009), der hun undersøkte om barn i alderen 4-6 år kunne lære å spille trompet. Sundberg har som følge av prosjektet utarbeidet læreverk tilpasset førskolebarn; «Låter och lekar för trumpeten» (Sundberg, 2014) og en prototype på «Suzuki Trumpet School Volume 1» som i skrivende stund er nær utgivelse. Arbeidet med «Suzuki Trumpet School Volume 2» er også i gang. Sundberg er godkjent Suzuki Brass Teacher Trainer, og har ansvar for Suzuki brasslærerutdanning i samarbeid med European Suzuki Association (Norsk Suzukiforbund, 2018). Det blir gradvis flere Suzuki trompetlærere med bestått eksamen. I 2017 ble det også åpnet for Suzuki-

⁶ Selv etter arbeidet forfatterne nedla finnes det normalt ikke et tilbud på blåseinstrumenter for førskolebarn i norske kulturskoler, heller ikke etter andre metoder. Dette bekreftes av redegjørelser for tilbud på norske kulturskolars internettsteder og gjennom uformelle samtaler med et trettitalls trompetlærere og trompetister i Norge.

utdanning på valthorn, trombone, eufonium og tuba (Norsk Suzukiforbund, 2018), men læreverk for disse instrumentene er ikke ferdig utarbeidet enda. Utenom tilbudet om videreutdanning i Suzukimetodikk i Stockholm har jeg ikke kunnet oppdrive noen annen videreutdanning som spesifikt retter seg mot instrumentalundervisning for barn i førskolealder, verken på trompet eller på andre blåseinstrumenter.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for mine tilnærminger til forskning og metodene jeg har valgt. Styrker og svakheter ved metodene diskuteres underveis, med blick for hvorfor og hvordan de gir innsikt i forskningsspørsmålene. Jeg tar for meg min rolle i prosjektet som *både* forsker og informant, samt andre etiske vurderinger som ligger til grunn for studien. Jeg gjør også rede for kriterier som er fulgt i utvalg av informanter, og metoder for datainnsamling og analyse. Til slutt vurderer jeg undersøkelsens *troverdighet, pålitelighet og bekræftbarhet* (Lincoln & Guba, 1985).

3.1 Forskningsdesign

Gjennom masterarbeidet har jeg ønsket å fremskaffe informasjon om hvorvidt og hvordan undervisning for førskolebarn på pocket-trompet kan gjennomføres i barnehager som del av kulturskolens tilbud. Forskningsdesignet kombinerer tre ulike kvalitative datainnsamlingsstrategier: dokumentanalyse, semistrukturerte intervjuer med aktører i praksisfeltet og forskning på egen praksis. Tilgangene åpner for å belyse masterarbeidets problemstilling fra ulike sider, og mulighet for å sammenstille og sammenligne perspektiver. Slik kan en mer nyansert forståelse av temaet komme innen rekkevidde.

I nærlesning av *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* (Norsk Kulturskoleråd, 2016), *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017b) og annen teori og litteratur, avtegnet det seg flere ideologiske dilemmaer (Wetherell, Taylor & Yates, 2001) knyttet til syn på barn og barndom i Norge og tidlig instrumentalundervisning. Mange av de samme dilemmaene var også fremtredende i intervjuer med tre trompetlærere som hadde erfaring i å undervise små barn. Informasjon fra disse intervjuene ble viktig sammen med rammeplaner og teori i planlegging, gjennomføring og evaluering av et prosjekt der jeg selv gjennomførte pocket-trompetundervisning for førskolebarn i en barnehage. Formålet med praksisen var å få større innsikt i barns opplevelser av tidlig trompetundervisning, og samtidig erfare hva barnehageundervisning kan kreve av en trompetlærer. Få i Norge har arbeidet med trompetundervisning i barnehager, og jeg vurderte det derfor som viktig å inkludere erfaringer fra praksis i mine analyser. Foreldrenes synspunkter på hva barna fikk gjennom å delta i undervisningen hadde også interesse, og jeg gjennomførte derfor også en evalueringssamtale med foreldrene etter undervisningsperioden.

I kvalitativ forskning ønsker man å utforske kompleksiteten i sosiale fenomener i konteksten det foregår i. For å få oversikt over et fenomen er det nødvendig å innhente informasjon fra flere synsvinkler (Vedeler, 2000, s. 71). Forskingen er imidlertid alltid situert (Wenger & Nake, 2004) og kontekstuell, slik at resultater ikke nødvendigvis kan generaliseres. Målet er derfor heller å utvikle gode tolkninger av det som skjer, og i denne sammenhengen tolkninger som kan belyse fenomenet pocket-undervisning på trompet for barnehagebarn. Denne masteravhandlingen tilbyr altså ingen fullstendig og generaliserbar beskrivelse, men bidrar likevel til en større oversikt over og innsikt i forskningsobjektet. I en kvalitativ studie er det vanlig å ta utgangspunkt i på forhånd utarbeidede forskningsspørsmål som gjerne endres i løpet av arbeidet, når gjentatte bevegelser mellom forskningsspørsmål, empiri og antakelser fører til bearbeiding av forskerens forståelse (Postholm, 2010). Slik var det også i mitt arbeid, fordi tilgangen til stadig nye data hele tiden påvirket hvilke forskningsspørsmål som ble aktuelle videre i arbeidet

3.2 Datainnsamlingsmetoder

For å kunne utforske og tolke godt er det altså vanlig å benytte seg av flere ulike metoder for å samle informasjon om det som skal undersøkes (Postholm, 2010). Videre vil jeg derfor redegjøre for masterarbeidets datainnsamlingsmetoder og det kombinerte designet: dokumentanalyse, semistrukturerte intervjuer og forskning på egen praksis.

3.2.1 Dokumentanalyse

Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning (Norsk Kulturskoleråd, 2016) påvirker hvilke aktiviteter som kan foregå i kulturskolen. I studiens forberedelse så planen ut til å støtte instrumentalundervisningsaktiviteter for førskolebarn. Etter hvert som prosjektskissen begynte å ta form fremkom tanken om å organisere undervisningen i barnehagetiden. Det gjorde det nødvendig å undersøke om det også fantes rom for instrumentalundervisning i barnehagens rammeplan, som regulerer aktiviteter som kan foregå i barnehagen.

Dokumentanalysen var en *kvalitativ innholdsanalyse* (Fauskanger & Mosvold, 2014), der forskeren samler inn data før hun analyserer dem for å finne informasjon om ulike samfunnsforhold. Dokumenter kan eksempelvis bety litterære tekster, lydopptak, film, bilder eller musikk, ulike typer kilder som kan bidra til analysen. Disse må alltid vurderes ut fra konteksten de står i (Brinkmann & Tanggaard, 2012). I denne masteroppgaven er

dokumentkilden skriftlig. *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* (Norsk Kulturskoleråd, 2016) og barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017b), kan gi informasjon om samfunnets intensjoner i forhold til små barn og instrumentalundervisning, og om førskolebarn kan tilbys trompetundervisning i barnehagen.

Fauskanger & Mosvold (2014) definerer tre former for innholdsanalyse; *summativ*, *konvensjonell* og *teoridrevet* (s. 130). I arbeide med rammeplanene foretok jeg en konvensjonell analyse der jeg vekselvis forsøkte å forstå både deler og helheten i transkripsjonene (s. 133). Jeg var spesielt opptatt av å se etter meninger og mønstre som avteget seg i ordbruk og formuleringsmåter. Gjennom å studere og reflektere over målsetninger og utsagn i *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* (Norsk Kulturskoleråd, 2016) og *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017b), fikk jeg tilgang til informasjon som på mange vis kunne danne bakgrunn for utarbeidelse av intervju spørsmål til trompetlærere med erfaring fra å undervise førskolebarn på pocket-trompet.

3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju

For å kunne diskutere oppgavens forskningsspørsmål var det nødvendig å få større innsikt i trompetlæreres personlige erfaringer, opplevelser og perspektiver. Jeg ønsket mulighet til å stille aktuelle trompetlærere de samme spørsmålene, og samtidig følge opp, utdype og avklare svar de kom med ved hjelp av tilpassede oppfølgingsspørsmål. Intervjuene var derfor *kvalitative forskningsintervjuer* (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det er vanskelig å finne norske trompetlærere med utstrakt erfaring i å undervise barn i førskolealder, men etter å ha kontaktet lærere ved seks kulturskoler på Østlandet og benyttet Norsk Trompetforums side på Facebook til å informere om mitt prosjekt, kom jeg i epost- og telefonkontakt med 26 trompetlærere og trompetister i Norge og Norden. Det resulterte i rekruttering av tre trompetlærere med erfaring i å undervise førskolebarn på pocket-trompet. Lærerne har musikkpedagogisk utdanning og minimum femten års erfaring fra trompetundervisning. Tema for intervjuene var hvordan lærerne tenkte rundt å opprette et gruppeundervisningstilbud for førskolebarn på trompet/kornett i norsk kulturskole, om det var hensiktsmessig, og hvordan de i så tilfelle mente at tilbudet burde se ut.

En av trompetlærerne bodde avsides til, og intervjuet med vedkommende ble derfor gjennomført over telefon, ved hjelp av høyttalerfunksjonen og en lydopptaker.

Datainnsamlingsmetoden i dette ene intervjuet har altså svakheter i forhold til de andre intervjuene, men da få i Norge har kompetanse på området jeg undersøker var informasjonen viktig å få tak i. Før de tre intervjuene ble trompetlærerne informert gjennom epost og telefonsamtale, deretter i selve intervjuet før de i etterkant underskrev samtykkeskjemaet (Vedlegg 3).

Intervjuene var *semistrukturerte*. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan det semistrukturerte intervjuet være en planlagt men samtidig fleksibel samtale der målet er å «... innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (s. 325). Altså skal intervjuet etterlikne en samtale mellom likeverdige, men det er informantens verdensoppfatning som står i fokus. Fordi jeg er trompetist og musikkpedagog med lang utdanning og erfaring er det sannsynlig at jeg ble oppfattet som en relativt likeverdig fagperson av trompetlærerne. Dersom jeg var forsker eller hadde politisk agenda ville situasjonen kanskje stille seg noe annerledes, og trompetlærerne kunne kanskje ønske å framstå på bestemte måter. Det kunne gjøre verdifull informasjon vanskeligere å få tak i. Om jeg i motsatt fall fullstendig manglet nærhet til praksisfeltet, ville det sannsynligvis være vanskelig å utarbeide en intervjuguide med relevante spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.3 Forskning på egen praksis

Parallelt med gjennomføringen av individuelle intervjuer startet jeg opp gruppeundervisning på pocket-trompet for førskolegruppa i en barnehage. Gjennom hele undervisningsperioden førte jeg feltnotater i en loggbok som skulle inngå i datamaterialet. Med kulturskolens rammeplan (Norsk Kulturskoleråd, 2016), barnehagens rammeplan (Utdanningsdirektoratet, 2017b) og intervjuer av tre trompetlærere som plattform, ønsket jeg at praksisen skulle gi ytterligere informasjon om hvordan innhold og arbeidsmåter kan utformes for at trompetundervisning i barnehagen skal kunne inkluderes i kulturskolens tilbud til førskolebarn.

Jeg ønsket å undervise en gruppe med 5-7 barn i alderen 4-6 år ukentlig over ett semester. Derfor kontaktet jeg en kulturskole, og fikk positiv respons i forhold til et samarbeid. Kulturskolen tok imidlertid forbehold om at det måtte finnes ledige elevplasser dersom barnehagebarna skulle kunne fortsette i kulturskolen etter barnehageundervisningen. Dette forbeholdet gjorde at jeg valgte å ta kontakt med et skolekorps slik at det skulle finnes et

tilbud for barna utenom kulturskolen om de ønsket å spille når undervisningsperioden var over. I tillegg til å si seg villige til å ta imot barn som ønsket å fortsette, skaffet korpset 6 pocket-trompeter som barna kunne låne. I møte med korpset framkom også tanker om at barna burde inviteres til konserter og arrangementer for å skape et mer helhetlig miljø rundt dem fra første stund.

Deretter kontaktet jeg to barnehager, og i den siste fikk jeg tillatelse til å gjennomføre prosjektet. Styreren foreslo at jeg skulle orientere om studien på et foreldremøte for førskolegruppa, hvilket jeg gjorde. Dette resulterte i henvendelser fra to foreldre.

Barnehagepersonellet snakket deretter uoppfordret positivt om opplegget til foreldrene når de leverte og hentet i barnehagen, og ytterligere ett barns foreldre kontaktet meg. Før jeg gikk videre gjennomførte jeg første del av ESA Suzuki Trumpet Teacher Training Level 1 i Stockholm. Så tok jeg med 7 instrumenter i barnehagen og kjørte en 40 minutter lekfylt introduksjonstime inspirert av Suzukimetodens gruppeundervisningsmetoder. Det var to grupper barn som deltok. Etter denne intro-timen fikk jeg 12 navn som ønsket å være med videre, før de tre resterende barna i førskolegruppa også meldte seg på. Da delte jeg barna i to grupper, den ene med 7 og den andre med 8 barn.

Fordi jeg manglet mange instrumenter søkte jeg «Korps i Skolen» om instrumenter fra deres utlånsordning. Jeg fikk låne 9 pocket-trompeter, og i avtalen inngikk en mulighet for barna til å kjøpe ut instrumentet de hadde lånt for 1000 kroner etter undervisningsperioden om de skulle ønske det.

I utgangspunktet ønsket jeg å filme undervisningen. Det ville imidlertid medføre at jeg måtte ha et stort antall tillatelser. I tillegg ville datamaterialet kunne bli stort og uoversiktlig. Valget falt derfor på refleksjonsnotater. Før undervisningen startet opp, rundt hver undervisningstime og i etterkant av undervisningsdager, noterte jeg. Jeg loggførte hvordan jeg gikk frem for å få kontakt med foreldre, hvordan jeg organiserte undervisningstid og grupper med barnehagens ansatte og overveielser jeg gjorde med hensyn til opplegg, arbeidsmåter og tilrettelegginger.

De viktigste notatene foregikk etter hver undervisningsdag og ble skrevet utførlig. I forkant av hver undervisningsdag la jeg en nøye gjennomtenkt plan, og etter undervisningen noterte jeg hvordan økta faktisk ble, hvordan barna responderte på innholdet, aktiviteter og på hverandre. Jeg logget både verbale utsagn og kroppsspråk i hendelser jeg oppfattet som relevante for studien.

Foruten dette noterte jeg detaljer som foregikk rundt undervisningstimene, personlige møter med barna i og rundt barnehagen, hvordan samarbeidet med barnehagen gikk og tilbakemeldinger fra foreldre. Dette noterte jeg ofte i stikkordsform. I utgangspunktet hadde jeg ikke tenkt at jeg ville notere fra annet enn undervisningstimene, men jeg så tidlig at det også lå verdifull informasjon som kunne belyse studiens problemstillinger i det kontekstuelle rundt undervisningen.

Før jeg søkte godkjenning hos NSD bestemte jeg at det var formålstjenlig å intervju barnas foreldre ved undervisningsperiodens slutt. Barnas perspektiver ville få gode muligheter til å komme til uttrykk gjennom gruppeundervisning over et helt semester, men foreldrene kunne også ha interessante synspunkter. Planen var derfor å gjennomføre et *fokusgruppeintervju* (Wibeck, 2011), der forskeren samler en gruppe mennesker til en mer eller mindre strukturert samtale der målet er å diskutere en eller flere bestemte problemstillinger. Slik kan informantene hjelpe hverandre å huske erfaringer og få klarhet i meninger.

Jeg planla et semistrukturert fokusgruppeintervju, og utarbeidet en intervjuguide (Vedlegg 5) med overordnede temaer, tilleggsspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Noen foreldre skulle få mulighet til å reflektere rundt sine meninger sammen med andre. Selv om det kun var meningen å samle noen foreldre, ble alle sittende etter avslutningskonserten slik at det totalt var 18 foreldre tilstede. Selv om mange tok ordet ble det likevel mer en samtale mellom meg og salen enn mellom deltakerne, slik at det i evalueringssamtalen kan ha blitt mindre interaksjon enn hva det ville blitt i et fokusgruppeintervju. Dette kan være en svakhet ved å benytte evalueringssamtale som forskningsmetode.

Små grupper har mer plass til hver deltaker enn en større gruppe, og i en stor gruppe som i min evalueringssamtale kan det være vanskeligere for den enkelte å bli hørt. Enkelte foreldre deltok kanskje mindre fordi det var flere mennesker med. Wibeck (2011) foretrekker omtrentlig fire til seks deltakere per intervju, og påpeker at hvilke mennesker som deltar innvirker positivt eller negativt. Om noen dominerer kan andres informasjon forsvinne, og det å fremme sensitiv informasjon kan også være vanskeligere. Selv om mye informasjon kom fram i evalueringssamtalen var det ingen som fremmet sensitiv informasjon. Jeg ba derfor om at foreldrene tok kontakt med meg i etterkant om de hadde informasjon de av ulike årsaker ikke hadde fremmet i samtalen.

Fordi jeg ikke underviste gruppa før jeg startet studien kjente jeg ikke foreldrene fra før. Dette mener jeg styrker undersøkelsen. Foreldrene virket relativt trygge på meg fordi jeg møtte dem

både på foreldremøte og i garderoben i barnehagen flere ganger i forkant av undersøkelsen. Med en slik relasjon ser jeg det som sannsynlig at de turte å fremme kritiske meninger (Wibeck, 2011). Enkelte foreldre ville kanskje ønsket å svare det de tenkte jeg ville høre dersom jeg allerede underviste barna deres før prosjektet. Selv om jeg anså faren for å være liten startet jeg evalueringssamtalen med å informere om at alle meninger var velkomne. Evalueringen gav mye nyttig informasjon, men det er likevel mulig at annen informasjon ville fremkommet i et fokusgruppeintervju.

Valget om å inkludere forskning på egen praksis ble tatt for å få god innsikt i forskningsspørsmålene. Men det ble også tatt fordi jeg ønsket at masterarbeidet skulle være praksisnært og føre til at jeg utviklet meg videre som trompetlærer og musikkpedagog. Å gjennomføre undervisning på pocket-trompet for barnehagebarn representerte en mulighet til å gjøre praktiske erfaringer i en kontekst som interesserte meg, samtidig som praksisen altså utgjorde et *case* for teoretisk refleksjon og analyse. Med utgangspunkt i et syn på kunnskap som sosialt konstruert (Dyndahl & Ellefsen, 2011; Wenger & Nake, 2004; Merriam, 1964; Säljö & Moen; 2001) kan man si at læring og teoretisk refleksjon henger sammen med, heller enn å stå atskilt fra, personlig utvikling og identitetskonstruksjon. Et sosialkonstruktivistisk syn avviser at kunnskap kan være objektiv og fastlagt; kunnskap er kontinuerlig i tilblivelse og står i et dynamisk forhold til selvet og selvforståelsen (Dyndahl & Ellefsen, 2011).

Ulvik (2016) sier at «praktikers forskning innebærer endringer nedenfra og med elevene som medforskere» (s. 19). Med en tilnærming der jeg forsker på undervisning av førskolebarn i barnehage på pocket-trompet vil jeg kunne regnes som en praktiker, og derfor bidra til større forståelse for hvordan undervisning i en barnehagekontekst oppleves av elever som deltar, for nødvendige tilrettelegginger, og for hvordan fenomenet «trompetundervisning i barnehage» kan fremstå for trompetlærere som ønsker å undervise. Sammen med studiens øvrige deler vil tilnærmingen kanskje bidra til økt forståelse all den tid det foreløpig finnes lite annen spesifikk forskning og erfaring på området. Studien vil ikke finne generaliserbar kunnskap, men kanskje bringe til bordet informasjon om hvordan praksis kan fungere godt under gitte forutsetninger.

3.3 Utvalgsstrategier

I kvalitative studier velger forskeren ofte ut en bestemt sosial setting som antas å kunne gi innsikt i problemstillingen som skal undersøkes (Lindlof & Taylor, 2011). En kan benytte

ulike former for utvalg - *ekstreme, uvanlige, spesielle* eller *intensive*. Intensive utvalg er utvalg der det man vil undersøke viser seg på en intens måte. Videre kan det være et *typisk* eller *hensiktsmessig* utvalg, der utvalget har tydelige trekk som sammenfaller med det som skal undersøkes (Merriam, 2010). Et design skal ikke bare gi generell informasjon, men også spesiell informasjon som angår det man undersøker (Vedeler, 2000), noe som er bakgrunnen for at jeg har foretatt et intensivt og hensiktsmessig utvalg i denne studien. Videre har undersøkelsens formål fått styre hvilke individer som har fått tilbud om å være med, da jeg bevisst har søkt etter trompetlærere med relevant undervisningserfaring til intervjuene og barn i aktuell målgruppe til gruppeundervisningen. Utvalget er derfor også *formålsbestemt* (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 201).

3.3.1 Utvalg av trompetlærere til individuelle intervjuer

Undervisningen i barnehagen skulle basere seg på informasjon fra trompetlærere med relevant erfaring, opplevelser og kunnskap som var nødvendig for å kunne diskutere problemstillingene. Jeg ønsket altså en *kriteriebasert utvelgelse* (Johannessen et al., 2010, s.109), noe som viste seg å være en utfordring. Jeg ringte trompetlærerne jeg kjente til og jobbet meg utover. De som ikke følte de hadde relevant informasjon trakk seg raskt unna eller anbefalte andre trompetlærere for intervju.

Til slutt kom jeg på tanken om å legge ut en melding på «Norsk Trompetforum» sin lukkede gruppe på Facebook. Der fikk jeg henvendelser fra trompetister som hadde kjennskap til noen som hadde gjort liknende prosjekter. Én profesjonell trompetist hadde vært elev i et Suzuki-inspirert prosjekt i mange år, mens to trompetlærere hadde gjennomført undervisning i barnehage eller med barn i barnehagealder. Den første trompetistens lærer ble informant i prosjektet sammen med de to sistnevnte. Selv om trompetlærerne hadde gjennomført undervisning med små barn var det mange ulikheter i måten de hadde gjennomført den på. Det så jeg på som positivt, fordi det kunne gi ulik informasjon om de samme spørsmålene. Postholm (2010) skriver at det er omdiskutert hvor mange som bør inkluderes i en studie, og mener et antall mellom 3 og 25 er gunstig (s. 43). I mitt prosjekt ble antallet noe større, med tre individuelle intervjuer med trompetlærere og gruppeundervisning med 15 barn i alderen 4-5 år. I tillegg deltok 18 foreldre i den avsluttende evalueringssamtalen. Datamaterialet ble derfor stort, men tatt i betraktning foreldrenes rolle likevel håndterbart.

3.3.2 Utvalg av barnehagebarn til gruppeundervisning

Jeg var altså interessert i om man kunne inkludere gruppeundervisning for førskolebarn på pocket-trompet i norsk kulturskole, og hvordan et slikt tilbud burde se ut. Jeg forutsatte at barnehagebarn trenger god tid, spesielt fordi jeg ønsket at de skulle oppleve prosjektet som en positiv erfaring som gav dem noe verdifullt. Prosjektet måtte derfor minimum foregå over et halvt år. Jeg kontaktet to barnehager i forkant av prosjektet der den ene barnehagen etter kort informasjon på telefonen virket å ha for mye å gjøre til å kunne ta imot tilbudet. Styreren i den andre barnehagen var interessert og positiv fra første stund, slik at den andre barnehagen ble et naturlig valg. Hele foreldregruppa til de eldste i barnehagen fikk informasjon om prosjektet på foreldremøte og i en personlig telefonsamtale til hver enkelt før de gav informert samtykke og signerte samtykkeskjemaet (Vedlegg 2). Deretter gjorde jeg det slik at barna kunne ta med seg en pocket-trompet hjem mellom timene dersom foreldrene signerte for at de tok ansvar for den på vei til og fra barnehagen. 14 av 15 barns foreldre valgte å gjøre dette.

3.4 Min rolle i prosjektet

Det er umulig for en forsker å innta en nøytral posisjon. Studien avhenger av forskeren gjennom hele prosessen, både gjennom tema utvikling, konkretisering av problemstillinger, datainnsamling, bearbeiding av datamaterialet og i ferdigstillingen av rapporten. Studien påvirkes hele veien av mine forkunnskaper, erfaringer og forutsetninger for å forske. Min erfaring og utdanning kan betraktes som en styrke men også som en svakhet, da min forforståelse preger hva det er mulig for meg å finne – hvilke *hermeneutiske vinduer* jeg kan åpne (Kramer, 1990, s. 9). I denne studien underviser jeg grupper samtidig som jeg forsker på dem, en dobbeltrolle jeg har funnet det nødvendig å reflektere over underveis i prosessen, ikke minst gjennom felt- og loggboknotater.

3.4.1 Etske betraktninger og vurderinger

I kvalitativ forskning er forhold mellom mennesker i fokus. Forskeren må reflektere over etiske spørsmål gjennom hele forskningsprosessen, og det finnes bestemte krav til hvordan det skal gjøres (Postholm, 2010). Etske prinsipper bør overveies gjennom at forskeren hele tiden og på ulike vis vurderer og reflekterer over om og hvor godt kriteriene for informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle er møtt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Før oppstart meldte jeg prosjektet til NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Personopplysningsloven av 2001 stadfester at prosjekter som inneholder personopplysninger og behandles elektronisk har meldeplikt (Justis- og beredskapsdepartementet, 2001).

Prosjektet ble godkjent i august 2017 (Vedlegg 1).

De forskningsetiske retningslinjene krever at alle informanter gir informert samtykke.

Barnehagen og foreldrene måtte derfor informeres om hensikten med forskningen, og opplyses om at informasjonen ville behandles konfidensielt. Videre måtte de informeres om studiens varighet og at de når som helst kunne trekke seg, uansett grunn. De fikk også beskjed om at de ville anonymiseres og at lydopptak fra det planlagte fokusgruppeintervjuet ville slettes ved prosjektets ferdigstilling. Før intervjuene gav jeg informasjonen muntlig via telefonsamtale, deretter igjen i intervjuene. Den stod også i samtykkeskjemaet. Barna fikk også gi informert samtykke fordi de fikk egen og tilpasset informasjon på introtimen. Videre i undervisningsperioden fikk de hele tiden velge selv om de ville være med eller ikke.

Når barn deltar i forskning stilles det spesielt strenge krav til etikk. FN's barnekonvensjon slår fast at barn under 12 år kan delta i forskning om foreldrene gir samtykke til det (Barne- og familiedepartementet, 2003). I min studie var barna 4-5 år gamle, og samtykke fra foreldrene var derfor påkrevet. Barn har likevel rett til å velge å ikke delta, og på foreldremøtet gav jeg derfor foreldrene beskjed om å finne ut hjemme sammen med sitt barn om det ønsket å være med før de gav en tilbakemelding. Med barna pratet jeg om hvorfor jeg gjorde undersøkelsen, og at jeg ved å undervise dem kunne få vite mer om hvordan barn synes det er å spille trompet i barnehagen. Jeg forklarte at kunnskap om dette kunne gjøre at flere barnehagebarn fikk mulighet til å spille trompet fordi flere ville kunne forstå at det er mulig for barn som går i barnehagen å lære å spille.

En viktig etisk vurdering ved evalueringssamtalen var taushetsplikt. I et intervju der kun en informant og en intervjuer inngår er det lettere å være trygg på at informasjonen som gis forblir konfidensiell. I en gruppe med flere mennesker kan man imidlertid ikke være helt sikker på at informasjon ikke kommer videre, noe som er en utfordring ved gruppeintervju som metode (Wibeck, 2011). Jeg forklarte foreldrene at alt vi snakket om i evalueringssamtalen skulle holdes privat, men det er likevel ikke mulig å være sikker på at alt ble holdt konfidensielt.

Når forskeren transkriberer intervjuer skal etikk ligge til grunn. Informantenes identitet må eksempelvis beskyttes ved hjelp av koder eller pseudonymer (Postholm, 2010), og på

bakgrunn av dette har jeg anonymisert alle i undersøkelsen. Det gjelder også trompetlærerne, da jeg ønsket at de skulle føle seg trygge nok å gi dyptpløyende informasjon om egne arbeidsforhold. Forskningsetikken krever at sitater gjengis korrekt, noe jeg i høyeste grad har bestrebet meg på. I beskrivelser av barn i notater og illustrasjonsbilder fra praksis har jeg skiftet ut alle navn, og jeg unngår også å navngi barnehagen, foreldre og skolekorpset jeg lånte instrumenter fra.

3.5 Analysestrategier

3.5.1 Koding og kategorisering

Analysearbeidet startet med en gjennomgang av det skriftlige datamaterialet. Jeg undersøkte *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* (Norsk Kulturskoleråd, 2016) og *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver* (Utdanningsdirektoratet, 2017b) med forskningsspørsmålene som utgangspunkt, og så på hvordan planene kunne belyse første underproblemstilling – hvorvidt rammeplanene hadde rom for gruppeundervisning på trompet i barnehagen.

Intervjuene ble tatt opp med bærbar lydopptaker og senere transkribert. Å gjøre et lydopptak innebærer en abstraksjon av intervjusamtalen der kroppsspråk, holdning og gester forsvinner. I transkripsjonen forsvinner også stemmeleie, intonasjon og åndedrett, da dette vanskelig kan uttrykkes skriftlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 187). Da jeg transkriberte intervjuene ønsket jeg å skrive ned alt så nøyaktig som mulig, også stemninger og lyder. Fordi det finnes få trompetlærere med relevant erfaring ble det imidlertid viktig å utelate dialekt og kjønn slik at informantene kunne forbli anonyme. Ellers har jeg forsøkt å gjengi det som ble sagt så nøyaktig som mulig for å muliggjøre riktige tolkninger. Da jeg bearbeidet transkripsjonene forsøkte jeg å tenke nøye over hva utsagnene på ulike måter kunne bety, og slik arbeidet jeg også med refleksjonsnotater fra praksis. En viktig del av arbeidet var å forsøke å se utsagn og hendelser fra ulike vinkler, slik at det ble mulig å oppdage meninger som skurret mellom informantene – og detaljer som fravek fra min egen forståelse.

Som i dokumentanalysen foretok jeg også i intervjuene en *konvensjonell innholdsanalyse* (Fauskanger & Mosvold, 2014), da jeg utviklet og reviderte koder gjennom å lese intervjudata i form av transkripsjoner mange ganger. Etter å ha fordypet meg i ordlyd og kontekst tok jeg utgangspunkt i det første intervjuet, og skrev ned det jeg betraktet som nøkkelord for hvert

avsnitt. Slik jobbet jeg også videre med de andre intervjuene, noe som resulterte i at det ble lettere å ordne dataene etter hva som handlet om det samme, og utvikle kategorier. På samme måte som i dokumentanalysen identifiserte, nærleste og kategoriserte jeg altså utsagn fra intervjuene som jeg anså for å være viktig for studiens problemstillinger. Jeg sammenlignet deretter de markerte og kodete informasjonsbitene i dokumentanalysen med de jeg hadde funnet i intervjuene. Deretter forsøkte jeg igjen å forstå meningsinnholdet i hvert utsagn for å samle eller endre kategoriseringene. I prosessen oppsto ytterligere kategorier og fortolkninger, samtidig som mønstre, motsetninger og likheter begynte å avtegne seg. Informasjonen jeg fikk påvirket hvordan jeg betraktet både mål, elev og lærerforutsetninger, innhold, arbeidsmåter og ulike typer rammefaktorer i planleggingen av undervisning på pocket-trompet i barnehagen. På denne måten ble informasjon fra trompetlærerne sammen med informasjon fra rammeplanene og min forforståelse sammen grunnlag for opplegget jeg gjennomførte i barnehagen.

Jeg gikk ikke inn i arbeidet med en didaktisk modell som utgangspunkt for å foreta en *teoridrevet innholdsanalyse* (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 135), men på grunnlag av datamaterialet ble den *didaktiske relasjonsmodellen* (Hanken & Johansen, 2013, s. 154) et godt hjelpemiddel da jeg skulle strukturere og framstille resultatene. I notatene fra gruppeundervisningen markerte og samlet jeg utsnitt som hadde relevans for andre underproblemstillinger; hvordan trompetundervisning for førskolebarn i barnehagen kan utformes for å passe små barn med hensyn til innhold og arbeidsmåter.

Begrepet didaktikk er svært gammelt, og har opprinnelse i det greske ordet *didaskhein* som betyr undervisningskunst (Hanken & Johansen, 2013). Begrepet har vært benyttet på mangfoldig vis av ulike pedagogiske retninger, noe det her ikke blir anledning til å redegjøre i utstrekning for. Det eksisterer flere definisjoner av begrepet. Når didaktikkbegrepet kun omfatter mål og innhold snakker vi om en smal forståelse av begrepet. Da er det hvorfor man bedriver aktiviteten, hvilke overordnede og underordnede mål man har med å undervise som står sentralt. Imidlertid er det i Norge mest vanlig å benytte et bredt didaktikkbegrep, hvor også fremgangsmåter eller metodevalg, praktisk gjennomføring av undervisning hører til innenfor begrepet (Hanken og Johansen, 2013).

Den didaktiske relasjonsmodellen (Fig. 2) av Bjørndal og Lieberg bygger på en slik bred forståelse, og skal være et verktøy for lærere i vurdering og planlegging av undervisning. Modellen er utformet som en diamant med linjer mellom alle kategoriene, noe som illustrerer

at kategoriene er tett forbundet. Relasjonsmodellen skal bevisstgjøre læreren på at det å utelate refleksjon over enkelte aspekter i planlegging og gjennomføring av undervisning medfører konsekvenser for andre sider ved undervisningen (Hanken & Johansen, 2013, s. 154). Modellen skal altså føre til strukturert refleksjon før, under og etter undervisning for å øke kvaliteten på undervisningen og elevens læringsutbytte.

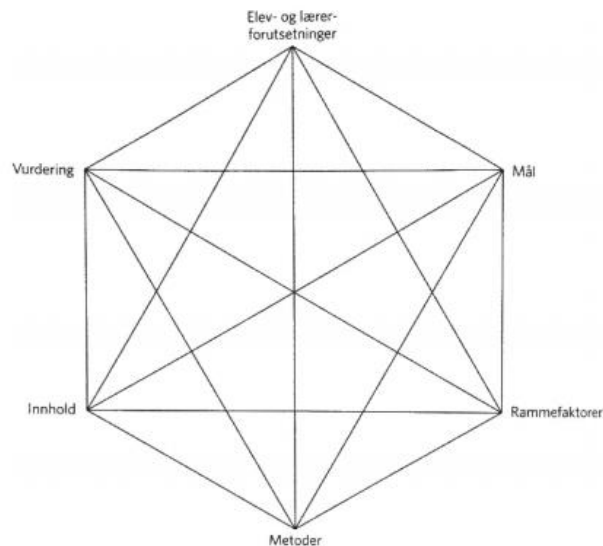


Fig. 2. Den didaktiske relasjonsmodellen. Fra Hanken & Johansen, 2013, s. 154.

3.6 Studiens kvalitet

Hvorvidt studiens resultater er sannsynlige og om den måler det den er tenkt å skulle gjøre er nødvendige vurderinger i kvalitativ forskning. Lincoln og Guba stiller derfor opp kriterier for kvalitet på kvalitative studier, og videre vil *troverdighet*, *pålitelighet* og *bekreftbarhet* (Lincoln & Guba, 1985) benyttes for å vurdere kvaliteten på denne studien.

3.6.1 Troverdighet og overførbarhet

Troverdighet dreier seg om hvor sikker man kan være på at folk og kontekst er beskrevet godt i undersøkelsen. Vedeler (2000) mener troverdighet kan sikres gjennom involvering og observasjon over tid, triangulering og kollegadrøftinger. Studiens kombinerte design, at jeg benytter flere metoder for å belyse temaet, er en fordel fordi det gir anledning til å triangulere resultatene og sammenlikne perspektiver på ett og samme fenomen fra forskjellige ståsteder. For å finne informasjon har jeg sammenliknet resultater fra dokumentanalyser, intervjuer og

praksis, noe som har ført til overlappende, utfyllende og kontrasterende funn og mer nyanserte analyser.

3.6.2 Pålitelighet og bekreftbarhet

For å kunne vurdere studiens pålitelighet og bekreftbarhet er det nødvendig at det er redegjort godt for forskningsprosessen, inkludert analysestrategier og resultatutvikling. Forskeren i kvalitative undersøkelser er et måleinstrument (Inglar, 2011, s. 61), noe som gjør det viktig å vurdere kritisk hvilke forutsetninger forskeren har for å forske. Forskningsetiske vurderinger er også nødvendig, og jeg har derfor forsøkt å redegjøre for min forforståelse, som inkluderer erfaringer, teorier, holdninger og synspunkter som kan påvirke tolkning, analyse og resultater. Jeg vurderer egne styrker og svakheter i dobbeltrollen som kombinert forsker og informant, og forsøker å redegjøre godt for forskningsprosessen; datainnsamling, analyse og resultatfremstilling. Mitt ønske om å utvide rommet for små barn i kulturskolen og øke rekrutteringen på blåseinstrumenter styrer selvfølgelig blikket mitt i forskningsprosessen. Jeg har derfor forsøkt å være oppriktig og åpen om min bakgrunn og fremtid som musiker og musikkpedagog. Det er likevel aldri mulig å redegjøre for, langt mindre være klar over, alle forforståelser som kan påvirke innretningen på og resultatene i en studie.

4. Trompetundervisning i barnehagen

I dette kapittelet utvikler og presenter jeg resultatene av studien, for senere å kunne diskutere problemstillingen: Hvordan kan gruppeundervisning på pocket-trompet i barnehagen fungere som del av kulturskolens tilbud til førskolebarn?

Fremstillingen struktureres ved hjelp av kategorier fra den didaktiske relasjonsmodellen av Bjørndal og Lieberg (Hanken & Johansen, 2013, s. 154), i denne rekkefølgen: Mål, lærer- og elevforutsetninger, rammefaktorer, innhold og arbeidsmåter. Hanken og Johansen (2013) definerer rammefaktorer som «... forhold som hindrer og forhold som fremmer virksomheten» (s. 39). I denne fremstillingen har jeg valgt å la kategorien rammefaktorer omhandle forhold som er tett knyttet til undervisningstimen, mens forhold som omhandler organisatoriske og strukturelle forutsetninger er trukket ut som en egen kategori, kalt organisering. Denne er plassert mellom mål og lærer- og elevforutsetninger.

Med utgangspunkt i rammeplanene, intervjuene med trompetlærerne og beskrivelser og refleksjonsnotater fra egen undervisning i en barnehage, utforsker jeg om det finnes rom i kulturskolens og barnehagens rammeplaner for å undervise førskolebarn på pocket-trompet i barnehagen. I tillegg undersøker jeg hva som kan kjennetegne undervisning og læring i en slik setting, inkludert målsetninger, organisering, innhold og metoder som kan ligge til grunn for undervisningen. Fremstillingen omfatter noen ganger informasjon fra alle de tre trompetlærerne, andre ganger kun fra en eller to av dem. Dette er fordi lærerne ikke alltid hadde relevant informasjon til hvert tema. Skildringer fra min praksis vil sammen med utdrag fra rammeplanene og relevant teori hele tiden være gjennomgående i resultatfremstillingen.

4.1 Mål med å undervise barnehagebarn

«Hva ... tror du virkelig så små barn kan få lyd i en trompet da?» Da jeg gikk inn på en kulturskole for å diskutere prosjektet mitt med ledelsen der, var dette et av de første spørsmålene jeg fikk. Spørsmålet overrasket meg litt, men det var seriøst ment. Det ble derfor nødvendig med et like seriøst svar, at selvfølgelig kan de! Videre fikk jeg spørsmål om hvorvidt jeg trodde det ville være mulig å vise fram noe til foreldrene før det hadde gått veldig lang tid. Hendelsen kan illustrere en musikkpedagogisk holdning til instrumentalundervisning som virker ganske vanlig, nemlig at hovedmålsettingen er å bli god til å spille, fort.

Kjerne- og fordypningsprogrammene i kulturskolens rammeplan (Norsk Kulturskoleråd, 2016) har nærmere 70 målformuleringer der de fleste handler om utvikling av musikkfaglig kompetanse som kan vurderes. *Breddeprogrammet* har på sin side kun 6 læringsmål, der «... halvparten beskriver sosiale ambisjoner knyttet til livsglede og lokal identitet, å delta i sosiale fellesskap, læring gjennom lek og utforskning og å bidra til et levende lokalt kulturliv» (Ellefsen, 2017, s. 9). Målformuleringene i kulturskolens *breddeprogram* (Norsk Kulturskoleråd, 2016) ser derfor ut til å sammenfalle best med målformuleringene i barnehagens rammeplan, som stadfester at barnehagen på en bred og variert måte skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, fremme danning og læring, vennskap, fellesskap, kommunikasjon og språk i tillegg til at musikk omtales under fagområdet «Kunst, kultur og kreativitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Med dette som utgangspunkt er det mulig å argumentere for at trompetundervisning i gruppe i barnehagen kan inngå i kulturskolens *breddeprogram*. Et fokus på effektivisering og prestasjon ser imidlertid ut til å prege kulturskolens virksomhet og hva det brukes ressurser på. Kanskje kan *breddeprogrammet* med fordel bli mer mangfoldig med hensyn til hvilke arenaer i barns liv det legges opp til samarbeid med? Ellefsen (2017) påpeker at programmet har stort fokus på «... dannelsesmål og mindre vekt på musikalske ferdighetsmål», slik at programmet kan oppfattes «... som et “sideprosjekt” til kjerneprogrammet» (s. 9).

Programmets status i planverk, samfunnet og i kulturskolen påvirker hverandre gjensidig, og det er derfor mulig at få musikkfaglige mål kan påvirke hva kulturskolelærere, foreldre og barn tenker om *breddeprogrammets* viktighet. Selv om *breddeprogrammet* er tenkt å skulle utvide barn og unges muligheter kan elevers deltakelsesmuligheter på denne måten begrenses.

I kulturskolens rammeplan står det at *breddeprogrammet* «... har åpent opptak for alle elever som ønsker det» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 11), og «... for å kunne gi attraktive tilbud og dermed sikre bred rekruttering til skoleslaget, skal kulturskolen vektlegge mangfold i sine undervisningstilbud» (s. 10). Kanskje kan økte økonomiske bevilgninger til kulturskolene resultere i økt variasjon og mangfold i tilbud til barn flest?

Det er mulig at et større samarbeid med barnehager om musikkundervisning og ulike former for instrumentalundervisning kan sikre en større og sterkere «underskog» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 45), og således øke grunnlaget for videre drift av kulturskolene. Dette fordi utdannede instrumentalpedagoger og musikkpedagoger som går inn i barnehager møter barn og foreldre der de befinner seg. I barnehagens rammeplan kan arbeidet forsvares som del

av barnehagens arbeid med området «Kunst, kultur og kreativitet», men også gagne arbeidet med mer generelle målsetninger i rammeplanens formål (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Kulturskolens rammeplan sier at «for korps, kor, teaterlag, dansegrupper og foreninger som benytter seg av opplæringstilbudet gjennom kulturskolen, skal skoleslaget være viktig støtte for å sikre kvalitet og kontinuitet» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 9). Å inkludere ulike tilbud på blåseinstrumenter, blant annet undervisning på pocket-trompet, kan medføre økt rekruttering på disse instrumentene slik at kulturskolen, men kanskje også skolekorpsene kan oppleve en opptur.

I barnehagens rammeplan står det: «Gjennom rike erfaringer med kunst, kultur og estetikk vil barn få et mangfold av muligheter for sansing, opplevelse, eksperimentering, skapende virksomhet, tenkning og kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 38). Det er altså ikke slik at alle aktiviteter som foregår må ha et læringsfokus, men gjennom *rike erfaringer* med musikk er det mulig for barn å erfare og erkjenne verden rundt seg (DeNora, 2000; Ruud, 2013). Om samhandling med andre barn står i fokus i instrumentalundervisningen kan barna altså erfare seg selv og lære sine følelser og sin kropp å kjenne. At musisering i stor grad er en sosial aktivitet kjennetegner også Smalls (1998) musikksyn, og hans bruk av ordet «musicking» om menneskers kontinuerlige deltakelse i mangfoldige typer musikkpraksiser. Alle deltar i musikkutøvelse, og det å «gjøre musikk» er derfor en naturlig del av å være menneske (Small, 1998). I barnehagen skal barna møte «... nye situasjoner, temaer, fenomener, materialer og redskaper som bidrar til meningsfull samhandling» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 22), og instrumentalundervisning kan derfor være en vei til *rike erfaringer* som gjør at barn oppdager og ser verdien av sin musikalitet, og bruker den mer bevisst og i større grad. Selv om erfaringene i seg selv har verdi vil de medføre ulike former for læring.

4.1.1 Bli flink til å spille eller ha det gøy?

Det ser altså ut til at målsetningene for kulturskolens *breddeprogram* og barnehagens rammeplan sammenfaller på mange områder. I den praktiske hverdagen kan det imidlertid være trompetlærernes mål med undervisningsaktiviteten som er av størst betydning for barnas opplevelse av tilbudet de deltar i. Om dette sier Trompetlærer 3:

Hva er egentlig målet med undervisning sånn generelt da? Er det at dem skal bli gode til å spille? Det er jo selvfølgelig kult og morsomt, men uten å høres for hippieaktig ut så er kanskje det største målet ved å undervise i musikk å gi noen mennesker en generell forståelse for musikk, at det kan ha en betydning i livet om det så er at dem spiller på høyt nivå eller at dem kanskje laster ned fem-seks ekstra plater på Spotify, eller et eller annet, at dem åpnes litt mer for musikk da (Trompetlærer 3).

Denne trompetlæreren uttrykker at hovedmålsettingen i trompetundervisning for barn og unge er å gi elevene mulighet til å oppdage hvordan musikk kan ha en «betydning i livet» deres, og bidra til at de får en «generell forståelse for musikk». Musikkundervisning handler altså om å bevisstgjøre mennesker på muligheter som finnes, tilrettelegge for at barn kan «åpnes litt mer for musikk» og utvikle sitt potensial til å bruke og tenke om musikk på et mer mangfoldig vis. Det å tilrettelegge for positive, trygge og gode førsteopplevelser med musikk kan legge et grunnlag som gjør at barn kan ønske å ha musikk og utøving i livet sitt når de blir eldre. Å bli «gode til å spille» er «kult og morsomt» men det er altså ikke det «største målet».

Trompetlærerens syn på hvorfor han underviser ser med andre ord ut til å harmonisere godt med målsetninger i begge de nevnte rammeplanene.

Noen opplevelser i tidlig barndom kan bli så betydningsfulle at de på sikt inngår i barnets hovedfortelling om seg selv – både den de forteller seg selv og den de forteller til andre (Ruud, 2013). Slik kan trompetopplæring skape minner som bidrar til at barnet utvikler sin identitet. I kulturskolens rammeplan står det at «opplæringa skal bidra til barn og unges danning, fremme respekt for andres kulturelle tilhørighet, bevisstgjøre egen identitet, bli kritisk reflekterende og utvikle egen livskompetanse» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 7).

Instrumentalundervisning kan altså ikke bare «bevisstgjøre» barna på hvem de er, men hjelpe dem å utvikle «livskompetanse», slik at de mestrer livet. For at dette skal være mulig er det nødvendig at barn opplever det å delta i musikkaktiviteter som trygt, motiverende og meningsfylt.

Trompetlærer 2 hadde observert mye Suzuki-undervisning for egne barn på fiolin. Dette førte til at vedkommende igangsatte Suzuki-inspirert undervisning på trompet:

Vi hadde denne undervisningen to ganger i uka, gruppetime en gang i uka og individuell time en gang i uka. Jeg ble veldig fort fascinert av hvor fort de lærte og hvor fint det låt i forhold til veldig mye annen type pedagogikk. I den perioden jobbet

jeg mye med sommerkurs. Vi var borte kanskje to og tre uker av gangen, så vi hadde av og til besøk av familien. Når jentene hadde med seg fiolinene var det en fyr på kurset som jobbet litt i sentralt i NMF,⁷ han akkompagnerte jentene. Og han ble også veldig fascinert av hva en fire fem seks syvåring etter hvert kunne få til (Trompetlærer 2).

Trompetlærer 2 hadde musikkpedagogisk utdanning fra en norsk utdanningsinstitusjon. Men gjennom egne barns fiolinopplæring hadde vedkommende oppdaget «hvor fort» små barn kunne lære og «hvor fint det låt» når de gikk i Suzukigruppe sammenliknet med når de lærte å spille etter andre metoder. Suzukimetoden problematiserer ikke forholdet mellom trivsel og det å prestere på høyt musikalsk nivå tidlig, og vektlegger miljøet rundt barnet og troen på at alle kan som det mest vesentlige for læring og utvikling (Suzuki & Suzuki, 1966).

Trompetlærer 2 virker å mene at det å få det til å låte fint bør være en målsetting i instrumentalopplæring på trompet også for de yngste, og synet kommer til uttrykk ved at vedkommende ytrer at barn kan «få til» noe på instrumenter som også voksne blir «fascinert» av. At dette var mulig på trompet på samme måte som på fiolin var noe Trompetlærer 2 senere erfarte gjennom sin Suzuki-inspirerte trompetundervisning i kulturskolen gjennom mange år.

Små barn har kompetanse, men det ser ut til at voksne ikke er så gode til å oppdage, anerkjenne og skape utviklingsmuligheter for barn som vi burde være (Campbell, 2010, s. 168; Juncker, 2003). På samme måte synes Trompetlærer 2 å definere barn som kompetente og mener vi må unngå å komme i skade for å underkjenne og ignorere det barn kan og har mulighet til å få til hvis forholdene ligger til rette. Trompetlærer 3 er opptatt av det samme og ytrer at undervisningen kan hjelpe barn å «åpnes litt mer for musikk» slik at musikken kan få større «betydning i livet» deres. Det å «åpnes» virker å forutsette utvikling av et potensiale barna naturlig er utstyrt med.

De første ukene av min barnehagepraksis lurte jeg flere ganger på hva og hvor mye barna egentlig fikk ut av undervisningen. Min egen forforståelse av hva trompetundervisning var og kunne være måtte revurderes fordi konteksten var en annen enn jeg var vant til. En del av grunnlaget for praksisen var reformpedagogiske tanker der undervisning betraktes som et

⁷ Norges Musikkorps Forbund.

hagearbeid der det å så og nære et frø riktig skaper grunnlag for vekst (Bjørkvold, 1985; Hanken & Johansen, 2013). Videre lå inspirasjon fra Suzukimetodens vektlegging av miljø, trivsel og positivt språk (Kendall, 1996; Norsk Suzukiforbund, 2018; Suzuki & Suzuki, 1966) sammen med rammeplanenes fokus på allsidighet og samarbeid til grunn. Den overordnede målsetningen ble derfor å skape et undervisningsmiljø der barna fikk sine behov dekket slik at de kunne motiveres for å fortsette å være i miljøet. Dette grunnet på en tanke fra en fiolinlærer jeg snakket med i forkant av prosjektet som sa: «Musikk er for alle. Alle kan gjøre det. Det finnes ikke medfødt talent. Flink blir du jo fordi du liker å holde på med noe slik at du får lyst til å fortsette!». På bakgrunn av dette måtte målsetninger om motivasjon og trivsel være overordnet faglig utbytte i «Trompet i barnehagen».

Trompetlærer 3 var veldig opptatt av motivasjon og spilleglede i sin undervisning, og så det som en utfordring at målsetningene i dag ofte virker å handle ensidig om raske prestasjoner:

Det er jo det vi er i nå, at alt skal kunne måles og telles liksom, og det er ut fra det man regner et suksesskriterie da kan man si. Alle skal helst ha suksessopplevelser med det liksom. Og det kan jo kanskje være utfordringen (Trompetlærer 3)

Når det er det som kan «måles og telles» som avgjør om undervisningen er suksessfull kan andre resultater fort virke mindre viktige. Men også det som ikke kan telles har verdi. Gjennom praksisperioden oppdaget jeg at barna lærte en hel del, men at jeg måtte senke egne forventninger til hva det spilleteknisk var mulig å oppnå over et halvt år med 30 minutter ukentlig undervisning der foreldrene ikke var tilstede. Forventningene til hva barna satt igjen med av musikkglede, tro på at de kunne spille, trivsel, og sosiale egenskaper man lærer seg i gruppe kunne imidlertid oppjusteres kraftig, noe foreldrene også gav uttrykk for i den avsluttende evalueringssamtalen. For meg var dette, som for Trompetlærer 3, tydelige tegn på at barna hadde flere «suksessopplevelser» i undervisningen. Om dette ikke skal telle bestemmer vi i realiteten at små barn ikke lykkes. Da har vi målt dem etter feil målestokk, og resultatet kan bli at vi fratrar dem noe svært viktig, nemlig de *rike erfaringene* (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

4.1.2 Mål med gruppeundervisning?

Når jeg skulle jobbe i barnehagen var det nødvendig å reflektere over hvilket menneskesyn og læringssyn som skulle ligge til grunn for undervisning i akkurat denne konteksten, og hvordan

målsetningene i begge de nevnte rammeplanene skulle kunne ivaretas i opplegget. Barnehagens rammeplan sier at «barndommen har egenverdi og barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barnas utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). En «helhetlig tilnærming» vil si at det hele tiden skal være plass til mange ulike impulser i barnehagehverdagen. Det var dermed nødvendig å begrense undervisningen til én økt ukentlig og jeg kunne derfor ikke, som Trompetlærer 2 gjorde i kulturskolen, tilby enetimer parallelt med gruppeundervisning. Å undervise førskolebarna i gruppe hadde imidlertid svært mange fordeler.

I formålsbeskrivelsene til kulturskolens rammeplan står det at kulturskolen skal «gi alle elever mulighet til å finne og formidle egne kunst- og kulturuttrykk» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 8). Videre står det i barnehagens rammeplan at barna skal samhandle, «være sammen om» å skape «kunstneriske og kulturelle uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 50).

Gruppeundervisning er slik sett ikke bare en praktisk men også en *nødvendig* organisering av undervisning når den foregår i barnehagen. I min praksis ønsket jeg at kombinasjonen av elementer fra reformpedagogikk og Suzukimetode skulle gi et lekende læringsmiljø som gav rom for barnas egenart, felles utforskning og trivsel. Gjennom slik undervisning blir man kjent med barna på en helhetlig måte, og om læreren er bevisst dette kan vedkommende benytte barnas reaksjoner på hverandres oppførsel som verktøy for å skape større læringsrom:

I den første gruppa var det som vanlig litt uro. Barna hadde vansker med å konsentrere seg, men ville gjerne spille. Når de hadde vært urolige en stund sa jeg: kanskje vi skal pakke vekk trompeten og gå ut? Nei!!! Det ville ingen. Da fikk jeg et innfall. Jeg satte meg stille på gulvet og så ned i gulvet. Barna ble gradvis roligere før det ble helt stille. Det hele gikk egentlig veldig fort. Så kunne vi begynne timen (10.undervisningstime).

Helt fra begynnelsen av barnehagepraksisen hadde jeg observert barn sette seg ned og se i gulvet til de andre barna roet seg. Regelmessigheten i det barna foretok seg gjorde at dette virket å være et signal om at barna synes det foregikk for mye. Det er mulig å tenke at barns reaksjoner i en gruppe skaper *affordanser* (DeNora, 2000), som gjør ulike typer organiseringer mulig for andre i gruppa. Da jeg som ledet gruppa valgte samme reaksjon som barna pleide når de syntes det var for mye bråk, var signalet tydelig for barna. Det var på barnas «eget språk», kjent og visuelt, og kanskje nettopp derfor mer virksomt enn ord. En forutsetning for at det skulle fungere virket likevel å være at de faktisk var motivert for

undervisningen. Det var ikke manglende vilje som gjorde at barna ikke kunne konsentrere seg. For å mestre undervisningssituasjonen trengte de ro fra meg, når de selv var fulle av uro. Da de fikk det ble det lettere for dem å samle seg og fokusere. Å møte barna på denne måten i 10.undervisningstime var mulig fordi jeg begynte å kjenne dem.

Barn i en gruppe er hverandres forbilder, og gjennom sine væremåter og handlinger gjør de det mulig for hverandre, også faglig, å oppdage hva som kan gjøres i handlingsrommet de har å agere innenfor. I gruppe får de dermed ikke bare én lærer, men de blir også hverandres lærere. Trompetlærer 2 uttrykker noen fordeler med gruppeundervisning slik:

Å spille sammen med andre, det er jo noe sånn ... på engelsk sier man... peer pressure liksom, som er utrolig motiverende. Altså... unger som far og mor prøver å lære å svømme, holder på i evigheter i et basseng og så er de sammen med jevnaldrende og plutselig så ser du bare de.. De plasker av gårde for da ... ser de at det går an liksom. Så det er noe der! (Trompetlærer 2).

Trompetlærer 2' s utsagn uttrykker fordeler forbundet med «å spille sammen med andre» knyttet til læring av ferdigheter på instrumentet. Lev Vygotskys (1896-1934) begrep om *den proksimale utviklingssone* (Bråthen, 1996) er nyttig i denne sammenheng fordi det viser til hvordan barn ved å få hjelp til å strekke seg i et øyeblikk i neste omgang klarer mer, de har utviklet seg mer enn de ville gjort på egenhånd. Fellesskapet i gruppeundervisningen gir altså mulighet for at barn kan hjelpe hverandre å strekke seg, fordi de blir hverandres forbilder. Barna ser andre barn gjøre noe på pocket-trompeten, og oppdager slik «at det går an» også for dem selv. Og da «plasker [de] av gårde», slik Trompetlærer 2 sier, i sin læring.

I gruppe blir det også gode muligheter for å benytte lek som arbeidsmåte (Isaksen, 2009). Barna kan bevege seg, imitere, improvisere og prøve ut ideer de ser og hører sammen med andre. Slik finner de ut hva det er mulig å gjøre og være i fellesskapet (Dyndahl & Ellefsen, 2011, Ruud, 2013), hvilke plasser det er mulig å gi til andre og hvilke de kan og ønsker å fylle selv. Når hovedmålsettingen er et motiverende undervisningsmiljø framfor høyt spilleteknisk nivå, blir det mulig å skynde seg langsomt slik at barns innfall, egenart og uttrykk får god plass. I min praksis var jeg nødt til å oppøve større kreativitet, improvisasjonsevne og tålmodighet, men jeg ble belønnet med barnas motivasjon for å være i gruppa, og for videre trompetspill og læring. Fordi hovedmålsettingen var motivasjon og trivsel var det helt nødvendig å beholde oppmerksomhet om barnas signaler og følge opp interesser og initiativer

de kom med. Undervisningen måtte derfor noen ganger ta veier om annet innhold og andre arbeidsmåter enn planlagt.

4.1.3 Motivasjon og relasjoner

At undervisningen foregår i barnehagen ser ut til å ha mye å si for relasjonen til trompetlæreren og følelsen av å ha noe felles med de andre i førskolegruppa:

Det var litt artig i fjor da, plutselig hver gang jeg kom ... så kom det ei lita jente med ei dame. Hver gang jeg kom.. klokka elleve tror jeg det var, så kom ho med ho jenta, og så gikk dem igjen etterpå. (Ler) Så spør jeg forsiktig da vet du. Nei, ho har egentlig fri i dag men ho syns det er så kjekt å være med på minitrompet! Så ho og mora kom hver dag på fridagen sin da, for å spille minitrompet (Trompetlærer 1).

Å spille «minitrompet» var ikke noe denne jenta kunne få være med på noe annet sted, men det var mulig i barnehagen. «Ho syns det er så kjekt» å være med at moren valgte å komme med henne selv om hun hadde fri. I min praksis så jeg liknende uttrykk for at aktiviteten betydde noe for barna:

Allerede før jeg får åpnet porten til barnehagen hører jeg barn som roper navnet mitt. Jeg ser et titalls barn som kommer løpende fra ulike kanter av barnehagen, både ute og inne mens de smiler stort og fortsetter å rope. Noen kaster seg rundt livet mitt, andre spør om de kan få hjelpe meg å bære. Stolt bærer de hver sine ting inn mot gymsalen og roper i munnen på hverandre. De lurer på hva vi skal gjøre i dag, om de får spille først og de lurer på hva jeg har med. Barnehagepersonellet forteller at ungene har snakket om at de skal på trompet og ropt navnet mitt siden de kom på morgenen (4.undervisningsuke).

Denne opplevelsen fikk jeg hver gang jeg kom til barnehagen gjennom hele semesteret. Hvis barna var ute kastet de seg rundt meg. Hvis de var inne og spiste ropte de ofte så høyt og lenge at de måtte hysjes på av de barnehageansatte. I barnehagens rammeplan står det at:

Omsorg er en forutsetning for barnas trygghet og trivsel, og for utvikling av empati og nestekjærlighet. Barnehagen skal gi barna mulighet til å utvikle tillit til seg selv og

andre. I barnehagen skal alle barna oppleve å bli sett, forstått, respektert og få den hjelp og støtte de har behov for. Barnehagen skal aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barnet og personalet og mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring. Personalet skal arbeide for et miljø som ikke bare gjør barna til mottakere av omsorg, men som også verdsetter barnas egne omsorgshandlinger (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19).



Jeg opplevde det som svært rørende når barna etter hvert begynte å tegne tegninger og lage små bilder og slikt til meg – noe jeg aldri oppfordret til, men som falt naturlig for dem å gjøre. En gutt valgte å gi meg et fargerikt perlesmykke han hadde laget selv, som jeg ikke helt følte jeg kunne beholde. Men han ville jeg skulle ha det, selv etter jeg hadde spurt om han var sikker og sagt at han kunne tenke på det til timen var over. Barna hadde altså sine helt egne og tydelige uttrykk for sine opplevelser av og i verden. Barnas små gaver viste meg at vi fikk noe sammen som ble verdifullt for dem og at både

det vi gjorde i undervisningen og relasjonene våre ga dem noe de hadde stor glede av.

4.1.4 Inkludering

«Trompet i barnehagen» var et gratistilbud, og krevde ikke mye fra foreldrenes side. Dette kan ha vært sterkt medvirkende til at alle foreldrene fant det mulig å la barna sine delta. En ettermiddag møtte jeg tilfeldigvis et av barnehagebarna og familien hennes:

Jeg kommer ut av skolen – som jeg også jobber på. Litt lenger borte i veien ser jeg Aisha som spiller trompet i barnehagegruppe hos meg. Hun har trompetkassa i hånda. Hun går sammen med to brødre, Iqbal som jeg gjenkjenner fra en av skoleklassene jeg også underviser, en bror til og moren. Iqbal, roper jeg. «Er Aisha søsteren din»? Alle snur seg og ser. Aisha får et overrasket uttrykk i ansiktet, smiler og tar løpefart mot meg og klemmer meg. Jeg går bort og hilser og småprater litt med mor og brødre. Da jeg gikk tenkte jeg at det jeg gjorde inkluderte noen barn som ikke alltid like lett som andre fikk tilgang til fritidsaktiviteter (Etter 8.undervisningsuke).

Fordi jeg jobbet både i barnehagen og på skolen viste det seg altså at jeg underviste flere av barna i familien. Brått hadde jeg en stor kontaktflate inn mot familien. Fordi foreldrene ikke var med i barnehagetimene så jeg dem ikke i særlig grad i løpet av halvåret. Men i de tilfellene jeg møtte dem brukte jeg tid, hilste og småpratet, slik at vi fikk en relasjon og ble noen for hverandre. At familiene fikk mulighet til å oppleve meg som oppriktig og velmenende virket å gjøre det mer naturlig for familiene å henvende seg til meg med spørsmål om kulturskole, korps, trompet eller musikk. På denne måten kan relasjoner som oppstår mellom trompetlæreren og foreldre i barnehagen føre til at både kulturskole og skolekorps kommer i kontakt med mennesker som normalt ikke tenker på – eller av ulike grunner vegrer seg for å søke disse arenaene. Nettopp barn som Aisha, med annen etnisk bakgrunn enn majoriteten, ser ut til å være underrepresentert i kulturskolen (Kleppe, 2013). Det brede lag av befolkningen trenger og bruker imidlertid barnehage, slik at økonomisk, kulturell og språklig bakgrunn kan bli en mindre begrensende faktor her enn den kan være om den første undervisningen foregår på kulturskolen.

I kulturskolens rammeplan står det uttrykt som en utfordring at kulturskolen må «... videreutvikle et større mangfold i tilbudet for å bedre rekrutteringen av barn og unge med ulik kulturell bakgrunn» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, Forord). Videre sier barnehagens rammeplan at «barnehagen skal motvirke alle former for diskriminering og fremme nestekjærlighet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10). Barnehagene skal altså ikke kun unngå å diskriminere, men *motvirke alle former for diskriminering*. Kanskje kan det å innlemme et musikalsk introduksjonstilbud på messinginstrumenter i barnehagen gjøre kulturskoleundervisning aktuelt for flere barn og foreldre fordi de får opplevelser som senker terskelen for senere å søke barnet inn i kulturskolen og skolekorpset?

I mitt prosjekt benyttet jeg primært kontakten med foreldrene til å gi informasjon om hva vi gjorde i undervisningen og hva de kunne øve på hjemme. I tillegg fikk jeg informert dem om hva som rørte seg i nærmiljøet av musikktilbud. Også barn fra familier som velger andre førsteprioriteringer eller på ulike måter har begrensede muligheter må få et kulturskoletilbud om musikk skal være for alle (Small, 1998). I noe omarbeidet form kan Suzukimetodens prinsipper om det støttende hjemmemiljøet (Norsk Suzukiforbund, 2018; Suzuki & Suzuki, 1966) benyttes til å motivere barnet for aktiviteten, på den måten at en tilstreber et positivt fokus både hjemme og i barnehagen. For at læreren i det hele tatt skal kunne bidra positivt til at barnet får støtte i sitt hjemmemiljø er kontakt med foreldrene nødvendig. På grunn av introduksjonstilbudets karakter ble epost med oppdateringer og videofilmer, lydopptak og

linker, samt telefonkontakt, SMS og sporadiske møter i barnehagen løsningen i mitt prosjekt. Mulighetene skulle finnes, og undervisningen skulle legge grunnlag for en interesse som kunne føre til at barn og foreldre ønsket å utforske videre hjemme. I «Trompet i barnehagen» var det altså opp til barn og foreldre sammen å ta stilling til i hvilken grad og hvordan de ville benytte materialet de fikk.

4.2 Organisering

4.2.1 På kulturskolen, i barnehagen – eller begge deler?

Trompetlærerne i denne studien hadde ulik erfaringsbakgrunn, og kunne derfor belyse instrumentalundervisning for førskolebarn på ulike måter. Trompetlærer 2 hadde gjennomført Suzuki-inspirert undervisning i kulturskolen, og beskrev sine elevers bakgrunn og familienes forutsetninger slik:

Det er ressurssterke foreldre. Ikke nødvendigvis rike, men de har tid og omsorg eller i hvert fall interesse og tror på at det der er betydelig for barns utvikling. Og det er jeg helt sikker på at det er. Det har gått veldig greit. Og du kan jo si at man gjør forventningene såpass klart før man begynner på det her at de som da ser at det her blir for mye for oss eller vi er ikke så interessert, så melder de seg ikke på. Og det er greit. Det er jo et veldig viktig poeng å ha med foreldrene da. Det virker veldig disiplinierende. Ja ikke at de griper inn i undervisningen men at de er tilstede og følger med og det er også noe med at det blir for dumt når du som voksen bruker mye tid på det og så kommer de uforberedt til timene liksom. Det blir for dumt. Så det gjør at det er litt mer trøkk på øvingen og sånt hjemme også. Så det syns jeg er veldig viktig (Trompetlærer 2).

Foreldrene som kommer til kulturskolen der Trompetlærer 2 jobber er altså som oftest mennesker med velordnet økonomi, med interesse for musikk og trompetspill. Videre ønsker de å legge ned tid i barnets spill, noe trompetlæreren vet fordi vedkommende «gjør forventningene såpass klart før man begynner på det her». Om foreldrene ikke kan stille opp skikkelig ønsker ikke Trompetlærer 2 at barna deres skal begynne i Suzukiundervisning. Med andre ord er tilbudet for spesielt interesserte familier med bestemte forutsetninger. Det må

være «trøkk på øvingen», fordi mangel på øving i Suzukiundervisning fører til at barnet fort blir liggende etter gruppa si, de barnet startet sammen med. Suzukiundervisning på trompet i kulturskolen kan være utrolig flott, gi enormt med motivasjon og bidra til imponerende godt utviklet tidlig musikalitet. Fokuset på det positive miljøet og foreldrenes deltakelse (Norsk Suzukiforbund, 2018; Suzuki & Suzuki, 1966), kan føre til at barnet utvikler sterk motivasjon for å fortsette. Metoden krever riktignok ikke at foreldrene kan mye om musikk fra før, men den krever at familien fra begynnelsen av både har mulighet til og ønsker å sette barnets musikkaktiviteter i sentrum for familielivet. På denne måten passer Suzukiundervisning som nevnt best i *kjerneprogrammet* (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 50)

Hvis det å få instrumentalopplæring betyr at man må møte på kulturskolen én til to ganger ukentlig og øve daglig og målrettet hjemme fra barnet er relativt lite, kan det være mange familier som faller utenfor, eksempelvis de som ser musikalsk opplæring som sidestilt med andre aktiviteter. Med Smalls (1998) tanker om musikalitet som noe alle mennesker har, bør alle likevel få tilbud om å utvikle sin musikalitet, uavhengig om foreldrene kan være mye eller lite tilstede. Barnehagens rammeplan stadfester at «alle skal ha like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10). På bakgrunn av dette og kulturskolens rammeplan som stadfester at «kulturskolen skal gi opplæring av høy faglig og pedagogisk kvalitet til alle barn og unge som ønsker det» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 7), måtte kravet til undervisningsmengde og øving senkes og tilbudet gjøres fleksibelt i et introduksjonstilbud i barnehagen.

For utviklingen av ferdigheter på instrumentet sier Sundberg (2009) at foreldrenes medvirkning er svært viktig. Likevel sier hun at det er vanskelig å definere nøyaktig hvordan foreldrenes rolle bør være: «Jag upplever att det finns flera olika sätt. Varje familj har sina traditioner och vanor så det fungerar helt enkelt olika i olika familjer» (s. 26). Kanskje skaper dette synet rom for at foreldrenes rolle kan få være i utvikling, og at den helt i begynnelsen av barns musikkopplæring ikke nødvendigvis alltid må være den samme som den har potensial til å bli på et senere tidspunkt? Barnehagetilbudet slik det ble seende ut i min praksis krevde relativt lite av foreldrene. En del av forarbeidet for undervisningstilbudet var å trygge foreldrene på at de kunne hjelpe barna sine selv om de ikke kunne spille trompet, og selv om de oppfattet seg selv og sine familiemedlemmer som umusikalske. Det jeg la vekt på var at foreldrene helhjertet skulle forsøke å motivere og oppmuntre barnet hjemme, samt sørge for at instrumentet var med i barnehagen på øvelsesdagene. Utover dette hadde familiene valgfrihet

i forhold til om, i hvilken grad og hvordan de ønsket å øve hjemme, selv om jeg sa at det var fint om de ville gjøre det. Som Sundberg (2009) sier finnes det «flera olika sätt» å leve på. For enkelte var selv en liten ting som å huske å ta med trompeten på øvelsesdagene en utfordring, selv med påminnelser på SMS og epost dagen før undervisning. Det er derfor mulig å tenke seg at nettopp disse familiene hadde livssituasjoner som gjorde at de raskt ville prioritere bort et opplegg som krevde mer av dem, spesielt i en begynnerfase.

I samtaler i forkant av og underveis i undervisningsperioden virket det ikke som foreldrene hadde vurdert musikkundervisning for barna sine tidligere. På direkte spørsmål i evalueringssamtalen svarte foreldrene at ingen av dem hadde tenkt tanken på å søke kulturskoleplass for sitt barn før «Trompet i barnehagen». Mange begrunnet dette med manglende tro på at de kunne følge opp sitt barns læring fordi de mente at de ikke kunne noe om musikk. I barnehagen møtte jeg mennesker med vidt forskjellig bakgrunn, noe som synliggjorde en utfordring knyttet til rekruttering; hvordan skal kulturskolen kunne virke mer inkluderende slik at det ikke kun er familier med ulike former for musikkbakgrunn som tenker at de har reelle muligheter i kulturskoleundervisningen? På spørsmål om Trompetlærer 1 samarbeider med foreldre er svaret dette:

Nei.. I grunn ikke. Jeg har mer kontakt med leder. Jeg kjenner nå alle de som jobber i barnehagen da. Og dem foreldra, dem får jo.. Vi har jo opptrådt på julefesten demmes, det er liksom første målet, at vi spiller for foreldra da, på julefesten så spiller alle i lag. Og det er kjempekjekt.. Og dem er nå så kry da, og det er jo så fornøydlig å holde på med såne små da (Trompetlærer 1).

Trompetlærer 1 forholder seg altså til barnehagens styrer, og ikke til foreldrene annet enn når de kommer for å være publikum på sine barns konserter hvert halvår. Like fullt underviser trompetlæreren barna hver uke i barnehagen, og både barna og foreldrene opplever aktiviteten som meningsfull. For denne trompetlæreren ser det viktigste målet ut til å være spilleglede og musikkopplevelse: «Det er nå så kjekt da, og dem er nå så kry». Målet om høyt musikalsk nivå virker ikke så aktuelt enda da barna er på et nivå i sin utvikling der hovedmålet er interesse og motivasjon. Prestasjon er ikke i fokus selv om det foregår læring.

Fordi jeg i «Trompet i barnehagen» hadde mål om å bidra til at barna skulle få gode førsteerfaringer slik at de ville ønske å fortsette å spille, var det viktig at familiene skulle oppdage at aktiviteten kunne tilpasses egen hverdag. De som ville øve hjemme kunne som

nevnt benytte små videosnutter der jeg spilte, viste og forklarte småting de kunne prøve ut sammen med barnet. Disse sendte jeg på epost sammen med jevnlig oppdateringer til foreldrene. Selv om jeg sendte mail ofte, kom det bare noen få svar hver gang. Derfor skrev jeg i hver epost at foreldrene måtte føle seg frie til å ta kontakt og at jeg ville svare på alle spørsmål. I evalueringssamtalen var reaksjonene på epostsendingene positive. Foreldrene fortalte at de både hadde lest og satt pris på informasjon og videosnutter. Flere hadde benyttet det jeg sendte jevnlig i løpet av halvåret, men det var også noen som ikke hadde gjort det i det hele tatt.

Foreldrene opplyser at det var fint at det de fikk tilsendt kunne benyttes i ulik grad og til ulike tider. Om gruppeopplegget var ment å skulle vare over flere år, og videreføres som del av *kjerneprogrammet* (Norsk Kulturskoleråd, 2016), ville det etter all sannsynlighet være en svakhet at enkelte ikke gjorde noe hjemme mens andre øvde, slik at det kunne være nødvendig å sette noen premisser for hva som skulle foregå mellom timene. Men som et introduksjonstilbud med varighet på opp mot et år som kanskje fortsatte når barna kom i skolealder, ville det etter all sannsynlighet være mulig å tilrettelegge slik at de fleste barna kunne få utfordringer som passet dem. I etterkant av prosjektet var flere foreldre positivt innstilt til å søke undervisning i kulturskolen for sine barn, og nettopp det at «Trompet i barnehagen» stilte få krav kan ha vært en årsak til at flere foreldre oppdaget at det er mulig for førskolebarna deres å spille uavhengig av familiebakgrunn og ambisjonsnivå.

4.2.2 Samarbeid mellom kulturskolen og andre institusjoner

I dag er det vanlig å organisere instrumentalundervisning i korps gjennom kulturskolen. For bare to tiår tilbake var dette uvanlig, og det var lite kontakt mellom skolekorps og kulturskoler. Undervisningen ble gjerne gjennomført der korpset øvde, og samtidig som barnet ble med i korpset fikk det gjerne en instrumentallærer og fast undervisningstid. Slik ble barna og familiene deres møtt i nærmiljøet der de bodde. Barndommen har i økende grad blitt «fragmentert» i ulike arenaer og institusjoner, noe som stiller krav både til barn og deres foreldre (Rasmussen, 2010; Vestad, 2013). Når man blir med i skolekorps i dag må man ofte to steder, en dag på kulturskolen og en annen på korpsøvelse. Det betyr mer kjøring, og kanskje at barna heller ikke i skolealder kan gå eller sykle til øvelsene selv. Familien må inn i to systemer istedenfor ett, og det å være med i korpset kan derfor bli mer tidkrevende. Kanskje har familien også andre barn som deltar i fritidsaktiviteter. Sammen kan dette være grunner til at kulturskolen gradvis har fått færre søkere på messinginstrumenter, og til at det

har blitt færre medlemmer i skolekorpene (Andersen & Eliassen, 2016). Trompetlærer 1 hadde tanker om hva som måtte til for å snu trenden:

Jeg skal fortelle deg hvordan dette herre begynte da. Det var vel.. jeg leste en artikkel i Aftenposten for noen år siden, jeg tror det måtte være i 2011 eller 12. Og da var det ho.. Det var faktisk mor til ho Tine Thing Helseth som var intervjuet, eller.. Det var en artikkel, og ho var barnehagetante, og hadde holdt på med dette, men da var det vanlig kornett da. Så jeg hadde merka de siste åra at det hadde dabbet av, ja interessen for blåseinstrumenta, så jeg ville tenke litt nytt (Trompetlærer 1).

Denne trompetlæreren hadde sett andre som underviste små barn, og kom på tanken om å «tenke litt nytt» også der vedkommende jobbet, fordi «interessen for blåseinstrumenta hadde dabbet av». I tilbudet Trompetlærer 1 laget, ble barna og deres familier møtt der de befant seg, og tilbudet ble kanskje nettopp derfor svært populært. At oppslutningen var stor er tydelig fordi trompetlæreren i dag er «inne i fem barnehager» på fast basis. Trompetlæreren opplever altså at det fungerer godt å undervise førskolebarn i barnehage som del av sin stilling i kulturskolen.

I kulturskolens rammeplan står det at det skal foregå et forpliktende samarbeid mellom kulturskolen og «... barnehager, grunnskoler, videregående skoler, det lokale kulturlivet og profesjonelle aktører innen kunst- og kulturformidling» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 8). Trompetlærer 3 mener imidlertid at det i tillegg til å være for lite samarbeid mellom kulturskoler og barnehager, heller ikke finnes en god standard for samarbeid der kulturskoler, grunnskoler og det frivillige kulturlivet trekker sammen for å få til et yrende miljø som bygger opp under skolekorpene:

I Norge har dem (korpene) navnet (skolens), så har dem fana, og så er det at dem går foran i 17.maitoget». Det er veldig artig egentlig, og du skulle nesten kommet til Danmark og fortalt det der. For dem tror ikke på det. Danskenes bilde på det her det er at ... hvis vi snakker om sånne prosjekter, så refererer dem alltid til skolekorpsa i Norge. Og jeg prøver å forklare.. det er ikke sånn det funker liksom (Trompetlærer 3).

Det kan altså være mulig å diskutere videre hvorvidt det finnes godt nok samarbeid mellom ulike institusjoner barn deltar i, da det står nedfelt både i kulturskolens rammeplan (Norsk Kulturskoleråd, 2016), barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017b), og i den nye overordnede delen til grunnskolens læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017a) at det skal satses på slike samarbeid. På grunn av navnet «skolekorps» kan det se ut som at det i Norge finnes store samarbeid mellom institusjoner barn deltar i, noe som blir tydelig fordi trompetlærer 3, som for tiden arbeider i Danmark, opplever det som vanskelig å bli trodd på at «det ikke fungerer sånn» at Norge har omfattende samarbeid på tvers over hele landet.

Utover at korpsene ofte øver i grunnskolenes lokaler opplever trompetlæreren at det er lite samarbeid mellom korps og grunnskole i Norge. Korpsene har bare skolens navn, «så har dem fana» og så går de «foran i 17.maitoget». Vanlig instrumentalundervisning eller fellesøvelse foregår noen steder på skolen i SFO-tiden, men å utvide samarbeidet kunne kanskje være gjennomførbart og praktisk for både barn og foreldre? I Danmark finnes det «åpen tid i skolehverdagen der forskjellige aktiviteter kan legges» (Trompetlærer 3), noe som kan sammenliknes med hvordan noen kulturskoler i Norge underviser skolebarn i grupper i SFO-tiden. Trompetlærer 3 mener det er fornuftig å drive slike programmer, men ikke som erstatning for aktiviteter som hører hjemme i *kjerneprogrammet*:

Jeg tror ikke dette er løsningen på.. på talentet. Jeg ser det mer som en presentasjon, at barna blir presentert for det, for det er kanskje litt det som har forsvunnet, for i kraft av at det har kommet så mange tilbud så var det kanskje lettere å bli presentert for det før ... Talentet, og den sterke interessen, den tror jeg man blir nødt til å få i korpset, for det vil allikevel kreve noe mer fra både barna og familiene. Jeg tror ikke man kan oppbygge en like sterk talentmasse ved at dem kommer og får litt undervisning hist og her. Men dem blir presentert for det (Trompetlærer 3).

Et introduksjonstilbud, enten det foregår i barnehage, skole/SFO eller begge deler, bør altså ifølge Trompetlærer 3 være «en presentasjon» som sikrer at barn og foreldre får mulighet til å oppdage verdien i å spille. Det å bli god til å spille «krever noe mer fra både barna og familiene», og når barnet har fått «en presentasjon» finner det kanskje ut at det vil fortsette. Da kan det bli aktuelt å søke videre til kulturskolen og *kjerneprogrammet* senere.

I Norge ser det på bakgrunn av informasjon på ulike kulturskolers internettsider ut til å finnes vesentlig mindre samarbeid mellom kulturskole og barnehage enn mellom kulturskole og

grunnskole. På denne måten er det vanskelig for små barn å bli «presentert for» instrumentalundervisning. Noen barnehager har musikkpedagog på besøk i blant men ordningene er ikke standardiserte. Når kulturskolen går inn i barnehagen ser det vanligvis ikke ut til å være for å tilby instrumentalopplæring men samhandling i gruppe med sang, bevegelse og rytmeinstrumenter. Tilbudene som gis kan uansett ha stor verdi for barnehagebarn som får dem, mens barnehagebarn som ikke får dem taper noe. I kulturskolens rammeplan står det at:

Kulturskolen skal samarbeide med skole- og kultursektor og medvirke til å styrke kompetanse og kulturell utfoldelse i lokalsamfunnet. Det innebærer et forpliktende samarbeid med barnehager, grunnskoler, videregående skoler, det lokale kulturlivet og profesjonelle aktører innen kunst- og kulturformidling (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 8).

I kulturskolens rammeplan er det altså en klar forventning om at kulturskolen skal samarbeide med barnehagen. Det skal være et «forpliktende samarbeid», noe som tilsier at det gjelder for kulturskoler over hele landet. Hva samarbeidet skal innebære er imidlertid ikke klart definert, slik at det blir opp til den enkelte kulturskole hva de vil tilby. At tilbudet ikke standardiseres på detaljnivå kan være en fordel i forhold til tilgang på lærerkrefter og følgelig muligheter til å prøve ut ulike tilbud den enkelte kulturskole har. Men det kan også begrense igangsetting av mange tilbud som kan ha verdi for barn.

Det er interessant hvorfor sang, bevegelse og rytmeinstrumenter er det som nesten utelukkende tilbys barnehagene når trompetlærerne i denne studien alle påpeker at små barn eksempelvis kan «få til» (Trompetlærer 2) å spille pocket-trompet. Utvalget som tilbys barnehagebarna virker altså ikke å være uttrykk for et syn på små barn som kompetente (Campbell, 2010, Vestad, 2013). Barn defineres isteden som ute av stand til spille instrumenter, og slike holdninger møtte Trompetlærer 1 også da vedkommende foreslo trompetundervisning i barnehager for sin leder:

Vi begynte med rektor på kulturskolen, han trudde sikkert det hadde klikka... rabla for meg vet du. Han sa okei, vi skal prøve, og vi kjøpte inn...jeg husker ikke hvor mange, men det var sånn at hver unge i barnehagen, jeg tror det var 32 unger i det kullet, så vi kjøpte inn til kulturskolen. Jeg begynte første året med en barnehage, så ble det to barnehager til, og nå er jeg inne i fem barnehager (Trompetlærer 1).

At rektor på kulturskolen trodde «det hadde klikka» for Trompetlærer 1 stoppet ikke rektoren fra å tillate initiativet slik at opplegget kunne starte opp. I senere tid har Trompetlærer 1 imidlertid fått en annen leder som trompetlæreren opplever som mindre støttende, slik at arbeidet oppleves som vanskeligere.

Vår gamle rektor har uheldigvis gått av med pensjon. Han var veldig lydhør for hva jeg kom med. Jeg føler at... Kulturskolen har ligget på en 6-700 elever og vi har vært en stor kulturskole ... så kommer det en fyr inn, hører ikke på hva vi sier og det blir veldig mye styr. Vi håper det ordner seg (Trompetlærer 1).

Trompetlærer 1 opplevde den nye lederen som mindre «lydhør» for det vedkommende kom med. Om ledelsen unnlater å høre «på hva» de ansatte sier slik at det virker som at de ikke ser verdien av arbeidet som utføres, kan det bli vanskeligere for kulturskolelærere å undervise.

Trompetlærer 2 hadde liknende erfaringer:

Jeg har aldri hørt det uttalt fra ledelsen her at de ikke skulle ha Suzuki noe mer, men det er i praksis sånn det har blitt. «NN» har slutta. Arbeidsforholdene ble såpass vanskelige etter hvert at [vedkommende] valgte å slutte. Og jeg gikk inn i andre.. typer arbeidsoppgaver så jeg har ikke hatt tid. For hvis du holder på med det her så må du liksom all inn altså. Det er krevende. Men veldig givende og morsomt. Du må ha støtte, altså det er noe som musikkskolen må ville gjøre, du kan ikke gjøre det halvveis, du må all inn. Eller så kan du la være (Trompetlærer 2).

I denne trompetlærerens tilfelle «er det i praksis» blitt sånn at det ikke lenger tilbys Suzuki-inspirert undervisning for trompetister på kulturskolen. Skolen har heller ikke noe annet undervisningstilbud for små trompetister. Det er altså noe «musikkskolen må ville gjøre, og det er ikke mulig å gjøre det halvveis». Fordi «du må all in» om du skal satse på noe nytt, er et opplegg for førskolebarn vanskelig å gjennomføre om støtten fra kulturskolens ledelse uteblir. Det kan resultere i at tilbudet til førskolebarna forsvinner.

Trompetlærer 1 har hittil hatt en avtale der barnehagene kjøper timer av kulturskolen. Slik har undervisning av førskolegrupper i barnehager gjennom flere år vært del av kulturskolelærerens vanlige stilling.

Hver barnehage kjøper 20 ganger i løpet av et år. Jeg bruker å ha ti ganger før jul, fram mot julefesten, for det er veldig viktig at de har noe å øve mot. Så bruker vi å ha ti på vårparten, for da bruker dem å spille på sommerfesten (Trompetlærer 1).

En slik organisering forutsetter imidlertid at barnehagene har budsjett med rom for slike aktiviteter. Kanskje kan en mulighet også være et spleiselag mellom kulturskolen og barnehagen – eller at det statlig bevilges mer penger slik at kulturskolen kan utvide samarbeidet med barnehagene.

4.3 Lærer og elevforutsetninger

4.3.1 Utdanning eller «rote sjæl»?

Selv om de tre trompetlærerne jeg intervjuet mente at undervisning for førskolebarn på pocket-trompet i barnehager var noe som burde tilbys, var det ingen av dem som mente at det var noe alle trompetlærere kunne og burde holde på med. De var enige i at spesiell interesse, erfaring og kompetanse var nødvendig for å lykkes.

Tålmodigheten til ungene .. det er ikke sånn som det var for en del år tilbake.. Det skal liksom være så actionfylt og jeg tror at de som.. i sånn gammel tradisjon.. opplæring... på en måte har sovet litt i timen. Trolig. At de må..være litt flinkere til å tilrettelegge undervisningen så den fenger ungene litt mer (Trompetlærer 1).

Trompetlærer 1 sier at «tålmodigheten til ungene» er annerledes enn tidligere. Det kan bety at et opplegg som skal fungere som rekrutteringstiltak krever at læreren evner å tenke nytt, unngår å «sove i timen» og sørger for å henge med i tiden. Om instrumentalundervisning i dag stiller andre krav enn tidligere, hva er årsakene? Antallet tilbud til barn i førskolealder har økt, noe som kan ha sammenheng med at barn anses for å være mer kompetente i dag enn tidligere (Vestad, 2013). Om konkurransen mellom fritidstilbudene øker er det naturlig at rekrutteringen synker om tilbudet som gis ikke er spennende og motiverende å være med på. Om læreren ikke holder seg oppdatert slik at vedkommende kan «tilrettelegge undervisningen så den fenger ungene», vil barna velge andre aktiviteter. At praksis og erfaring sammen med vilje til oppdatering og endring skaper kompetanse ser også Trompetlærer 3 ut til å mene:

Det var jo det samme som en kandidat og en master men fireårig musikk lærer het det den gang. Også orkesterdiplom på femte året da. Så det med at det var musikk lærer var for å få pedagogikken med også. Men det var noe å henge på treet den pedagogikken. Så det er jo ting man har lært seg sjøl etter hvert liksom, learning by doing-aktig. (Ler) Man lærer jo, altså jeg vet ikke, man lærer jo kanskje mest, syns jeg da, av min egen erfaring i hvert fall, av å komme ned i gryta og rote sjæl, kan man si (Trompetlærer 3).

Trompetlærer 3 har trompetlærerutdanning fra en norsk utdanningsinstitusjon, men mente likevel at pedagogikken ikke var «noe å henge på treet». Utdanningen hadde kanskje mangler i forhold til å kunne møte utfordringer i den typen praksis trompetlæreren endte med å undervise innenfor? Trompetlæreren virker brydd over å si at kunnskapen som brukes i undervisning av små barn er noe vedkommende «har lært seg sjøl etter hvert» ved å «rote sjæl». Kanskje er utdanningen ikke alene god nok for å møte behov i slik undervisning fordi det ikke virker å være så stort behov eller ønske om spesiell kompetanse i å undervise små barn på messinginstrumenter?

Trompetlærer 3 tenker videre: «det kan jo godt hende at det ikke helt harmonerer med det at man er aktiv musiker, altså jeg vet ikke. Det spiller kanskje en rolle hva slags personlighet man har». Fordi det kan ha betydning «hva slags personlighet man har», ser det ut til at både personlig egnethet og spesiell interesse er nødvendig for å gjøre en god jobb når en underviser små barn på pocket-trompet. Trompetlærer 2 understreker det samme når vedkommende sier at det å undervise små barn ikke er noe man kan begynne med uten videre:

Det krever jo forberedelse på en litt annen måte når du skal ha de gruppetimene. Du må..for å holde tak i timen på en skikkelig måte så.. Når man har disse tradisjonelle korpselevne som kommer til en musikk skole så blir det på en annen måte. Min innfallsvinkel var jo at jeg satt i årevis og så dette flere ganger i uka med en veldig flink lærer og det var veldig inspirerende. Jeg tror ikke noen kan starte med å bare lese en bok. Jeg tror at man må erfare litt – eller gå sånn utdanning som du gjør i Stockholm (Trompetlærer 2).

Ifølge Trompetlærer 2 må man altså «erfare litt», hvilket ser ut til å bety at man både må observere undervisning og ta utdanninger som er rettet mot det man skal gjøre og de man skal undervise. Trompetlærer 2 «satt i årevis og så dette flere ganger i uka med en veldig flink lærer», noe vedkommende mener bidro til at det ble mulig å starte og lykkes med praksis som instrumentallærer for førskolebarn i kulturskolen.

Alle tre trompetlærerne er enige om at de instrumentalpedagogiske utdanningene de har tatt ikke fokuserer på små barns forutsetninger og kravene jobben stiller til den som skal undervise små barn på instrumenter. I denne sammenheng gjorde Sundberg (2009) en relevant refleksjon da hun gjennomførte sitt FoU-prosjekt «Trumpetundervisning för små barn»:

Jag upplever dock att jag saknar en hel del kunskap om barns utveckling och hur de lär sig. Jag skulle gärna se att all undervisning i större utsträckning skulle ske med utgångspunkt från denna kunskap och att just detta mer än nu skulle ingå i utbildningen av instrumentallärare (s. 26).

Å undervise små barn krever altså noe annet enn hva det gjør å undervise eldre barn, og mangelen på utdanning og kurs som retter seg mot lærere som ønsker å drive instrumentalundervisning for små barn kan gjøre at «... många tvekar och känner sig osäkra» (Sundberg, 2009, s. 6). At trompetlærere føler at de mangler kompetanse til å arbeide med små barn, kan videre være en grunn til at få kulturskoler unnlater å satse mer på de yngste.

I kulturskolens rammeplan står det at «der det fins lærerkompetanse, bør en legge ekstra vekt på undervisningstilbud som er knyttet til instrumenter der rekrutteringen er mangelfull. En solid underskog er viktig for utdanningskjeden» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 46). Er det slik at hvorvidt «rekrutteringen er mangelfull» avhenger av hvem som ser? Kan da kulturskolene automatisk mangle kompetanse i å undervise små barn på trompet fordi utdanningstilbudet til trompetlærere er mangelfullt på dette området? Eller bør man egentlig regne kompetansen som god nok til å forsøke dersom kulturskolen har lærere på instrumentene det gjelder fordi man uansett må «litt ned i gryta og «rote sjæl» (Trompetlærer 3)? I følge Trompetlærer 1 er det vesentlig å unngå å «sove i timen», og instrumentallærere kan derfor sies å måtte ha *endringskompetanse* (Nerland, 2004). Det er nødvendig å kunne oppdage sammenhenger i samfunnet rundt barn og musikk og ta følgene av utvikling ved å kontinuerlig holde seg faglig oppdatert. Da kan læreren møte stadig skiftende krav til undervisningen på kvalifiserte måter. Dette gjelder kanskje ikke bare trompetlærerne, men

også i høyeste grad kulturskolene om den skal kunne «... gi opplæring av høy faglig og pedagogisk kvalitet til alle barn og unge som ønsker det» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 7).

4.3.2 Har alle barn egentlig musikalitet?

Hvorvidt trompetlærerne tenker at alle er musikalske eller ei er en lærerforutsetning som preger hvordan undervisningen deres legges opp, og hva elevene tilbys.

Jeg tenker at når de begynner så tidlig så har man en veldig god sjans til å trene det opp, for det er jo veldig forskjellig hva man er utsatt for i det miljøet man vokser opp tenker jeg. I den første gruppa som jeg hadde var det mange som var opptatt av musikk, så jeg tror nok de ungene hadde hatt mange inntrykk også før de begynte med det her, men hvis man er samvittighetsfull og spiller CD-ene og hører på det man skal gjøre så tror jeg at musikaliteten utvikles sånn som man lærer språk (Trompetlærer 2).

Trompetlærer 2, med bakgrunn i Suzukimetodikk, fokuserte altså på tidlig start for at barna skulle kunne «trene ... opp» musikaliteten sin. Trompetlæreren har dermed et syn på musikalitet og musikkutøving som innebærer at potensialet finnes hos alle barn. Miljøet og tilretteleggingen rundt barnet spiller imidlertid inn på i hvilken grad «musikaliteten utvikles sånn som man lærer språk». Trompetlæreren nevner lytting som svært viktig for å utvikle musikaliteten, og det er et foreldreansvar å være «samvittighetsfull» og «høre på det man skal gjøre» i den første opplæringen. Trompetlærer 3 mener på samme måte også at alle barn er musikalske, og at det har stor betydning for barns musikalitet at det har musikken rundt seg fra tidlig alder:

Ja.. det tror jeg, eller det kommer helt an på hva man har av bakgrunn hjemmefra også. Altså hvis man er i en familie hvor musikk ikke har noen betydning liksom, hvor det aldri blir spilt musikk i radioen eller, altså sånn som mediene er nå så kommer man jo alltid på en eller annen måte i forbindelse med musikk, men jeg tror det er veldig mye hva man kommer fra liksom. For hvis musikk er en del av hverdagen fra man blir født så tror jeg man har en sterkere musikalitet da. Når man starter (Trompetlærer 3).

«Hva man har av bakgrunn hjemmefra» påvirker altså ifølge Trompetlærer 3 hvor sterkt utviklet musikalitet barnet har når det kommer til undervisningen. Musikken finnes overalt, men i hvor stor grad den er del av barns liv, hvilken musikk barnet hører og hvorvidt lyttingen er en aktivitet familien deler har betydning. På siste del av Suzuki trompetlærerutdanning ble lytting og gehørspill omtalt som mindre vanlig i innlæring av musikk på korpsinstrumenter, men det ble understreket at korpsinstrumentene nå nærmer seg Suzukimetodikken på dette punktet ved å inkludere CD eller tilgang til lydopptak og playback i de fleste nye læreverk.⁸

Trompetlærer 3 understreker altså at barn som har hatt musikk som «del av hverdagen» fra fødselen har en «sterkere musikalitet» når de starter enn andre. Innenfor Suzukimetodikken er det vanlig å tenke at den daglige lyttingen skal bidra til å skape dette elementet i hjemmemiljøet hos barn fra familier der foreldrene ikke har musikerbakgrunn (Suzuki & Suzuki, 1966). At andre metodikker innenfor trompet og messingopplæring nå har økt fokus på lytting, kan være et resultat av at det har blitt tydelig for flere at lytting i instrumentalopplæring er en ressurs som gir gode resultater. Det er lettere for barnet å tilegne seg både klang, intonasjon og frasering om det har auditive bilder av hvordan godt trompetspill høres ut.

4.3.3 Når kan de begynne da?

På Suzuki trompetlærerutdanning høsten 2017 fikk jeg vite at det for 80 år siden var vanlig å tenke at barn måtte være 10 år før de kunne lære å spille fiolin. I dag undervises det som nevnt i fiolinspill ned i 4 års alder i norske kulturskoler. Det kan altså virke som instrumentalundervisning på brassinstrumenter på noen områder ligger nesten 80 år bak strykerne. Sundberg (2009) møtte mange holdninger blant trompetlærere rundt hva som måtte være på plass hos barn før de kunne begynne å spille. Enkelte syntes til og med at det var «förcasteligt» å starte så tidlig som når barna gikk i andre klasse, «... eftersom barnen var för små och utvecklingen gick för långsamt» (s. 5).

Det lärarna önskade var att eleverna skulle ha en väl utvecklad fysik så att de orkade hantera de tunga instrumenten. Det talades om att eleverna skulle ha stora utvecklade

⁸ Om en undersöker norske nettbaserte notebutikkens databaser blir det tydelig at de fleste nye læreverk på blåseinstrumenter inkluderer en CD-innspilling slik at målet med øvingen kan bli lettere tilgjengelig for elevene.

lungor så att de orkade blåsa kraftigt och de måste absolut ha fått sina permanenta framtänder. Utan nya framtänder var det ingen idé att börja spela ansåg man (s. 5-6).

I forberedelsen til denne studien møtte jeg flere med liknende holdninger. I hovedsak var det mennesker som ikke selv spilte messinginstrumenter som var mest negative, og mente det måtte være forferdelig vanskelig for små barn å lære å spille trompet. Fagmiljøet blant norske trompetlærere virket mer positivt innstilt. Kanskje peker dette i retning av at en del utdannede trompetlærere ser annerledes på barns musikalitet og evner enn tidligere? Et eksempel på at holdninger synes å være i endring så jeg blant mennesker på ulike nettfora jeg oppsøkte i forarbeidet til studien. De var i likhet med trompetlærerne Sundberg (2009) snakket med opptatt av at små barn ikke kunne spille trompet i tannfellingsperioden. Trompetlærere i norske kulturskoler som jeg snakket med i forarbeidet til studien virket mer positive, og det samme gjenspeilte seg i informasjonen fra informantene:

7-8 års aldersgrense er bare tull. Det er bare tull. Selv om du mister tennene på en måte, men munnen er jo liksom så liten at...så har du liksom litt sånn anlegg her oppe likevel liksom. Selv om du ikke har fortenner. Det har ikke vært noe problem for noen. De har jo alle disse har jo mista tenner og fått nye i løpet av liksom den her prosessen (Trompetlærer 2).

Fordi munnen er så liten mener Trompetlærer 2 at du har «litt sånn anlegg her oppe likevel». Det er mulig å spille omtrent på kjevebeina, og «det har ikke vært noe problem for noen». Trompetlærer 3 hadde også samme erfaring, og nevner at det ofte er foreldrene som er usikre på om det er mulig å spille når melketennene er på vei ut. Trompetlæreren skulle starte å undervise en elev som nettopp hadde mistet begge fortennene. Før semesterstart tok guttens mor kontakt og lurte på om det var noe poeng i å begynne når tennene manglet. At begge fortennene var vekk var noe trompetlæreren ikke hadde tidligere erfaring med, men vedkommende valgte likevel å forsøke og se hva som skjedde.

Der er det ingenting, ikke noe jeg kan sette sånn fingeren på at er annerledes i forhold til barn som har tennene, og han spiller like godt som alle andre, og kommer i gang like bra og..men det er jo klart. Jo flere tenner som er vekk jo verre er det vel kanskje. I don't know altså (Trompetlærer 3).

Det var altså ikke noe problem for gutten å lære å spille uten fortennene. Det var ikke noe å «sette sånn fingeren på», og gutten spilte «like bra som alle andre». Trompetlæreren avviser ikke at det kan være et problem om eleven mangler mange tenner, men foreløpig har vedkommende altså ikke støtt på problemer med å lære barn trompetspill på grunn av tenner. Hvis tannfellingen ikke kan anses for å være et stort problem - hvilke utfordringer finnes egentlig da? På spørsmål om det var andre spesielle utfordringer knyttet til å spille trompet for førskolebarn svarte Trompetlærer 3 følgende:

Ja det er jo motorikken, men jeg syns på en måte egentlig ikke jeg har støtt på noen sånne voldsomme problemer eller utfordringer. Jo tidligere man kan starte jo bedre er det egentlig for man kan alltid finne problemer og gjøre ting vanskelig, men jo tidligere dem starter jo mindre vet dem at dem ikke kan. Mennesker er forskjellige altså, om de er små eller gamle liksom, så ingenting er jo likt. Enhver undervisning er som regel forskjellig, så hva er en utfordring liksom? (Trompetlærer 3).

Dette er et eksempel på hvordan voksnes tanker om hva barn kan greie kan begrense barns muligheter. Å tenke at barn ikke kan spille uten fortenner, kan bety at vi egentlig finner «problemer og gjør ting vanskelig». Hvis det ikke låter bra med det samme er det da slik at det å spille ikke er mulig for små barn å få til? Trompetlærer 3 sier at tidlig start gjør at barna ikke vet «at dem ikke kan». Jo mindre barnet er ved oppstart, jo mindre opplever barnet kanskje at det mislykkes i det det holder på med. Slik kan det være slik om barnet etter voksnes begreper ikke lykkes i det det driver med. Trompetlærer 3 mener at fordi alle elever har ulike forutsetninger, og «er forskjellige», kan ingen trompetundervisning bli lik. Det blir derfor vanskelig å finne problematikker som generelt virker ødeleggende for små barns trompetspill. Trompetlærer 1 svarte dette da jeg spurte om hva hun mente om at vanlig oppstartalder på trompet er 7-8 år, og at førskolebarn vanligvis ikke får søke plass på trompet:

(Latter) Ja ja ... jeg må le. For jeg syns det er jo bare tull egentlig! For min opplevelse, jeg tror ikke det er noen av dem jeg har hatt..i fem år. Etter en stund, du vet jo dem er.. Noen begynner jo litt å grine av og til og er veldig beskjedne, men jeg tror ikke det er noen...i løpet av noen uker har dem følt seg trygge..og syns dette er.. når dem får det til.. da er det gull altså! (Trompetlærer 1).

Trompetlærer 1 er klar på at det er «bare tull» å ha en aldersgrense på 7-8 år før barna kan begynne å spille trompet. Barn kan være utrygge i starten, «noen begynner jo litt å grine av og til», men de blir trygge og «får det til» i løpet av kort tid. Og «da er det gull» å spille pocket-trompet i barnehagen. Trompetlærer 1 mener altså at barns mestringsglede vanligvis kommer raskt, selv om enkelte bruker lengre tid enn andre på å finne sin plass i gruppa. Det er altså enighet blant de tre trompetlærerne om at en aldersgrense på 7-8 år ikke gir mening, og at barn fint kan spille trompet tidligere.

Trompetlærer 1 hadde ofte med «ei barnehagetante som hadde spilt litt trompet før». I de første undervisningstimene kan det ifølge denne trompetlæreren bidra til at barna føler seg trygge raskt. Som Trompetlærer 1 opplevde jeg også at barna raskt fant seg til rette i gruppa. I min praksis opplevde jeg de første tre timene som viktige når det kom til å etablere en relasjon mellom meg og barna. Deretter tilrettela jeg gruppestørrelse og sammensetning på en bedre måte fordi jeg hadde lært barna bedre å kjenne. Når barna følte seg trygge merket jeg at de hadde det bedre i gruppa og at de lærte mer. Min erfaring er at det både kan ha fordeler og baksider å ha med en ekstra voksenperson, og at det kan være en god idé å avklare hva slags rolle en ønsker at «barnehagetanta» skal ha i undervisningen.

4.3.4 Elev- og lærerforutsetninger og gruppeinndeling

Før, under og etter hver time vurderte jeg hva som fungerte og ikke. Hvor lenge jeg kunne ha en aktivitet varierte fra gruppe til gruppe. Jeg vurderte også underveis i timene og gjorde tilpasninger i undervisningssituasjonen. Etter hvert opplevde jeg at min evne til å «føle hva jeg kunne forvente» av ungene ble bedre. Jeg ble gradvis i stand til å sette sammen passende mengde lek og bevegelse på måter som gav mulighet for mye trompetspill – og på måter som gav bedre gruppedynamikk og læring. Lærerforutsetningene var altså i endring i møte med skiftende elevforutsetninger.

I timene i dag fungerte opplegget godt for absolutt alle barna. Jeg tror det skyldtes en god balanse mellom spilling og lek, og at jeg ikke krevde for mye av noen. Det er lettere å ta barnas signaler om at de trenger avbrekk og variasjon nå enn for noen uker siden, og det er lettere nå å bytte aktivitet før det sklir ut. Jeg har lært å kjenne på gruppa, føle hvor mye jeg kan forvente av konsentrasjon, og sørge for at jeg ikke

strekker det for mye. Det viser at det tar litt tid å bli kjent med barna – for nå er jeg halvveis i perioden (7.undervisningsuke).

Fordi barna bare hadde 30 minutter i uka i «Trompet i barnehagen» var det viktig at de fikk spille så mye som mulig. Lek og bevegelse virket å bidra til at de orket å holde på hele halvtimen (Isaksen, 2009; Scott, 1992). Noen aktiviteter var bedre enn andre, spesielt slike som minnet om leker de som fellesskap kunne fra før, leker de lekte i barnehagen. Barna var glad i gjentakelser, så mine bekymringer over at det ikke var nye aktiviteter hver eneste time var ubegrunnet.

Som nevnt startet jeg med to grupper, men endret til tre. Gruppene ble delt inn etter forutsetninger. Første gruppe bestod av 4 barn, og fungerte raskt godt. Fordi gruppa var satt sammen av de viltreste barna ønsket jeg å akseptere noe høyere lydnivå her enn i de andre gruppene, slik at disse barna fikk kortere perioder med spilling og flere distraksjoner i form av lek og bevegelser enn barna i de andre to gruppene. Mengden spilling ble omtrent lik som i de andre gruppene, men med flere avbrudd med andre aktiviteter. Dette hjalp tydelig barna å fokusere bedre, samtidig som det virket å hjelpe dem å beholde motivasjonen og gleden gjennom hele økta. Det virket nyttig for barna at jeg strukturerte undervisningen ved å tidlig etablere rutiner for hva de skulle gjøre når de kom inn i øvelsesrommet. Noen slike rutiner var at de satte seg på mattene med trompetkassa lukket foran seg når timen skulle starte, at vi startet med fysisk oppvarming, noen leker for pusteøvelse, oppvarming på munnstykket og «tuten» og deretter aktiviteter på instrumentet sammen med ulike leker. Avslutningsvis øvde vi på at de selv pakket ned instrumentet før de fikk velge klistremerke på klistremerkekortet sitt. Deretter tok de med trompeten ut til garderobeplassen sin før de gikk ut for å leke.

I den andre gruppa var det fem barn. Etter femte time var det fortsatt tre som slet med å trykke ned første og tredje ventil samtidig. Flere av barna i gruppa var fysisk små, men nivåmessig virket gruppa jevn. Konsentrasjonen var også god. Et par av barna spilte med «bollekinn» og en av jentene satt begge de to første timene og sang inn i trompeten i stedet for å spille på den. Hun hadde sannsynligvis ikke forstått at hun måtte puste inn og blåse lufta ut gjennom trompeten, men ville kanskje gjerne at jeg skulle tro at hun fikk det til. Den tredje timen ba jeg henne bli igjen i tre-fire minutter. Hun fikk litt individuell instruksjon i pust, summing og spill på munnstykket. Da løsnet det, slik at hun deretter kunne spille det de andre spilte. Det hører med til historien at jenta snakket dårlig norsk, slik at hun kan ha gått glipp av litt av kommunikasjonen. Disse erfaringene skapte økt bevissthet om hvordan det å vise hele tiden

kan følge verbalspråk, og at det er lurt at visualisering og konkretisering får større plass i undervisning for førskolebarn enn prat. Førskolebarn vil alltid være på ulike steder i språkutvikling, men de kan spille sammen selv de ikke alltid forstår alt som sies verbalt. Visualisering kan altså bidra til å inkludere – og derfor motvirke diskriminering slik barnehagens rammeplan stadfester at barnehagen skal bidra til (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10).

I den tredje gruppa var det 6 barn. Gruppa fungerte godt selv om det var flest barn her. Flere virket imidlertid å være følsomme for lyd. Gruppa hadde to gutter og fire jenter, og alle hadde god konsentrasjon. Flere av dem spilte også litt hjemme mellom timene. Etter time 5 klarte alle å spille h, C1 og D1, og var klare for å lære E1. I slutten av perioden hadde denne gruppa lært én sang mer enn alle de andre barna. Gruppeinndelingen bidro altså til at barna fikk muligheter til å utvikle seg i sitt eget tempo sammen med andre som hadde et tempo og behov som liknet deres eget. Det betyr ikke at barna ikke hadde hatt godt av å arbeide sammen i grupper på tvers av ulike behov og læringstempo, men at mange av dem hadde behov som det virket nødvendig og fornuftig å ivareta for at de skulle kunne konsentrere seg, trives og lære.

«Anders»

Anders fikk mye hjelp hjemme og øvde litt gjennom perioden. Han hadde tydelig raskere utvikling enn de andre barna. Han mestret tidlig alle grepene, og fulgte alltid interessert med. Han fikk derfor enkelte egne utfordringer etter hvert, som å improvisere små solobiter på mellompartiene i sangene resten av gruppa spilte. Anders trivdes foreløpig svært godt i gruppa, og det kunne han sikkert gjøre en stund til, men det ville nok være nødvendig å fortsette å gi ekstra utfordringer hele veien for å holde motivasjonen oppe. Om progresjonen fortsatte i samme tempo ville det sannsynligvis kunne være lurt for Anders å gå i gruppe med barn på et høyere nivå.

Barns utvikling går i rykk og napp, og det er ikke sikkert at Anders ville fortsatt i samme tempo utviklingsmessig. I tiden mellom hans gruppe og den påfølgende gruppa var det noen få minutter. I disse minuttene hendte det at jeg tok et og et barn opp til meg for å høre litt på dem enkeltvis, og da ga jeg ofte Anders noe å tygge på som var bare til han. I denne perioden virket det å være nok, og om Anders etter førskoleåret ønsket å fortsette og fikk støtte fra sine foreldre, kunne det kanskje være riktig for han å inngå i Suzukiopplæring, annen gruppeundervisning eller enetimer på kulturskolen. Barnehageundervisningen ville da kunne utgjøre et godt grunnlag for videre utvikling.

4.4 Rammefaktorer

4.4.1 Gruppestørrelse og tid

I starten av undervisningsperioden startet jeg med en 40 minutter lang time og 8 barn i to grupper. Tredje undervisningstime slet jeg med uro i den første gruppa. Flere barn spilte ofte når de ikke skulle, og med åtte barn i gruppa ble det litt mye lyd og aktivitet for noen barn. «Jeg vil ikke spille mer trompet nå jeg», sa Anne på 4 år. Så pakket hun ned trompeten. Jeg spurte om hun hadde lyst til å gå ut, og ble overrasket da hun sa at ja - det ville hun. Hun tok med seg trompeten og gikk. Neste gang vi skulle ha time inntok jeg en spørrende holdning og sa: «Sist gang ville du ikke være med å spille. Har du lyst i dag?» Svaret var nei, og Anne valgte å slutte i gruppa.

Anne var den eneste av barna som aldri fikk ta med seg pocket-trompeten hjem. Alle foreldrene måtte signere når de tok med seg en trompet. Da bekreftet de at de tok ansvar for trompeten når den var på vei til og fra barnehagen og hjemme. Annes foreldre signerte ikke, og skrev isteden: «ikke ha med trompet hjem» på skjemaet. Kanskje hadde Anne villet være med videre om hun hadde fått ha trompeten med hjem? Det at pocket-trompeten ble med hjem hos de andre barna virket å bidra til at barna fikk et slags eierforhold til «sin trompet».

Trompetspillet skjedde både i barnehagen og hjemme, og ble derfor viktig på flere arenaer. Når vi er små er hjemmearenaen den viktigste for utviklingen av vår identitet (Lamont, 2002), og det er derfor sannsynlig at Anne ikke like lett tenker at det å spille trompet er del av «hvem hun er» (Ruud, 2013), som de andre fordi trompetspillet hennes bare var viktig i barnehagen.

En felles utfordring i alle gruppene var gruppestørrelsen. Jeg valgte derfor å rokere om så det ble tre grupper med 30 minutter undervisning og 4-6 barn i hver gruppe etter tredje undervisningstime. Vurderinger av elevforutsetninger (Hanken & Johansen, 2013) som væremåter og behov var bakgrunnen for inndelingen. Konsentrasjonsevne og hvorvidt barna var stille eller viltre var andre viktige momenter. Jeg valgte å putte de viltreste barna sammen fordi de virket å trenge noenlunde like tilrettelegginger i form av mer lek og kortere tid på hver aktivitet for å nyttiggjøre seg av undervisningen. Videre vurderte jeg det som sannsynlig at de roligste barna trengte ro for å konsentrere seg og trives. Når jeg satte sammen barna i nye grupper ble det på tvers av avdelinger, men barna så likevel ut til å trives i de nye gruppene, og det at barnehagebarna var vant til å være en del sammen på tvers av avdelingene kan ha vært en medvirkende årsak til at dette gikk så greit.

30-35 minutter med intensiv aktivitet virket å være nok for førskolebarna. Det var også nok for meg, fordi tempo hele tiden måtte holdes oppe, og i tre runder. Fordi dette var en periode med introduksjonsundervisning, der målet var at barna skulle ønske å fortsette, var det spesielt viktig for meg at hver time skulle være en opplevelsestime der alle barna kunne få godfølelse gjennom å delta. Hver time krevde derfor nøye planlegging. Timene ble likevel aldri som planlagt, men en plan gjorde det lettere å gripe tak i barnas ønsker og initiativer, noe jeg opplevde som essensielt for å holde barnas interesse og motivasjon oppe.

4.4.2 Valg av instrument

I gruppeundervisning kan det være vanskelig for læreren å ha oversikt over alt til enhver tid, slik at muligheten for uhell øker:

Petter har akkurat fått være tiger på scenen, de andre gjettet riktig og Petter danser ned fra scenen. Rett etterpå skal vi spille «Let's begin», så de andre barna har reist seg opp. Petter løfter opp trompeten sin og fortsetter smådansingen mens han forsøker å sette munnstykket oppi. Imens hjelper jeg Kristine som ikke får løs munnstykket fra trompetkassa. Så mister Petter trompeten i matta. Jeg utbryter: nei! Alle barna blir stille. Så går jeg bort, og med rolig stemme sier jeg: Så fint at det var matte under! Vi må være forsiktig med trompetene vet dere. Men det ser ut som det gikk bra (8.undervisningstime).

Petter danser. Han har det bra, er konsentrert om noe vi har holdt på med og har dessverre et uhell i overgangen til annen aktivitet. Da jeg utbrøt «nei!!», ble alle barna stille. Det var en spontan reaksjon, ikke veldig kraftig, men nok til at stemningen ble annerledes. Jeg hentet den inn ved å forsikre barna om at alt var greit. Stemmeleie og kroppsspråk hadde sannsynligvis å gjøre med både den brutte stemningen og med muligheten til å komme raskt tilbake i «flow-en» vi hadde vært i igjen. Petter kunne snart fortsette å danse. Som avslutning på timen minnet jeg barna om hvordan de skulle holde trompetene riktig og om hvorfor vi spiller på matter. Valget om å flytte påminnelsen vekk fra hendelsen som gjorde meg oppmerksom på at den var nødvendig, virket fornuftig for å unngå at noen av barna opplevde at Petter hadde «gjort noe galt». Å avslutte timen med påminnelsen gjorde jeg også med en tanke om at barna ville huske påminnelsen bedre til neste time.

Det er tydelig at det er nødvendig å vurdere i forkant av et undervisningsopplegg hvilke uhell som kan inntreffe om det skal være mulig å unngå dem. En forhåndsregel kan være å velge rimelige instrumenter og samtidig sørge for at spillingen foregår sittende og på mykt underlag. I gymsalen der jeg hadde min praksis fantes det gummimatter. Barna fikk grundig og jevnlig opplæring i hvordan trompetene skulle holdes, men mattene viste seg likevel å være en enkel og billig forsikring mot skader, da det bare ble en liten bulk i Petters trompet.

Et søk på internett viser at pocket-trompeter fra AVAVA og Thomann er blant de billigste på markedet. Trompetene fra AVAVA kommer i flere farger, og jeg var heldig å få låne en del av disse til min praksis. Barna synes det var ekstra flott at de kunne få låne både svarte, blå, røde og grønne trompeter. Enkelte



trompeter var fra andre merker da jeg måtte ta det som var tilgjengelig. Trompetene var rimelige, og jeg kunne derfor forsikre foreldrene før prosjektet om at det ikke ville koste dem noe særlig om trompetene ble skadet hjemme. Hadde foreldrene vært med i timene ville jeg lært dem enkelt vedlikehold. Når undervisningen foregår i barnehagen er det ikke så lett å drive foreldreopplæring, og jeg sjekket derfor trompetene hver undervisningsdag, smurte trege ventiler og limte på løse ventilknøtter slik at foreldrene ikke skulle behøve å forsøke seg på slikt mellom timene.

I utlånskontrakten med «Korps i skolen» fikk jeg en avtale om at trompetene kun måtte være spillbare ved tilbakelevering. Uhell med instrumentene kan skje når man arbeider med små barn uansett hvor mange forholdsregler man tar og hvor forsiktig man er. Man kan ikke regne med at barna alltid husker, forstår eller ønsker å følge reglene. Mer vanlig virket det imidlertid å være at de ble revet med i sin iver over å holde på med noe de opplevde som meningsfylt. Trompetlærer 3 hadde på sin side positive erfaringer med å bruke pocket-trompeter fra Thomann i undervisningen:

Dem er egentlig veldig enkle å holde..og ..og at dem er lettere..å.. synes jeg .. ikke mye, men litt lettere å produsere lyd på. Det er bare den billigste fra..fra Thomann i Tyskland. Kvaliteten er jo også deretter liksom, men så gjør det jo ikke noe om dem blir kasta i gulvet.. for eksempel.. (Trompetlærer 3).

Fordi pocket-trompeter er «veldig enkle å holde» og «litt lettere å produsere lyd på» enn vanlige trompeter, er de bedre egnet til barn enn eksempelvis kornetter. «Kvaliteten» på de

fleste pocket-trompetene er ikke så god, hvilket gjør at de koster mindre. Da er det ikke så farlig om de skulle bli «kasta i gulvet», selv om man selvsagt må legge vekt på å lære barna å ta så godt som mulig vare på instrumentene. Trompetlærerne i denne studien anså altså pocket-trompeten som et brukbart alternativ for små barn, på samme måte som fiolinlærere benytter mini-instrumenter for sine små elever.

På Suzuki trompetlærerutdanning høsten 2017 fikk jeg imidlertid høre at det enda ikke finnes en pocket-trompet som er virkelig god for de minste, og at det er vanskelig å få instrumentmakere til å videreutvikle instrumentet med tanke på barn i førskolealder. Utvikling av instrumentvarianter som passer små barn virker derfor som et relativt upløyd marked.⁹ At det ikke finnes et spesielt stort utvalg instrumenter kan kanskje bunne i at det finnes få instrumentalundervisningstilbud for små barn. Dermed kan det være vanskelig for instrumentmakerne både å se at det kan være behov for gode, små instrumenter – eller penger å hente i å produsere dem.

At pocket-trompetens konstruksjon kunne trenge justeringer for å passe små barn bedre viste seg også i min praksis. Enkelte av de minste barna hadde problemer med å trykke ned ventilene i begynnelsen, og spesielt tonen D1 som gripes med pekefinger og ringfinger kunne være en hard nøtt å knekke. Etter noen uker med øving og fingerøvelser fikk alle barna det til i slutten av perioden, men det var helt klart lettere for barn som var store av vekst. Å være liten er likevel ikke et argument mot å spille pocket-trompet, da det går helt fint å lage eller velge sanger på andre toner til utfordringen er borte.



4.4.3 Undervisningsrom

Trompetlærer 2 fortalte at det kunne være problematisk å undervise små barn på kulturskolen fordi det der vedkommende jobbet var få gode undervisningsrom. Suzukigruppene fikk de fineste rommene, og ble oftere vist frem på konserter enn andre fordi de alltid hadde et repertoar som var klart til å fremføres. Trompetlæreren lurte på om kollegaene mente at gruppene ble behandlet som så spesielle at de ble noe av en sensasjon snarere enn en del av kulturskolens vanlige tilbud, da han forteller at «de fikk mye oppmerksomhet og det hang

⁹ Ann-Marie Sundberg, Suzuki Brass Teacher Training, høsten 2017.

liksom bilder rundt hele kulturskolen med disse Suzukigruppene med konger og dronninger og politikere som hadde vært... så jeg tror nok at noen i kollegiet syns det fikk for mye plass» (Trompetlærer 2).

Ved å legge undervisningen til barnehagen blir det ikke et tema at de beste rommene forsvinner for andre kulturskoleelever. Det er nok ikke så godt om eldre elever i kulturskolen opplever at de små får «mye oppmerksomhet» på bekostning av dem selv. Om trompetlæreren kommer til barnehagen møter vedkommende barna i en kontekst som ofte er etablert og trygg – mens de yngste i kulturskolen har med mamma eller pappa. En musikkpedagog som jobber i barnehagen må kanskje ikke jobbe like mye med å skape et miljø fra bunnen av fordi undervisningen integreres i barnas hverdag og blir en del av det å være stor i barnehagen. At barnehagekonteksten påvirker undervisningen blir tydelig i intervjuet med Trompetlærer 1:

Det er veldig viktig for konsentrasjonen demmes at de får være med på dette her. At de.. jeg har ikke sagt noe til barnehagen om dette her altså, men da må dem sitte fint på stolene sine, konsentrere seg og høre hva jeg sier. Ja, og dem sitter når jeg kommer – når «Kristin» trompet kommer, og da må ..ååå! Da setter de seg, full fart inn og sette seg ned. Og da drar alle dressen ned og så er dem klare til å spille (Trompetlærer 1).

Trompetlærer 1 hadde altså erfart at barna nesten umiddelbart satte seg ned og gjorde seg «klare til å spille» når trompetlæreren kom. Vedkommende fortalte at ungene også i andre sammenhenger pleide å komme inn i dette rommet, sette seg ned, trekke ned øverste del av dressen og fokusere på det barnehagelæreren hadde å si. Min erfaring i det rommet jeg brukte til undervisning var ikke slik, og på grunnlag av våre ulike erfaringer ble det nødvendig for meg å reflektere over hva barnas assosiasjoner til undervisningsrommet kunne bety for undervisningen.

Under «Trompet i barnehagen» underviste jeg gruppene i barnehagens gymsal. Her var barna vant til å hoppe, danse, løpe og være i aktivitet på mangfoldige måter, og det lå derfor en forventning i barna når de kom inn i rommet om å skulle være i fysisk aktivitet. Utenom trompetundervisningen var salen i jevnlig bruk til nettopp fysisk aktivitet, og disse erfaringene preget barna når de kom til trompetundervisning i samme rom. Samtidig var det dette stedet som var best egnet da vi ikke forstyrret noen, hadde godt med plass, matter å sitte på av ulike slag, en liten scene og stereoanlegg med tilkoblingsmulighet til mobiltelefon.



Barna ble etter hvert mer vant til at det innebar noe annet å bruke salen til å spille trompet enn til gymaktiviteter. I oppstarten var det imidlertid nyttig å bruke tips og grep jeg tilegnet meg på Suzuki trompetlærerutdanning. Det å benytte kosedyr til å etablere og minne om regler i forhold til hvordan gruppa skulle ha det var et godt tips. Det var veldig viktig for barna at «pokemon-kaninen» og kattungen ikke skulle få vondt i ørene sine. Ved å bruke kosedyrene og vise fram ørene deres, kunne vi snakke om barnas egne ører og om at det å spille i andres ører ikke er lov fordi det er vondt – men også skadelig. Om det ble for mye lyd i rommet løftet jeg opp kaninen eller katten og spurte den pent om hvordan den hadde det, eller de to kosedyrene kunne ha en liten prat om hvor mye lyd det var i rommet. En av dem hadde da noen ganger litt vondt i ørene, eller den kunne ha gjemt seg bak sceneteppet fordi det ble litt skummelt med all lyden. Da gjorde jeg store øyne og fikk tilsvarende reaksjoner fra barna. Og de hadde alltid løsningen på hva vi måtte gjøre for å hjelpe kosedyret så det fikk det bedre. Barna satte pris på at jeg lekte, og resultatet ble at roen i rommet holdt seg på et fornuftig nivå samtidig som gode relasjoner og positivitet fortsatte å stå i sentrum.

4.4.4 «Ormen Lange»

«Ormen Lange» var ei sangregle som var i bruk hver dag før barna fikk begynne å spise maten sin i barnehagen. Og lunsjen var alltid rett før trompettimene.

Jeg holdt på å smøre ventilene på trompeten til et av barna. Plutselig tar en liten gutt opp sin trompet og sier: «Jeg kan spille Ormen Lange på trompet»! Hvorpå han setter i gang og spiller hele rytmen til Ormen Lange på enstrøken C. Feilfritt (9.undervisningstime).

Det hadde i hvert fall ikke jeg ikke lært han. Hvor hadde han lært det? Barna møtes til felles undervisningstime hver onsdag, men de møtes også utenom timene fordi de går i barnehagen til vanlig. Barnehagen er et stort *praksisfellesskap* (Wenger & Nake, 2004), og de små gruppene tre mindre praksisfellesskap. Det store praksisfellesskapet påvirker de små, og det som skjer ved lunsjen trekkes derfor med inn i trompettimen – det barna har lært at de kan gjøre på andre arenaer påvirker hva de kan gjøre i trompettimen. Det barna gjør i barnehagen

ellers er altså helt nødt til å bli høyaktuelt i undervisningen. Likeledes blir det vi gjør i vår lille time en del av barnehagedagen, noe barna kan snakke om og kanskje også leke videre med når jeg har gått. Undervisningen gjør noe med barnas dag i barnehagen slik at opplevelsen av hva barnehage er blir annerledes for barna når dagen inneholder musikkundervisning enn når den ikke gjør det. I rammeplanen står det følgende:

Barnehagen skal støtte barna i å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og bidra til å legge grunnlag for modig, selvstendig og ansvarlig deltakelse i demokratiske fellesskap. Barnehagen skal fremme samhold og solidaritet samtidig som individuelle uttrykk og handlinger skal verdsettes og følges opp (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 21).

Å legge undervisningen til den trygge rammen av barnehagen, med sine velkjente omgivelser og voksne, kan åpne for at barna ser at de har kompetanse slik at de tør å ta med seg det de tilegner seg i andre deler av barnehagehverdagen inn i trompetundervisningen. Hendelsen med «Ormen Lange» kan også illustrere en mulighet for barnehagebarna til å «... delta i beslutningsprosesser og utvikling av felles innhold» og få støtte «... i å uttrykke synspunkter og skape mening i den verden de er en del av» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 21).

Guttens uttrykk for at han hadde funnet mening og sammenheng ble en tråd jeg kunne følge opp videre, ved først å rose gutten for initiativet og det han hadde delt med gruppa. Deretter lot jeg barna etter tur og sammen spille rytmer til kjente barnesanger eller gjette hvilke barnesanger et av de andre barna spilte. Slik ble meningen gutten hadde funnet relevant også for de andre barnas utvikling. Gutten forholdt seg «prøvende og nysgjerrig til omverdenen» og det var viktig å støtte og følge opp initiativet hans med bekreftelse på at det han gjorde var noe det gikk an å gjøre. Det han gjorde var en «individuell handling» som det var viktig å «verdsette og følge opp». Dette passer for øvrig godt også med et annet aspekt i rammeplanen, nemlig at «... barnehagen skal anerkjenne og respondere på barnas ulike verbale og non-verbale uttrykk og støtte deres språkutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 23). Guttens musikkbruk kan betegnes som kommunikasjon og derfor en form for språk. Samtidig brukte gutten også språk om det han gjorde som kunne føre til utvikling både verbalt og musikalsk for han selv og de andre i gruppa.

Det gutten gjorde viser som nevnt at han var del av et praksisfellesskap (Wenger & Nake, 2004), et miljø der barna kunne tilegne seg identitet som trompetist og utvikle seg gjennom deltakelse og samhandling med andre og det som fantes i miljøet. Felles erfaringer barna gjorde påvirket hva de fikk mulighet til å lære på trompeten, fordi det barna så andre barn mestre ble tilgjengelig på andre måter enn når jeg som voksen demonstrerte. Hendelser i barnehagehverdagen kunne påvirke undervisningen, men også opplevelser barna hadde på andre arenaer, som de delte med hverandre i gruppa. Sammen ble det mulig for barna å nyttiggjøre seg av flere impulser som finnes tilgjengelig for barn på 4-5 år enn hva de hadde kunnet gjøre alene. Barna utviklet seg på denne måten videre steg for steg, og samspillet mellom dem og møter mellom individuelle og varierende forutsetninger (Hanken & Johansen, 2013) skapte et unikt læringsutbytte. Mye av læringen i gruppa var på denne måten alltid *situert* (Wenger & Nake, 2004) og umulig å standardisere.

4.5 Innhold og fremgangsmåter i trompetundervisning i barnehagen

Formålet med denne studien har vært å undersøke om det finnes rom for å tilby gruppeundervisning på pocket-trompet i barnehagen som del av kulturskolens tilbud til førskolebarn, og hvordan slik undervisning kan gjennomføres. Hittil har fokuset vært på målsetninger, organisering, rammefaktorer og elev- og lærerforutsetninger. I denne delen vil hovedfokuset rettes mot innhold og arbeidsmåter som kan inngå i trompetundervisning i en barnehagesetting. Kapittelet representerer imidlertid ikke en utlegning av «best practice», men forsøker å beskrive hvordan trompetundervisning for førskolebarn kan gjennomføres med utgangspunkt i intervjuene med trompetlærere, planer, teori og tidligere forskning og analyser av egne praksiserfaringer. Det kan altså svært godt finnes «flere veier til Rom» enn de som kommer til syne i denne studien.

4.5.1 Hvordan starte opp å undervise en liten nybegynner?

Trompetlærerne jeg intervjuet hadde ulike meninger om hvordan det var lurt å starte når man skulle undervise førskolebarn på trompet. Trompetlærer 1 forteller at «ho tanta ho var med meg inn på timen, når jeg kom som fremmed, at det var noen som de kjente og sånt da». Det var fint om en barnehageansatt var med Trompetlærer 1 inn i undervisningsrommet de første timene slik at barna følte seg trygge og var raskt klare til å lære. Fordi barna kjente de

barnehageansatte godt, betød det kanskje mer for dem i begynnelsen hva disse mente enn hva trompetlæreren sa. En kjent voksenperson kunne bidra med noen kjente rammer og reaksjoner, som gav trygghet i en ny setting. Ros fra et menneske barna hadde en nær relasjon til betød kunne også bety mye (Bae, 2016). Helt i begynnelsen kunne altså det å ha med en kjent voksenperson i undervisningen bidra til både økt trivsel og læringsutbytte.

I min praksis var det greit at barnehagelærerne var med i begynnelsen, men ganske raskt ville jeg undervise barna uten at de var tilstede. Det var heldigvis i orden. Ønsket bunnet i at jeg merket at de ansatte var så vant til å hjelpe barna at de også i trompetundervisningen – av ren vane, hjalp barna med ting jeg ville gi dem tid til å finne ut av selv. Jeg ønsket at barna skulle oppleve selvstendighet og mestringfølelse, en målsetning som kan finnes igjen i kulturskolens rammeplan, der det står at elevene skal «utvikle seg til selvstendige utøvere som har glede av musikk livet gjennom» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 47). I det daglige er det mye små barn trenger hjelp til, og de barnehageansattes raske hjelp i trompetundervisningen kan derfor bunne i internalisert kunnskap om at det er mye barn må ha hjelp til – og ønsker om å yte omsorg. Barnehagelærerne synes selv at det var vanskelig å spille trompet når de prøvde, mens barna fikk lyd etter relativt kort tid, og spesielt én av barnehagelærerne synes det var veldig rart at det kunne være slik. Samme tanker hadde trompetlærer 1 gjort seg, og uttaler seg slik om oppstarten av sin første barnehagegruppe: «Første gangen var jeg jo veldig spent på om dem fikk lyd, for dem var jo fire år en del av dem og fem, og det gikk veldig greit altså» (Trompetlærer 1).

Trompetlærer 1 hadde altså som de barnehageansatte i min praksis lurt på «om dem fikk lyd» før hun satte i gang sin første gruppe. Det viste seg å være uproblematisk for denne trompetlæreren, og jeg hadde samme opplevelse. Det gikk raskt for barna å få lyd i trompeten. For å lære barna dette lot jeg dem bruke lillefingrene sine, et tips jeg fikk på Suzuki trompetlærerutdanning høsten 2017. Først lukket barna leppene sine rundt lillefingeren sin mens de blåste hardt. Deretter gjorde de det samme, men dro lillefingeren ut mens de blåste. Når de dro fingeren ut av munnen kom det en «summelyd». Når barna fikk til summelyden gjorde vi det samme med munnstykket, før vi gikk videre til hageslagebit med trakt og deretter til første tone på trompeten.

Trompetlærer 1 forteller at «alle fikk til..C, [hun] lærte dem å holde og sitte skikkelig og sånn, og så var det disse knappene som de kaller det å trykke på da det var ventiler, og det var liksom starten». Trompetlærer 1 lærte altså barna C1 først, noe som ser ut til å være mest vanlig i trompetbøker for nybegynnere utgitt i Norge de siste tiårene. Det samme finner vi i eldre norske lærebøker. Synet på hvilken tone det er best å begynne på virker ikke å ha endret seg så mye i læreverkene. Trompetlærer 2 foretrakk imidlertid at den første tonen var en annen, og sier at «den første tonen er G». For meg var det naturlig slik som for den første trompetlæreren, å starte opplæringen med C1, før jeg ville fortsette med D1 og E1. Etter første time så jeg imidlertid at det varierer hvilke toner som kommer lettest, og at G1 kan være lettere for noen barn. I gruppe må man likevel gjøre valg om det skal være mulig å samspille, og da to av tre trompetlærere foretrakk C1, ble første tone i barnehagegruppene i mitt prosjekt også C1.

Min plan om å fortsette på D1 og deretter E1 falt deretter sammen. Mange barn var som nevnt for svake i fingrene til å spille D1 i begynnelsen. Det kom seg imidlertid, slik at alle barna i slutten av semesteret kunne spille fra C1-G1 for meg på tomannshånd. I «Trompet i barnehagen» virket fingerstyrken å være hovedutfordringen, og de største barna hadde minst problemer. Det tok også tid for barna å lære at hver finger har sin plass: at man ikke flytter fingrene rundt på ventilene, men at pekefingers plass er på første ventil, langfingers på andre og ringfingers på tredje. Dette var imidlertid på plass i slutten av perioden for alle barna. Det kan være at det hjalp at barna i slutten av perioden var noen måneder eldre og dermed også større fysisk. Det er også sannsynlig at barna hadde oppøvd bedre fingerkoordinasjon og fingerstyrke i slutten av perioden enn hva hadde da de først begynte å spille.

Det er litt viktig at vi starta med ting som hadde bevegelse ..at det ikke er bare lange toner liksom.. at vi hadde denne herre rytmen..tutututu tu tu.. sånn at du får den herre forståelsen at tunga deler opp en sammenhengende luftstrøm. Og det tror jeg har vært et sånt godt sånt teaching point. Denne herre artikulasjonen og at du får lufta til å flyte. Både på denne herre tuten og på instrumentet (Trompetlærer 2).

Trompetlærer 2 ønsket at barna ikke kun spilte «lange toner», da det var viktig at de forstod at lufta var avgjørende når de spilte trompet. Når barna bruker «tuten» er det lettere både for trompetlæreren og barnet selv å høre hvor godt lufta flyter, slik at det blir mer tydelig når de puster godt og ikke. På Suzuki trompetlærerutdanning fortalte Ann-Marie Sundberg at det er

lettere at tungen kommer i en god posisjon hvis barnet spiller flere toner, «ellers ender den lett opp mellom tennene eller hvor som helst». Trompetlærer 2 hadde altså ønske om å få inn gode vaner helt fra starten, da det er lettere å lære noe riktig fra begynnelsen enn å endre tillærte vaner senere. For at alle barna skal få spille flere toner mange ganger kan man for eksempel leke hermeleker med ulike rytmekombinasjoner. Da kan barna orker mer spilletrening som gir øving mot å få inn artikulasjonen, fordi de har det morsomt. Gjennom hermeleker kan barna imitere og lære av hverandre, samtidig som trompetlæreren får oversikt over det enkelte barnets utvikling slik at det blir mulig å sørge for riktige tilpasninger.

4.5.2 Å utarbeide et opplegg

Det var enighet mellom trompetlærerne om at den som skal undervise bør ha god kompetanse i både trompetspill og småbarnspedagogikk. Videre var de enige om at fokuset på de yngste og instrumentalopplæring er fraværende i musikkpedagogiske utdanninger.

Videreutdanningstilbudet er snevert i Norge og Norden, og trompetlærerne må derfor ofte «rote sjæl» (Trompetlærer 3), for å finne ut hvordan opplegget bør være. I dette kapitlet vektlegges derfor resultater tilknyttet innhold og arbeidsmåter lærerne har gode erfaringer med, samt erfaringer fra min praksis. Dette vil videre benyttes for å diskutere hvordan innhold og arbeidsmåter kan se ut i trompetundervisning i barnehagen.

Valg av læreverk

Fordi få har gjennomført trompetundervisning for førskolebarn i barnehage tidligere her til lands var det interessant å vite hvordan trompetlærerne hadde funnet fram til materiale de ville bruke i sine ulike undervisningspraksiser.

Alt mulig. Som finnes av sånn her blås mere, blåsbanken. Alt det som har kommet etter hvert. De bøkene som har kommet nå i det siste, Midt i blinken og hva er det det heter - Jeg spiller trompet? Det blå-lilla heftet. De er ikke perfekte. Så lagde vi noe undervisningsmateriell. Litt etter modell fra Suzuki. Jeg vet ikke åssen det materiellet ser ut i dag det som er nå lagd for Suzuki. Men vi brukte noen av de samme melodiene og fulgte noen av de samme prinsippene. Og det ble gjort innspillinger av disse låtene, da, sånn at, det er jo litt av poenget at man hører musikken, og har det i øret liksom (Trompetlærer 2).

Trompetlærer 2 vektlegger at man i prinsippet kan bruke «alt mulig», og at det finnes mye materiale. Bøkene er imidlertid «ikke perfekte», og for trompetlærer 2 var det derfor viktig å lage egnet materiell selv. Dette kan være et uttrykk for at trompetlærere har ulike syn på hva nybegynnere bør lære. Kanskje er det også et tegn på at en del nybegynnermateriale passer for eldre barn men er dårlig tilpasset førskolebarn? Trompetlærer 1 valgte på bakgrunn av dette å tilpasse allerede eksisterende materiale:

Vi hadde aldri drevet med sånn som dette her og, men det vi gjorde da, var at jeg hadde hatt noe samspillbøker for aspiranter som var veldig fengende komp til. Så det jeg gjorde var at jeg skrev ut forenkla, veldig forenkla stemmer. Så det gikk på to og tre toner, blåste det opp til sånn A3, hadde med meg ei lita tavle og forklarte da. Og vi spilte til, det er jo sanger som er liksom... det er 16 takter. Og det holdt dem ut og fikk til å spille og til slutt da så var det bjelleklang og den var jo litt sånn standard, da går det på to toner. Dem spiller til kompet da (Trompetlærer 1).

Da Trompetlærer 1 startet med å undervise hadde de «aldri drevet med sånn som dette her» i kommunen før. Å undervise førskolebarn var relativt nytt, og det fantes derfor ikke så mange å spørre. Et «fengende komp» som hadde fungert for aspiranter ble løsningen på hva ungene skulle spille, men aspirantstemmene var for krevende for barnehagebarn som kun fikk undervisning én gang ukentlig. Det måtte derfor skrives ut «veldig forenkla stemmer». For førskolebarna var det motiverende å spille sanger helt fra starten av, helt fra de kunne spille «to og tre toner». For at barna skulle forstå hva de skulle spille forklarte trompetlærer 1 ved å demonstrere selv, samt ved hjelp av en tavle i A3-størrelse.

I «Trompet i barnehagen» valgte jeg å benytte «Blåstoget» av Jan Utbult. Valget tok jeg både fordi trompetlærer 3 mente at læreverket «funger kjempefint» og er «artig altså!», samtidig som jeg hadde vurdert ulike læreverk i forkant av prosjektet. Lydfiler til «Blåstoget 1» lå tilgjengelig på Spotify, og jeg kunne derfor enkelt koble mobiltelefonen til anlegget i barnehagens gymsal og få umiddelbar tilgang til kompet. Det var en fordel at jeg kunne sende link til sangene vi brukte i mail til foreldrene slik at barna kunne spille sangene hjemme hvis de ville. Det var selvsagt valgfritt, men om familiene ville trengte de bare et Spotify-abonnement, for alt foregikk på gehør.

Første låt i «Blåstoget 1» går på tonene C1, D1 og E1, og en del av barna hadde som nevnt problemer med å trykke ned D1 i begynnelsen. På samme måte som trompetlærer 1 gjorde,

lagde jeg derfor enkle understemmer slik at barna kunne spille sanger tidlig i opplæringen. Elever som var sterke nok i fingrene kunne spille den originale melodien på avslutningskonserten. Slik ble framføringen tostemt. I midten av sangene er det ofte mellomspill, og disse benyttet jeg til improvisasjon. Alle øvde på å improvisere i timene, men bare noen ønsket å gjøre det på avslutningskonserten.

Valget av «Blåstoget» som materiell i barnehagen gjorde det altså lett å individualisere og tilpasse til elevforutsetninger og progresjonstempo. «Blåstoget» var altså etter mine og Trompetlærer 3' s vurderinger et bra læreverk for nybegynnere i gruppe. Likevel opplevde jeg at det var nødvendig å lage enklere stemmer til låtene for at de skulle kunne brukes for en del av de minste barna. Rishaug (2005) mener utvikling av læremateriell ikke gjør den enkelte lærers didaktiske tilpasninger overflødig, men at den kontinuerlige utviklingen av nye læreverk betyr mye for «... kvaliteten på norsk instrumentalopplæring» (s. 15). Selv om det går raskt for en utdannet trompetlærer å lage egne stemmer underveis i undervisningstimen, må det derfor kunne sies å være markert for å produsere mer materiale til barnehagekonteksten om «Trompet i barnehagen» i framtiden skal finnes flere steder.

Nyttige hjelpemidler



Trompetlærer 2 brukte «disse .. de her.. i starten mye (Shortcut), og vi hadde jo sånn herre..blåse ..med denne kula som går opp» (Trompetlærer 2). På Jo-Ral's nettsider fortelles det at poenget med Shortcut'en er å gjøre det mulig å varme opp, øve fleksibilitetsøvelser og tungeøvelser uten å bruke trompeten. Da blir det mulig å bygge opp muskulaturen og forbedre «embouchuren» (Jo-Ral, 2018). Sundberg (2009) mener bruk av Shortcut i trompetundervisning for små barn har mange fordeler. De viktigste virker å være muligheten til å styrke munn- og leppemuskulatur uten anstrengelse slik at barna kan øve lenger, og at den gir verdifull gehørtrening (s. 39). Variasjon i undervisningen er en nødvendighet for å holde på små barns oppmerksomhet (Scott, 1992), og på bakgrunn av dette var muligheten til å bevege seg trygt rundt i rommet i ulike musikkleker en årsak til at Trompetlærer 2 anså Shortcut'en for å være et verdifullt hjelpemiddel i sin undervisning.



I et tilbud for barnehagebarn i en barnehage blir Shortcut'en dyr, da den koster rundt 500 kroner stykket. Et tilbud som skal inkludere mange barnehagebarn trenger altså andre løsninger. Jeg valgte derfor isteden å modifisere et tips jeg fikk på Suzuki trompetlærerutdanning. Ann-Marie Sundberg brukte en lang bit hageslange med trakt på, målt opp for å være stemt i Bb, som trompeten. Da kunne elevene spille naturtonerekkja. Men fordi barnehagebarna skulle kunne bevege seg masse skar jeg isteden korte biter av hageslangen. Da fungerte slangebiten med trakt som en forlengelse av munnstykket. Den lagde litt annerledes og høyere lyd enn munnstykket alene, og kostet minimalt. Med trakt syns barna også at den så spennende ut, og den gav en variasjon i undervisningen.

Det ble mange små «tuter» av en billig rull hageslange, saks og trakter i ulike størrelser. På disse varmet vi opp, spilte kjente barnesanger, lekte hermegås med ulike lyder og rytmer og bevegde oss masse. Det var aldri fare for at *tutene* kunne bli ødelagt, og de gjorde en del av den samme nytten som en Shortcut. Når det gjelder «blåse med kule som går opp», mener Trompetlærer 2 det som kalles en «Breath Builder», og et søk på internett viser at det finnes mange ulike varianter. For å unngå unødige kostnader valgte jeg imidlertid andre aktiviteter for å trene pusteteknikk i «Trompet i barnehagen». Barna blåste i billige lekepiper i plast med liten ball som går opp, (tips fra Suzukiutdanningen) de blåste servietter opp i lufta med sugerør, små baller rundt i rommet liggende på magen, og de blåste pappkopper og sammenkrøllede ark mellom hverandre to og to.

Trompetlærer 1 fortalte litt om hva slags utstyr det var nødvendig å ha med til barnehagen: «Jeg har med meg iPad som jeg har musikken på, en trådløs høyttaler. Og så har jeg med meg ei lita tavle sånn A3-format så jeg kan tegne litt på den (Trompetlærer 1). For Trompetlærer 1 fungerte iPad med trådløs høyttaler godt, likeledes var det nyttig å ha telefon med 4G med i min barnehagepraksis. For at lyden skulle bli god måtte imidlertid høyttaleren være av en viss størrelse og kvalitet, og bærbare høyttalere av god kvalitet til en rimelig pris var vanskelig å oppdrive. Jeg var imidlertid så heldig at barnehagen jeg underviste i hadde et godt stereoanlegg i gymsalen, slik at jeg enkelt kunne koble telefonen til via en AUX-kabel. Trompetlærer 1 fant det også praktisk å kunne «tegne litt» når hun skulle forklare for barna. En tegning er et visuelt uttrykk, og kan brukes til mye, for eksempel kan man tegne hvilke og i hvilken rekkefølge grep skal spilles i. Dette gjorde jeg i min praksis, men ikke på tavle. Jeg brukte noen ganger laminerte ark som jeg hadde laget klart på forhånd. En fordel med tavle

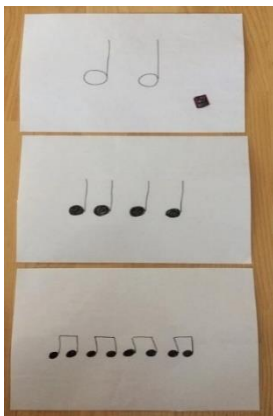
kan imidlertid være at den gjør det lettere å forklare det ungene lurer på, akkurat når de lurer på det, slik at den kanskje kan gjøre det lettere å følge opp spontane og egenartede reaksjoner utløst av det som skjer i timen.

Noter

To av trompetlærerne foretrakk å gjøre barna raskt kjent med noen enkle notetegn selv om de var små. Men de vektla likevel ulike ting i opplæringen. Trompetlærer 1 fokuserte på tegn som symboliserer tonene barna lærte å spille og andre tegn de senere ofte ville komme til å møte i et notebilde: «Dem lærer seg å gjenkjenne noter, C og D og.. H, G-nøkkel, pause. Så det var liksom stort sett... g-nøkkel, de tegna og hvor mange notelinjer det var og sånt da.. (Trompetlærer 1). Trompetlæreren brukte altså tid på notetegn selv om barna var små. For Trompetlærer 2 som hadde undervist Suzuki-inspirert undervisning, var noter imidlertid ikke så viktig i begynnelsen. Men vedkommende mente likevel at en ikke skulle vente så lenge med å introdusere det:

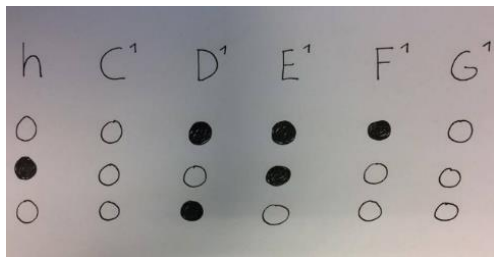
Det var ikke inngangsporten egentlig. Jeg tror også det at de ble introdusert for det å lese noter litt sent kanskje. Som har gjort når de har blitt voksne at det er ikke så lett for de å finne noe sted å spille liksom. Så det er vel kanskje innvendinga som jeg har sett (Trompetlærer 2).

Trompetlærer 2 opplevde altså ikke noter som «inngangsporten», det var ikke veien inn, det som motiverte eller gjorde at barna ønsket å fortsette. Inngangsporten var gehørspill. Selv med beina plantet i Suzukimetodikk mente læreren at det var viktig å introdusere noter før det hadde gått for lang tid. For om barna «ble introdusert for det å lese noter» for sent kunne følgene bli at de som voksne ikke så lett ville «finne noe sted å spille», slik at motivasjonen kunne utebli og de til slutt endte med å gi opp spillingen.



I «Trompet i barnehagen» valgte jeg å la barna leke med enkelte rytmer, tegn og noteverdier gjennom leken «Rev og mus». Når barna var «mus» måtte de ut fra hjemmet. De gikk sakte, vanlig eller løp når de hørte et annet barn, «reven», spille «deres rytme» på tromme. For eksempel måtte «løpe-musene» løpe når de hørte åttendelsnoter. Når reven kom måtte de finne seg et nytt hus. Det var populært å være rev, og i alle timer måtte alle barn få være alt – glemte jeg noen fikk jeg

raskt beskjed. Reven fikk også ikle seg en kappe med revehode på, noe som var veldig populært.



Ellers lærte barna hva tonene de spilte het, og jeg brukte to ganger et ark med bilde av hvordan de skulle trykke ned ventilene. Arket ble sendt hjem, som en hjelp til foreldrene siden de fleste barna ikke kunne flere bokstaver enn «sine egne» enda.

Et tips fra en fiolinlærer (som har tegnet bildene til høyre) før studien, var å øve skalaer med bilder. Barna kunne fysisk gå tonene oppover i skalaen, og spille oppover i skalaen mens de gikk fra bilde til bilde. Hos meg gikk ikke barna mens de spilte trompet, men de fikk noen ganger gå fram og tilbake på bildene eller hoppe fram eller tilbake etter hvilken tonehøyde de opplevde at jeg spilte. Andre ganger brukte de «tuten» (trakten med hageslange) til å spille toner etter hvordan de mente å høre at jeg gikk på bildene. *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* sier at:



En moderne forståelse av det utøvende feltet tilsier et musikkollegium som representerer både en klassisk, tolkningsbasert musikktradisjon og en muntlig, gehørbasert tradisjon og som deler, utveksler og tar med det beste fra begge tradisjonene (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 46).

Kulturskolen skal altså både danne både musikere med «klassisk, tolkningsbasert musikktradisjon og med muntlig, gehørbasert tradisjon». Disse skal «dele og utveksle». Opplæringen bør derfor inkludere både gehørspill og notelesing slik at elevene etter hvert kan delta på ulike typer musikalske arenaer. Om vi skal tro trompetlærer 2 er noter kanskje ikke «inngangsporten» for de yngste, og på bakgrunn av dette benyttet vedkommende gehørspill i sin undervisning for barn i førskolealder. Trompetlærer 1 mente på sin side at det har noe for seg å lære førskolebarna noen symboler helt fra starten. I *breddeprogrammet* skal barna lære seg å mestre «utøvende basisferdigheter», og det er derfor helt naturlig at teori får vesentlig mindre plass enn utøving i et introduksjonstilbud i barnehagen. I praksis blir det opp til læreren om notelesing får plass, men overveiende vekt på gehørspill er naturlig når

læringsmiljøet skal være «preget av samhandling, opplevelse og aktivisering» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 50).

4.5.3 Leker og aktiviteter

I barnehagens rammeplan står det at barna skal gis «allsidige bevegelseserfaringer», og at de skal få «delta aktivt i lek og andre aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19).

Videre står det at «lek, estetiske aktiviteter, humor og kreativitet er fenomener som har tilknytning til hverandre» (s. 26). Rammeplanen stadfester altså lekens plass i barnehagen, og ansvaret personalet har for å legge til rette for at den gis prioritet og plass. En musikkpedagog som underviser barnehagebarn i barnehagen blir del av personalet for en periode, og må derfor ta del i dette ansvaret. Også kulturskolens rammeplan betoner leken. I *breddeprogrammet* skal barn lære «gjennom lek, utforskning, eksperimentering og refleksjon» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 50). Om viktigheten av lek for læring sier en trompetlærer følgende:

Det må jo være..at de syns ...at det er morsomt! Prøve å gjøre timene aktive, og at man er i bevegelse og...har morsomme leker, aktiviteter som er relatert til musikk men som ikke nødvendigvis er relatert til instrumentet (Trompetlærer 2).

Trompetlærer 2 sier altså at timene må være «morsomme». Lekene kan brukes som avveksling og pauser fra å spille pocket-trompet, og de må gjøre det mulig for barna å være «aktive». På samme måte sier Trompetlærer 3 at det er viktig å:

Kanskje bevege seg litt, ikke stå stille eller sitte stille på en stol men at man kan røre seg liksom og .. ligge på ryggen eller stå på hodet eller hva som helst sånn at..at en del av aktivitetene er å være i bevegelse det tror jeg er bra for små barn, liksom, ikke sitte stille rett opp og ned på en stol og.. (Trompetlærer 3).

At barna må «røre seg», «ligge på ryggen» eller «stå på hodet» betyr at det egentlig ikke er så viktig hvordan barn lærer bare de lærer. Om barnet skal lære å spille, kan det da like godt eller kanskje enda bedre gjøre det under bordet eller i et kostyme? Isaksen (2009) skriver at barn lærer ved å leve seg inn i og fantasere fram verdener. Den som skal leke i undervisning må «... ha ei open haldning til læringa, og setje seg i ein annan posisjon enn i rolla som

meisteren som kan og veit alt» (s. 13). Fostås (2002) sier på sin side at lekbegrepet ofte knyttes til den «... frie, spontane leken, uten regler og krav» (s. 183), og at lek i undervisning derfor er omdiskutert. Bjørkvold (2007) trekker på samme måte fram lek som en urkraft hos mennesker som gir driv til å lære å leve livet, mens Sundberg (2009) omtaler den samme drivkraften når hun i sitt prosjekt oppdaget at «en enkel övning förklädd till en lek gör att eleverna vill hålla på länge med samma moment och dessutom ber att få upprepa den om och om igjen» (s. 25). Slik kan undervisning også være en lekende, aktiv prosess der barnet utvikler seg, og lærer (Campbell, 2010). Læringen skjer når undervisningen tilbyr barna frihet til å bevege seg kontinuerlig mellom det kjente og det ukjente, glemme alt utenfor leken, og utvide sine forestillinger om hva som er mulig (Holgensen, 1997).



Trompetlærer 2 mente at det måtte «være en spesiell tilnærming til det når de er så små som fire kanskje, fire fem når de begynner». Videre understreket han at «du må jo ha mye mer elementer av lek og andre typer aktiviteter enn du vanligvis kjører på en sånn femogtjueminutters time når det kommer en som skal begynne i korps liksom» (Trompetlærer 2). Instrumentalpedagoger som skal undervise små barn må altså være gode til å leke, kanskje spesielt om undervisningen organiseres som enetimer.

Som fysisk oppvarming startet jeg ofte med eventyr, også dette et tips fra Suzukiutdanningen. Barna stod på mattene (bilde til venstre), og jeg fortalte historier som innebar at de måtte ned på bakken og krabbe, strekke seg og gjøre bevegelser som gjorde dem varme fysisk. Jeg trakk barnas ideer inn i historien, og historiene tok derfor ofte andre vendinger enn forventet. Spesielt første gruppe trengte fysisk oppvarming, da de hadde sittet ved lunsjbordet rett i forkant av timen. I de andre gruppene kunne jeg ta noe lettere på fysisk oppvarming da de lekte ute mellom lunsj og sin trompet-time.


Et alternativ for oppvarming var «munnstykkeleken». Ett barn går ut, mens de andre gjemmer munnstykket hennes. Så roper de «klart», og barnet kommer inn. Når barnet nærmer seg stedet der munnstykket er gjemt spiller de andre gradvis sterkere, på egne munnstykker eller «tuten». Leken er en variant av «Tampen brenner». Barna er i bevegelse, og spiller samtidig mye på munnstykket, både svakt og sterkt. Aktiviteten øker mengden spilletrening uten at barna blir sittende rolig, og de beholder konsentrasjonen fordi de leker (Isaksen, 2009; Scott,

1992). Leken var ofte kjent for barna fra før slik at det nye, trompetspillet, bare ble et nytt element i noe de allerede kunne.

En annen lek som gav økt spillemengde var at barna spilte barnesanger på munnstykket med «tut» mens de gikk i kø rundt i rommet. Alle ville lede rekka, og dersom et av barna fikk være først i denne leken ble det viktig å la alle de andre barna være først til noe i løpet av resten av timen. Gjorde jeg feil i forhold til dette fikk jeg rask korreks. Men noen ganger ville heller ikke alle barna lede. Gjengangere av barnesanger var «En elefant kom marsjerende», «Lille Petter Edderkopp» og «Nede på stasjonen». Sangene var kjent, og barna mestret derfor nesten umiddelbart å spille dem, i hvert fall rytmen. Aktiviteten gjorde at barna orket å spille relativt mye i hver time.

Jeg hadde som nevnt også lekpregede pusteøvelser. Ungene blåste på fjær som de skulle holde lengst mulig i lufta. Tipset kom fra Suzukikurs, og ble utgangspunkt for ideer til flere leker. To og to barn fikk blåse fjæra til hverandre uten at den datt i bakken. Når de mestret dette fikk de et pappkrus som de skulle fange sin egen fjær i når den var på vei nedover. Så fikk barna fange hverandres fjær. Det viste seg å være mange måter å variere aktiviteten på. To og to barn kunne også blåse en bordtennisball mellom hverandre liggende på gulvet. Her var poenget å holde en jevn luftstrøm slik at ballen holdt seg i bevegelse. Ungene lo og uttrykte at aktivitetene var morsomme. Samtidig hadde lekene en målrettet hensikt: å oppøve pusteteknikk og forståelse for sammenheng mellom pust og trompetspill, noe Trompetlærer 2 også vektla i sin begynnerundervisning.

En time i midten av perioden kunne eksempelvis se slik ut: (i rekkefølge)

 <p>(Fiktivt navn)</p>	Hva	Tid (ca.)
	Bjørnen sover/godmorgen-sang med gitar	2 m
	Lage lyd på lepper med lillefinger	2 m
	Spille på munnstykket, være bier	1 m
	Spille og gå med tut til «Bjørnen sover»	2 m
	Trompet: hermegås, sende videre deler av «Let's begin».	3 m
	Spille sammen med CD. Jeg viser hva de skal trykke.	3 m
	Fortelle jevnlig at de skal følge med på venstre hånd.	
	Opp, blåse fjær. Holde den i lufta, blåse til hverandre.	3 m
	Øve på å spille D1. Herming.	1 m
	Blåse ball i pipe. Blåse kopper bortover gulvet.	2 m
	Sier at det er fint om de spiller hjemme også hvis de vil.	
	Barna spiller de fineste tonene de kan etter tur på scenen.	3 m
	Sette til side trompeter som trenger smøring.	
	Alle får ballong, glassherte og velger klistremerke til kortet.	3 m
Leke «Rev og mus» med tromme, kostymer og notekort.	5 m	

4.5.4 Øving og progresjon

Trompetlærerne jeg intervjuet hadde ulike syn på hvor viktig øving var i en begynnerfase, men alle mente det var avgjørende for utvikling. Trompetlærer 2 vektla lytting til CD-er og imitasjon som en vei til læring sammen med foreldrenes medvirkning og støtte:

Javvist. Hør på CD-ene. Herm etter. Det må til. Det må til. Trukke det finnes noe.. eller..det finnes ikke noen snarvei der. Det jo er ofte enklere i starten ..enn når du kommer i gang og det butter litt imot liksom. Men også da er jo den foreldrekontakten så viktig (Trompetlærer 2).

Trompetlærer 2 mente altså at øving i form av både lytting og spill på trompeten «må til». Det «finnes ikke noen snarvei» til utvikling. Trompetlæreren hadde undervist førskolebarn i Suzukigruppe på kulturskolen, og mente at starten er lettest, før det «butter» litt imot. Når det «butter» er det foreldrene som er avgjørende for om elevene utvikler seg videre. Et opplegg som «Trompet i barnehagen» ville måtte regnes som «starten» på barnets instrumentalopplæring om det skulle inkluderes i kulturskolens *breddeprogram* (Norsk Kulturskoleråd, 2016).

I Trompetlærer 3' s timer med eldre barn på kulturskolen, var foreldrene med i timene. Trompetlæreren mente det var viktig av at foreldrene fikk med seg hva barnet skulle øve på. Videre at de fulgte opp det som skjedde i timene hjemme, fordi enkelte elever ikke øvde i det hele tatt. Men Trompetlærer 3 mente i hovedsak å være heldig med arbeidsstedet sitt, da elevene ofte var motiverte og hadde «ønske om et eller annet», slik at de la ned arbeid i øvingen. Dette mente trompetlæreren bunnet i en holdning hos foreldrene om at «gjør vi dette her så gjør vi det kanskje litt ordentlig også». Trompetlæreren understreker viktigheten av øvingen slik: «Jeg kan jo liksom ikke..jeg kan jo lære han å spille, men det er jo det dem driver med hjemme som... det er der det skjer liksom!» (Trompetlærer 3).

Trompetlærer 3 mente altså at det var mulig å lære barna å spille, men at god progresjon krevde at foreldrene kom skikkelig på banen. Trompetlærer 1 som var den eneste med undervisning av barnehagebarn i *barnehagen*, vektla imidlertid ikke øving hjemme som viktig i sitt arbeid. Fokuset i barnehageundervisningen lå på gode førsteopplevelser og glede over musikk og utøving mer enn på utvikling av et høyt nivå på trompeten.

Vi har jo ikke instrument til alle da. Sånn som i fjor, så var det en barnehage, de var 22 stykker. Så det vi gjør, det er at vi koker munnstykker. Sånn i mellom hver gruppe da, så er det kokt munnstykker så er det klart til neste gruppe. Og når dem skal opptre tar jeg med så alle har hvert sitt instrument. Men dem står der i barnehagen, instrumentene. Jeg tror kulturskolen har kjøpt inn til sammen.. ja jeg kan tenke meg det er altså.. 40 trompeter (Trompetlærer 1).

Trompetlærer 1 hadde «ikke instrument til alle» barna i sine prosjekter. Som tidligere nevnt jobbet vedkommende i fem barnehager, slik at det blir mange instrumenter om alle barna skal ha hvert sitt. Kulturskolen hadde kjøpt inn rundt 40 trompeter, og disse ble fordelt på barnehagene. Trompetlærer 1 hadde altså ikke mulighet til å la alle få hver sin trompet om vedkommende hadde ønsket det, for kulturskolen hadde rett og slett ikke nok instrumenter. Barnehagen kokte derfor munnstykker mellom timene så det var «klart til neste gruppe». Flere grupper barn i hver barnehage delte de samme instrumentene, slik at ingen kunne få med seg trompet hjem. En fordel var kanskje at risikoen for skader på instrumentene ble mindre, men om noen barn ønsket å øve hjemme fantes det altså ingen anledning til det i Trompetlærer 1's undervisning. I denne trompetlærerens undervisning kan enkelte barn kanskje ha blitt bremsset i sin motivasjon og utvikling fordi de med «eget» instrument ville hatt anledning til noe så lite og enkelt som å vise foreldrene sine hva de hadde lært i trompet-timen og få ros og oppmuntring hjemme for det.

Trompetlærer 2 og 3 virker å ha et syn på øving som svært viktig, også for små barn i begynnelsen av sin opplæring. Trompetlærer 2 med bakgrunn i Suzukimetodikk sier at øving i form av lytting og spilling hjemme er noe som «må til» og trompetlærer 3 er enig; det bør gjøres noe riktig hjemme mellom timene, for «det er der det skjer liksom». Det blir dermed en selvfølge at barna i begge disse trompetlærernes undervisning uansett alder skal ha hver sin trompet som skal være med hjem mellom timene. Øving i målrettet form er et familieanliggende når barna er små. Dersom vi betrakter synet på øving i trompetlærer 1 sin undervisning som preget av undervisningskonteksten barnehage og ser det i sammenheng med målsetninger i *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017b) om at barna skal få gjøre *rike erfaringer*, faller det naturlig at hovedmålet med hennes tidlige instrumentalundervisning var at barna skulle få og bevare et ønske om å holde på med musikk og trompetspill gjennom aktiviteter og bygging av gode relasjoner. Dette kommer

fram fordi Trompetlærer 1 sier at «det er kjempekjekt, og dem er nå så kry da, og det er jo så fornøylelig å holde på med sånne små da» (Trompetlærer 1).

I min praksis la jeg opp til en mellomting mellom trompetlærernes ståsteder. Likevel var det viktig for meg å sørge for at barna fikk et «eget» instrument, slik at de kunne øve hvis de hadde lyst. Barna fikk hvert sitt instrument med seg hjem og foreldrene skrev under på at de tok ansvar for instrumentet til og fra barnehagen. Barna fikk raskt et eierforhold til «sin trompet», og om noen andre hadde glemt «sin» og måtte låne av barn på gruppa etter, var det viktig å spørre «den som eide trompeten» om det var i orden. Dette da barna kunne bli litt satt ut om de ikke fant trompeten sin på plassen sin i gangen når det var deres tur til å spille. Hvis et barn måtte låne instrument av et annet barn desinfiserte jeg munnstykkene med håndsprit. Dette gikk raskere enn å koke munnstykker.

Jeg ba foreldrene om telefonnummer og epostadresse slik at jeg kunne sende videoer av meg selv med instruksjoner og tips, samt skriftlig informasjon om hva vi gjorde, og forslag til hva de kunne hjelpe barna å øve på hjemme. Om barna ønsket å øve ville jeg altså at foreldrene skulle ha materiale å hjelpe barna med tilgjengelig. Derfor fikk jeg iblant epost med spørsmål og dermed mulighet til å følge opp barna og hjemmemiljøet litt mer enn trompetlærer 1 gjør mellom sine barnehagetimer. Det er relativt enkelt og greit å lage og laste opp videoer i mail med dagens teknologi.

Øving er, slik Trompetlærer 2 og 3 holdt fast ved, vesentlig for å utvikle høyt nivå på trompet. I forhold til målsetningene i «Trompet i barnehagen», om å være en introduksjon til trompetspill som åpnet muligheter for flere, var det imidlertid naturlig at øving skulle få mindre fokus og komme som følge av nysgjerrighet, interesse og motivasjon.

Kommunikasjonen mellom meg og foreldrene gjorde det mulig for meg å informere dem om hvilke muligheter som fantes for barna i kulturskole og skolekorps når opplegget hos meg tok slutt. Ved å møte barn og foreldre på et sted de fleste barn deltar fikk jeg på denne måten mulighet til å skape en vei videre for barna. Det harmoniserte med studiens innledende målsetninger om å se på hvordan tilbudet kunne inkludere flest mulig barn og utvide små barns deltakelsesmuligheter i kulturskolen. Når barn og foreldre på denne måten fikk muligheter til innsikt i hva instrumentalundervisning innebar, ble mange interessert i hva som kunne komme etterpå.

4.5.5 Konserter

Alle de tre trompetlærerne var enige om at det var viktig å spille konserter. For Trompetlærer 1 var konsertene viktig i et spillegledeperspektiv, men også i forhold til at det å ha noe å øve mot motiverte til å oppnå et høyere spilleteknisk nivå barna senere kunne bygge videre på. Dette fordi det der Trompetlærer 1 arbeidet fantes et tilbud barna kunne velge å fortsette med rett etter barnehageundervisningen tok slutt. Trompetlærer 1 så at barnehageundervisningen gav et godt grunnlag å bygge videre på:

Spesielt i fjor, de var ferdig med to år på aspirant som vi hadde fra barnehagen av, og spesielt to gutter på kornett, det var så enkelt. De var kanskje litt sånn over gjennomsnittet talentfulle men aldri noe problem med pusting, å få dem til å huske å telle, så jeg følte at, i hvert fall for dem sparte seg inn et halvt år på aspirant på grunn av at de hadde hatt dette fra... det var blitt naturlig for dem. Ja. Så jeg ser at jeg har lært utrolig mye på dette her, hvordan man vokser som mennesker ved siden av, hva for verdi det har for dem. For ungene der, i så ung alder å få opptre for foreldrene sine (Trompetlærer 1).

Trompetlærer 1 hadde undervist disse to guttene siden barnehagen. Årsaken til at de ble litt «over gjennomsnittet talentfulle» kan være så mangt, men barnehagebarna fikk i dette opplegget ikke ha med seg trompet hjem. Det viser at det kan ha en verdi å spille trompet i barnehagen selv om det bare er en øvelse ukjentlig. Å spille trompet «var blitt naturlig for dem», og trompetlæreren mente å se at det hadde stor «verdi for dem» å få opptre for foreldrene sine, vise fram hva de mestret for menneskene som betydde mest for dem. Dette harmoniserer med at hjemmemiljøet er det første og mest betydningsfulle stedet for danning av musikalske identiteter (Lamont, 2002), samtidig som at tiden små barn er i barnehagen helt klart gjør de ansatte til viktige omsorgspersoner og andre barn til nære venner og betydningsfulle «andre» (Mead, 1934). Disse forutsetningene gjør barnehagen til et sted der det er mulig å lære svært mye, også å spille.

I kulturskolens rammeplan står det at barn i *breddeprogrammet* skal få «... trening i å formidle musikk på en relevant arena», og at de skal være «... del av et levende kulturliv i lokalmiljøet og bidrar til å skape felles lokal identitet og livsglede» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 50). En «relevant arena» for barnehagebarna kan være å fremføre noe i barnehagen, og «felles lokal identitet og livsglede» kan bli resultatet. Dette var bakgrunnen for «Trompet i

barnehagens» avslutningskonsert i november 2017 sammen med det Rishaug (2005) skriver om at det å spille konserter både er motiverende, gir et naturlig forhold til å spille for andre, og forebygger «sceneskrek» (s. 11). De to siste ukene før konserten underviste jeg ungene i to grupper istedenfor tre for å venne dem til å være flere samtidig. De lærte også å bukke fint. Barna gledet seg til konserten, og noen ville pynte seg. Et av barna var opptatt av at jeg måtte ha fin kjole fordi mamma og pappa kom, et ønske jeg valgte å lytte til. Jeg hadde også lovet ungene muffins for å skape en feststemt ramme rundt arrangementet.

Alle barnas foreldre kom. Først på konserten fortalte jeg litt om hvordan opplegget hadde vært og at foreldrene skulle få se noe av det vi hadde jobbet med. Jeg sa også at barna skulle få diplom og det fulle klistremerkekortet sitt utdelt etter konserten. Dette gjorde jeg aller først, for at barna ikke skulle lure så mye på hva som skulle komme at de ikke greide å konsentrere seg. Underveis brukte jeg «kongen befaler» for å få ungene til å raskt komme på plass, til å bli klare, og for å skape gode overganger mellom aktiviteter. Vi gjorde pusteøvelser med fjær og pappkrus, spilte to sanger der barna gikk i kø og spilte på munnstykket og trakt. Til slutt spilte vi to sanger fra «Blåstoget 1» der barna stod og spilte, og smådanset både mens vi spilte og under mellomspill i sangene. Ungene fikk applaus, bukket og satte seg ned bak trompetkassa si. De pakket ned trompeten og jeg leste opp ett og ett navn som kom opp, leverte sin trompet og fikk mappa si. Mappa inneholdt diplom, klistremerkekort og info om mulighet til å kjøpe billig trompet og hvordan de kunne gå fram om de ønsket mer trompetundervisning.

5. Diskusjon

Denne studien har hatt som mål å belyse og forstå en hovedproblemstilling: Hvordan kan gruppeundervisning på pocket-trompet inkluderes som del av kulturskolens tilbud til førskolebarn?

Studiens hovedproblemstilling ble konkretisert i to forskningsspørsmål, der det ene dreide seg om hvilket rom gjeldende planverk for kulturskoler og barnehager gir for å undervise førskolebarn på instrumenter, og det andre om hvordan slik undervisning kan utformes for å passe små barn, spesielt med tanke på innhold og arbeidsmåter.

Forskningsspørsmålene har blitt forsøkt besvart ved å iverksette teori og tidligere forskning, og samle data gjennom et kombinert design bestående av dokumentanalyse, intervjuer og forskning på egen praksis. I analysearbeidet ble det tydelig at resultatene kunne ordnes i kategorier relatert til mål, elev- og lærerforutsetninger, rammefaktorer og innhold og fremgangsmåter. I kapittel 4 har jeg belyst problemstillingen ved å utvikle, legge frem og drøfte ulike aspekter av problemstillingen. Med utgangspunkt i denne utlegningen, samt mine verktøy for forståelse og tolkning (jf. kap. 2 og 3), vil jeg i kapittel 5 oppsummere og diskutere resultatene, og forsøke å se dem i et litt større perspektiv. Diskusjonen er organisert etter de to forskningsspørsmålene.

5.1 Rammeplanene og pocket-trompet i barnehagen

5.1.1 Tidlig instrumentalundervisning i kulturskolens rammeplan

Flere og ulike syn på barn og barndom ser ut til å stå side om side i dagens samfunn, og det kan derfor oppstå ideologiske dilemmaer (Wetherell et al., 2001) der synene brytes mot hverandre. Et av synene innebærer at små barn anses som kompetente i større grad enn tidligere (Juncker; Vestad 2013). I møtepunktene mellom kulturskolens rammeplan (Norsk Kulturskoleråd, 2016) og kulturskolers praksis virker det også å være flere syn som kolliderer. Det står uttrykt i rammeplanen at kulturskolens målgruppe er barn og unge fra 0-19 år (s. 5) men som oftest er det ikke mulig for førskolebarn å søke opplæring på messinginstrumenter. Selv om rammeplanen gjelder for alle kulturskoler i Norge, velger hver kommune selv hva som tilbys, og førskolebarn kan ofte kun velge sang og lek-grupper. Noen ganger kan de få instrumentalopplæring på noen få, utvalgte instrumenter – men sjelden på blåseinstrumenter.

Jordhus-Lier (2018) beskriver hvordan kulturskoleansatte betrakter undervisning og læring fra ulike subjektposisjoner eller ståsteder, og hvordan dette skaper ulike syn på «... who the school of arts should be for, what to prioritize» (s. 192-193). Videre skriver Ellefsen (2017) i samme retning at hva den enkelte kulturskole tilbyr ikke kun styres av målformuleringer og mulige samarbeidspartnere, men også av hvilke refleksjoner som gjøres lokalt (s. 2). Forhandlinger i et kollegium med ulike syn på barn, musikk og undervisning, kan på denne måten påvirke hva kulturskolens ledelse velger å prioritere.

At fiolinopplæring tilbys ned i 4 års alder ved flere norske kulturskoler, bunner sannsynligvis i at fiolinlærerne har erfaring med undervisning etter Suzukimetoden, der tidlig strykeopplæring er en del av fundamentet (Norsk Suzukiforbund, 2018; Suzuki & Suzuki, 1966). Metoden har bidratt til at mange ser at det er mulig for små barn å lære å spille fiolin, slik at det har blitt vanligere for fiolinlærere å ta utdanning og praktisere tidlig instrumentalopplæring. Kanskje bidrar dette til at det er enklere for fiolinlærere å bli trygg på sitt faglige fundament i møte med små barn enn det er for messinglærere. Før Suzukis tid var det ikke vanlig å undervise små barn på fiolin, mens det i dag gjøres i stor utstrekning også her i landet, slik at vi nå kan si at det finnes en stor «underskog» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 45) for strykemiljøet i Norge. Barns musikalske identiteter har gode forhold for vekst når barna er små (Lamont, 2002), slik at blåsermiljøene kanskje derfor kunne få samme muligheter til å vokse om det ble mer vanlig å tilby tidlig blåserundervisning (Halvorsen, Kristensen & Nøkleby, 1998; Rishaug, 2005; Sundberg, 2009).

Nedre aldersgrenser i kulturskolens instrumentalundervisning kan se ut til å innskrenke barnet og familiens mulighet til selv å mene når barnet er modent for å lære å spille. Absolutte aldersgrenser virker å grunne på forestillinger om at barn må ha utviklet visse egenskaper før det kan nyttiggjøre seg av undervisning slik kulturskolen vil tilby den. Barnet anses ikke som kompetent og lærevillig, men det må tilpasse seg undervisningen før det kan delta. Derfor kan det bli vanskelig for foreldre å regne tidlig trompetspill eller spill på andre blåseinstrumenter som mulig for sitt førskolebarn. Bjøntegaard (2010) viser til at «... noen instrumenter egner seg bedre for tidlig instrumentalopplæring enn andre» (s. 11), i den forstand at tilgjengeligheten på størrelsestilpassede instrumenter påvirker hvilke instrumenter det blir mulig for små barn å velge. Av messinginstrumenter har pocket-trompet, althorn, alt-trombone og sopran-trombone gunstige størrelser (Halvorsen, Kristensen & Nøkleby, 1998), og på bakgrunn av dette er det potensielt mulig å kunne tilby tidlig opplæring på disse

instrumentene i kulturskolen for barn ned i fire-fem år om undervisningen er tilpasset barns forutsetninger og behov.

I kulturskolens rammeplan (Norsk Kulturskoleråd, 2016) står det tydelig uttrykt at instrumenter som har dårlig rekruttering skal prioriteres, noe som i høyeste grad innbefatter messinginstrumenter de siste årene. Skolekorpsene sliter enormt mange steder (Andersen & Eliassen, 2016), og ringvirkningene av den mangelfulle rekrutteringen fører til at musikklinjene mange steder nesten ikke har søkere på messinginstrumenter. Fordi barn påvirkes av sine oppvekstmiljøer i forhold til hvilke muligheter de har for å inngå i kulturelle miljøer (Bourdieu, 1986/2011; Lamont, 2002) kan det absolutt se ut til at mange barn er avskåret fra kulturskoleundervisning (Kleppe, 2013). For mange familier har det kanskje verdi å spille korpsinstrumenter, men tilbudet finnes som regel ikke tilgjengelig på samme tid som det dukker opp andre fritidsaktiviteter for førskolebarna eller når barnets venner velger fiolinopplæring. Av norske kulturskolers internettsider går det frem at det ikke er vanlig å starte å spille messinginstrumenter i første klasse, men i andre eller tredjeklasse. Når barna er gamle nok til å gå i skolekorps og opplæringen blir tilgjengelig, finnes det kanskje ikke så mange å gå sammen med. Mange barn er allerede engasjert i andre fritidsaktiviteter som de trives og føler mestring ved å holde på med.

At fritidsaktiviteter tilbys kan oppfattes som et signal om at de som tilbyr dem har tro på små barns muligheter. Da kan foreldrene også lettere tenker at det er mulig for barna å lykkes i disse aktivitetene. At førskolebarn ikke kan spille instrumenter markeres også for foreldrene av kulturskoler som setter nedre aldersgrenser for opplæring. I Sundberg (2009)'s studie av trompetundervisning for små barn ser det ut til å framkomme mange tanker om hvorfor små barn ikke kan spille messinginstrumenter. Slike holdninger kan føre til at noen lettere velger – og blir værende i andre tilbud. Det kan bidra til en synkende andel blåsere, både i kulturskolen, det frivillige musikkliv og høyere i utdanningssystemet. Fordi antall barn som går i kulturskolen er det laveste på femten år (Jordhus-Lier, 2018, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2017), vil det kunne være fornuftig å se på måter å implementere rammeplanen på som gir en mer inkluderende praksis. Kanskje kan avgjørelsen om hvorvidt barnet er klar for instrumentalundervisning i større grad være en avgjørelse som tas i dialog mellom barn, foreldre og instrumentallærer? Dette da trompetlærerne i denne studien er enige om at det ikke finnes problemstillinger som skulle gjøre det generelt vanskelig å undervise førskolebarn.

Det finnes rom i kulturskolens rammeplan for samarbeid med barnehagene. I *breddeprogrammet* skal det finnes et forpliktende samarbeid med blant annet barnehager (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 8). Målsetningene og utformingen av *breddeprogrammet* gjør at programmet har et iboende potensial for å inkludere barn med ulike økonomiske, sosiale og kulturelle forutsetninger. Gjennom introduksjonsprogrammer kan man bidra til å skape en «underskog» (s. 45) også for blåsere. Instrumentalundervisning i skolen på pocket-trompet er flere steder i Norge en del av *breddeprogrammet*. Så hvorfor ikke i barnehagen?

5.1.2 Undervisningsaktiviteter og musikk i barnehagens rammeplan

I barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017b) står det at barnehagebarn skal gjøre *rike erfaringer*, de skal på mangfoldige måter erfare verden og sin plass i den. Musikk er viktig i den tidlige allmenndanningen, men samtidig verdsettes musikken i seg selv også sammen med andre kunstformer i et eget fagområde, «Kunst, kultur og kreativitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Barnehagens rammeplan har mange generelle målsetninger, slik også kulturskolens *breddeprogram* (Norsk Kulturskoleråd, 2016) har. Målsetningene har som hovedmål å gjøre det mulig for barna å utvikle en allsidig livskompetanse som gjør dem i stand til å mestre livet på gode måter.

Introduksjonstilbud på blåseinstrumenter kan sannsynligvis være en del av førskolebarnas forberedelse til skolestart, da instrumentalundervisning basert på lek, bevegelse og variasjon kan bidra til å oppøve barnas konsentrasjon (Scott, 1992), en kompetanse barna trenger i møte med skolen. Instrumentalundervisning i gruppe gir også flere muligheter til øving på ta plass og gi plass i et fellesskap (Dyndahl & Ellefsen, 2011; Säljö & Moen, 2001; Wenger & Nake, 2004), en utfordring barna også møter på nye måter ved skolestart. Tilpasset undervisning i gruppe kan på denne måten bidra til at overgangen fra barnehage til skole føles mindre. Lek, bevegelse, variasjon og samhandling gjør at barnet mestrer undervisningen, og samtidig finner den motiverende (Isaksen, 2009; Sundberg, 2009). Samtidig gjør arbeidsmåtene at det finnes rom i barnehagens rammeplan for undervisningen fordi aktiviteter i barnehagen skal være lekbaserte, bygge på samarbeid, felles oppdaging og utforsking, og gi rom for barnas egne innspill. Med slike metoder møter vi barna som subjekter (Bae, 2016), og viser «... respekt for barnets opplevelsesverden» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 8). Alle disse målsetningene ser ut til å være realiserbare gjennom instrumentalundervisning i gruppe.

Om kulturskolen tilbyr barnehagebarn instrumentalundervisning, får alle barn mulighet til å være med, slik at undervisningsaktivitetene kan være en del av barnehagens arbeid for å motvirke diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10). Et introduksjonstilbud gir flere barn enn i dag mulighet til å møte instrumentalopplæring og finne ut om de trives med å spille. Da reserveres messinginstrumenter i mindre grad for noen få «talentfulle» eller barn fra spesielt interesserte familier. For å lage en vei videre bør det vurderes om kulturskolene bør fjerne eller senke aldersgrensene for instrumentalopplæring i *kjerneprogrammet*. Da blir det i større grad opp til barnet og foreldrene å avgjøre når barnet er klar for opplæring, kanskje etter en prøveperiode. Om kulturskolene setter i gang barnehagetilbud på pocket-trompet som del av *breddeprogrammet* bør det også finnes muligheter for førskolebarn på pocket-trompet i *kjerneprogrammet*. Det finnes en bro fra introduksjonsprogrammet i barnehagen til kulturskolens øvrige aktivitet dersom det samtidig blir mulig å velge kulturskoleundervisning på pocket-trompet tidligere for de som ønsker det. Da kan det bli et større mangfold i tilbudet til flere av de yngste i kulturskolens målgruppe (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 5).

5.1.3 Støtte fra kulturskolens ledelse og trompetlæreres undervisningskompetanse

Trompetlærerne i denne studien forteller at de har vanskelig for å få støtte av ledelsen på kulturskolene til å undervise små barn. En opplevelse av at arbeidsgiver ikke støtter arbeidet en gjør skaper mulighet for at lærere som i utgangspunktet har interesse og ønske om å sette i gang nye tilbud blir demotivert og føler seg presset til å la være. At ledelsen betrakter de ansatte som kompetente og arbeidet de foretar seg som verdifullt er en motivasjonsfaktor. Dagens samfunn har store krav til papirer for å vise til kompetanse, men det er problematisk å oppdrive utdanning og kurs for instrumentallærere som ønsker å undervise små barn på messinginstrumenter. Suzukimetoden har et tilbud, men i skrivende stund vet få trompetlærere om det. Både trompetlærerne i denne undersøkelsen og Sundberg (2009) påpeker imidlertid behovet for spesiell kompetanse når man skal undervise små barn.

Fordi det ikke finnes et godt tilgjengelig utdanningstilbud medfører arbeid med små barn og tidlig instrumentalundervisning stor grad av utprøving, og det er naturlig å tenke seg at mange derfor kvier seg for å sette i gang. At det ikke finnes utdanningstilbud kan også bidra til et syn på tidlig instrumentalopplæring på messinginstrumenter som uviktig eller vanskelig å holde på med, både for kulturskoleledere, trompetlærere og foreldre. Trompetlærere med erfaring fra å undervise førskolebarn forteller imidlertid om interesse, motivasjon, glede og mestring

hos barna – og om foreldre som ser verdien av aktiviteten. Likeledes er arbeidet motiverende for trompetlærerne selv. Det bør derfor vurderes om det kan opprettes videreutdanninger eller valgemner rettet mot tidlig instrumentalundervisning ved norske musikkpedagogutdanninger.

Erfaringene fra trompetlærerne som jeg bygget min praksis på tilsier at gruppene bør ha 4-6 barn som settes sammen etter barnas væremåte og behov. I min praksis erfarte jeg at trompetlæreren først får nødvendig oversikt og kjennskap til barna etter flere uker, og først da kan sette sammen grupper som fungerer godt over tid. Å kjenne barna og deres forutsetninger er ikke noe som kan læres ved å lese i en bok. Bevissthet om barns signaler og evne til å se initiativer og behov de uttrykker må trenes opp gjennom praksis, gjennom å «rote sjæl», som Trompetlærer 3 sier. Det vil alltid kreve tilpasning og endring å være en god trompetlærer for barna en til enhver tid har foran seg. Likevel ser det ut til at trompetlærere ønsker utdanningsmuligheter rettet mot jobben de gjør med små barn, noe Sundberg (2009) også understreker behovet for.

5.2 Utforming av pocket-trompetundervisning for barnehager

5.2.1 Barnesyn og mål for trompetundervisning i barnehagen

Trompetlærerne i denne studien mener det er mulig å undervise førskolebarn. Videre mener trompetlæreren som har undervist i barnehagen at et introduksjonstilbud på pocket-trompet i barnehagen er gjennomførbart, noe jeg også så i min praksis. På kulturskolenivå kan rekruttering og inkludering være viktige grunner til å inkludere slike introduksjonstilbud. Målsetningene i instrumentallæreres praktiske arbeid med barn ser imidlertid ut til å være andre enn de som er nedfelt i rammeplaner og uttrykt på internettsider. De ser ut til å være tett knyttet til trompetlærernes personlige syn på barn og undervisning, deres læreridentitet (Jordhus-Lier, 2018). Dette da trompetlærerne primært er opptatt av målsetninger knyttet til motivasjon, mestring, musikkglede og livsglede for barna som til enhver tid deltar. Glede over musikken i seg selv og barnas egne opplevelser av det å «få til» å gjøre musikk (Small, 1998) er derfor viktige mål for instrumentalundervisning i barnehagen.

Det ser ut til å være få generelle utfordringer for barn når det gjelder å mestre praktisk trompetspill på pocket-trompet tidlig, og trompetlærerne i denne studien mener nedre aldersgrenser på 7-9 år er tull, noe jeg også ser i egen undervisning. Når vi bestemmer at små

barn ikke kan spille virker det altså som at vi underkjenner barns potensiale for å lære å spille (Campbell, 2010; Small, 1998), og for ofte ser utfordringer som ikke egentlig finnes, eller generaliserer utfordringer som gjelder noen svært få. Videre at vi i større grad kan og bør se etter muligheter og løsninger på utfordringer før vi definerer barn som for små eller umodne til å spille. I undervisningen ser det ut til å være spørsmål om å finne en balanse der barna både får instruksjon og muligheter til å prøve seg fram, oppdage og utforske musikk og spill på instrumenter. Fundamentet for god undervisning ligger i at læreren tydelig formidler tro på at barna kan heller enn at de ikke kan, og tar følgene av dette synet ved å kontinuerlig legge til rette rammefaktorer, arbeidsmåter og innhold etter barnas behov (Hanken & Johansen, 2013).

Selv om generelle målsetninger har hovedfokus i et breddetilbud må vi ikke miste av syne at det faktisk er mulig for små barn å lære mye om å spille trompet gjennom et barnehageopplegg én gang i uka over et halvt år. Eksempelvis kan de lære å lage ulike typer lyd på lepper, munnstykke, «tut» og instrument, og at pusten må lage lyden. Videre kan de lære å spille rundt 4-8 toner på trompeten etter individuell progresjon og utvikling, både hva tonene heter, hvilke ventiler de skal trykke på og hvordan de produserer tonene. De kan også lære å kombinere tonene på ulike måter i øvelser og enkle sanger. Ellers er det utallige muligheter for å inkludere annen kunnskap relatert til å musisere, som hvordan en følger en dirigent, enkel gehørtrening og konsertoppførsel.

5.2.2 Rammefaktorer og valg av arbeidsmåter i barnehagen

Undervisning på kulturskolen gir barnet impulser fra andre barn enn de det omgås til vanlig, noe som er positivt for læring og utvikling (Lamont, 2002). Samtidig er foreldrene med slik at undervisningen kan oppleves som trygg. Det finnes imidlertid også fordeler ved å undervise førskolebarn i barnehagen, som kjente voksne og etablerte vennskap. Barna må kanskje ikke bruke like mye tid på å bli trygg på de andre i gruppa og omgivelsene før det er mulig å fokusere på læring. Fordi barna kjenner hverandre er det mulig at en god gruppedynamikk blir mulig tidligere i barnehagen enn på kulturskolen. I barnehagen kan altså kombinasjonen av kjente voksenpersoner, venner og vante rom skape trygghet som tillater læring og trivsel når foreldrene ikke er tilstede. Nettopp trygghetsbehovet er også noe som taler for gruppeundervisning som undervisningsform fordi det allerede eksisterende fellesskapet mellom barna blir grunnlag for lek, læring og motivasjon (Isaksen, 2009).

Instrumentalundervisningen blir en integrert aktivitet i barnas barnehagedag. At det er i barnehagen det skjer gir muligheter i undervisningen som ikke så lett er tilstede når undervisningen foregår på kulturskolen. Barna får for eksempel mulighet til å spontant uttrykke gjennom instrumentet det de opplever før timen og få forståelse av de andre for uttrykket de kommer med – fordi de var sammen også før timen startet. For mange barn kan det være en fordel å få en pause med frilek, gjerne ute, før de skal spille. Særlig om de har hatt et måltid eller en annen aktivitet rett før som har krevd stillesitting og fokus. At undervisningen skjer nettopp i barnehagen gjør at barnas assosiasjoner til undervisningslokalene påvirker undervisningen i både positiv og negativ forstand. Fordi det kanskje ikke er mulig å velge fritt hvilke lokaler en ønsker å bruke, kan det noen ganger være lurt å vurdere om barnehageansatte eller trompetlæreren før undervisningen bør forberede barna på at det skal foregå noe annerledes i rommet enn de er vant til, og at andre regler gjelder.

To av de tre trompetlærerne jeg har intervjuet mener arbeidsmåtene i undervisningen bør bygge på lek og aktivitet. Den siste trompetlæreren, Trompetlærer 1, hadde mindre lek i undervisningen, men mente likevel det var mulig for førskolebarn å fokusere og lære, og at det å spille i seg selv gav stor motivasjon og ønske om å lære mer. Legger jeg til mine egne erfaringer fra undervisningsperioden med «Trompet i barnehagen» vil jeg si at det samlet ser ut til at undervisningen bør inneholde mye lek og fantasi, ulike former for bevegelse og stor grad av variasjon (Glover & Young, 2002, s. 144; Isaksen, 2009; Scott, 1992; Sundberg, 2009). Kostymer og leker av alle slag kan gjøre undervisningen spennende, likeledes historiefortelling, ulike typer musikk, dans og tegning.

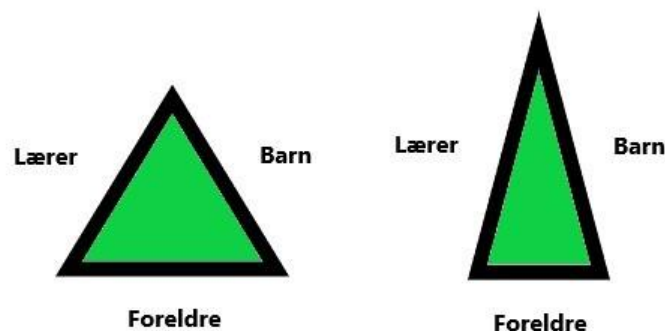
Rishaug (2005) sier at «... med små barn bør musikkteorien aldri komme forut for det praktiske arbeidet med musikk» (s. 9), og gehørbasert undervisning blir derfor naturlig. Notene kan komme senere slik at introduksjonstilbudet får større rom for relasjoner, identitetsbygging og musikken i seg selv. Da kan barna fokusere på instrumentet, hverandre og læreren. Kommunikasjon, samhandling og følelsen av å være i et fellesskap blir mulig, likeledes det å fange opp det ser og en hører, imitere hverandre og læreren, og følge opp hverandres initiativer. Da blir musisering en sosial aktivitet (DeNora, 2000; Small, 1998) der både målsetningene i *breddeprogrammet* (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 50) og barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017b) kommer innen rekkevidde.

5.2.3 Foreldrenes rolle i et introduksjonstilbud, motivasjon og rekrutteringsmuligheter

Trompetlærer 1, som har gjennomført undervisning i barnehagen, forholder seg normalt kun til barnehageansatte. Foreldrene kommer kun på en konsert i halvåret. For denne trompetlæreren så det altså ut til at barns motivasjon og musikkglede kunne oppnås uten foreldremedvirkning. Likevel skinner det igjennom hvor viktig foreldrene er for barns musikalske utvikling, som for alt annet når barn er små. Trompetlærer 1 opplevde at en forelder kom med barnet sitt på en fridag for å være med på undervisningen. Barnet kan ha fortalt foreldrene sine at det er fint i undervisningen, slik at moren ble overbevist om at hun burde få delta. Vestad (2013) skriver at «det kompetente barnet som lyttes til og forhandles med har fått gjennomslag i en foreldrediskurs», og at det i dag er vanlig med «en forhandlende foreldrestil» (s. 16). Det er mulig at det som foregår i trompetundervisningen skaper livlige samtaler mellom barnehagebarna, samtaler det kan føles svært viktig for barn å kunne delta i. Det er vanlig og akseptert at barn forhandler med foreldrene sine, og barnet ble hørt. Om undervisningen motiverer barnet er det altså til en viss grad mulig for instrumentallæreren å nå fram til foreldrene selv om de ikke er til stede i timene.

Barns motivasjon og musikkglede var Trompetlærer 1's viktigste målsetning i barnehageundervisningen. Trompetlærer 2 og 3 uttrykker at øving må til for å komme opp på et høyt nivå, og at det som skjer hjemme er viktig for barn og unges musikalske utvikling, helt fra begynnelsen. Med tanke på en plassering av tilbudet i *breddeprogrammet*, valgte jeg et ståsted i praksis der jeg trakk inn foreldrene mer enn Trompetlærer 1, men mindre enn de andre to. At foreldrene fikk materiale som gav muligheter til øving og kontakt via epost og SMS etter behov så ut til å fungere godt. Å anerkjenne foreldrenes viktighet og mulighet til å hjelpe sine barn ved å utstyre dem med enkle verktøy, kan gjøre at de finner en rolle som støtte i sitt barns musikalske utvikling selv om de ikke kan være fysisk tilstede i undervisningen. Relasjoner mellom kulturskoleansatte og foreldre kan videre skape en god ramme rundt undervisningen, der det å møte barn og foreldre der de befinner seg kan gi muligheter for å rekruttere barn fra familier som i utgangspunktet ikke tenker at kulturskoleundervisning passer for dem. Slik kan et introduksjonstilbud på pocket-trompet i barnehagen føre til en økning i søkere på messinginstrumenter til kulturskolen, og slik kanskje bidra til å snu den negative utviklingen i antall kulturskoleelever noe (Jordhus-Lier, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Den didaktiske trekanten er en svært gammel modell for undervisningssituasjoner, som også anvendes på musikkundervisning og instrumentalundervisning. I modellen betraktes relasjonene mellom elev, lærer og innhold som undervisningens grunnsteiner (Nielsen, 1997, s. 158). Innenfor Suzukimetoden snakkes det imidlertid om en annerledes didaktisk trekant der det overordnede fokuset ligger på miljøet. Barnet, forelderen og læreren anses som likeverdige samarbeidspartnere, og det støttende miljøet betraktes som en nødvendig forutsetning for musikalsk utvikling (Suzuki & Suzuki, 1966). I Suzukimetoden benyttes trekanten altså til å understreke at gode vekstforhold for læring oppnås gjennom et tett samarbeid mellom elev, lærer og foreldre (Fig. 4).



(Fig. 4: Suzuki-metoden)

(Fig. 5: "Trompet i barnehagen")

Rishaug (2005) omtaler også foreldrene som uvurderlige samarbeidspartnere, og at «... pedagogen [må] legge forholdene til rette for at de til enhver tid er orientert om barnas utvikling ...» (s. 13). Fordi foreldrene ikke kunne være i barnehagen på dagtid samt at jeg ønsket å inkludere så mange barn som mulig i prosjektet, så jeg det som nødvendig å endre Suzukimetodens trekant (Fig. 4) så den kunne gjelde for min praksis. Barna og læreren fikk større plass og foreldrene mindre, og i trekanten ble foreldrene derfor plassert litt på avstand (Fig. 5). Foreldrene i «Trompet i barnehagen» hadde fortsatt en rolle i forhold til å motivere på hjemmebane, og det var viktig at arbeidet bidro til å gjøre dem bevisst på hvilken betydning de hadde for sine barns læring og utvikling. Men i barnehagekonteksten skulle de ikke selv lære å spille eller bære ansvar for øving. De skulle ikke få inntrykk av at jeg betraktet dem som mindre viktige, men i et introduksjonstilbud var det rom for å gi dem en mindre fremtredende rolle fordi de ikke skulle være til stede.

Det ser ut til at trompetundervisning i barnehage kan innebære muligheter for rekruttering av barn på pocket-trompet til kulturskole og skolekorps. Men det ser ut til å avhenge av at det finnes gode tilbud og lærerkompetanse som løfter både barn og foreldre videre når

introduksjonsprogrammet i barnehagen avsluttes, når nysgjerrigheten og motivasjonen er på topp. Det foreldrene bryr seg om blir lett viktig for små barn mens de fort kan miste interesse for det de tror foreldrene syns er uviktig. Musikk er viktig, og familien er av enorm betydning for barn og unge (Lamont, 2002). Derfor vil det kunne være til stor hjelp for mange barn og unge om kulturskoletilbudet har rom for at foreldrerollen kan få være i utvikling og endring. Videre at kulturskolene anerkjenner at et støttende miljø kan innebære ulike ting ved å satse på instrumentalundervisningsaktiviteter som ivaretar det faktum at det finnes mange gode måter å leve livet sitt på.



6. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg satt opp utkikkstårnet mitt (Vestad, 2013) i møtepunktet mellom noen institusjoner og arenaer barn ferdes på til vanlig – mellom kulturskole/instrumentalundervisning på trompet og barnehagen. Formålet med studien var å finne ut hvorvidt og hvordan undervisning på pocket-trompet i barnehagen kan fungere som del av kulturskolens tilbud til førskolebarn. Slik ønsket jeg å komme med et bidrag til å skape større rom for små barns ulike ønsker og behov på måter som anerkjenner dem som verdifulle og kompetente. Dette da små barn i kulturskolen i dag virker å ha et lite mangfoldig tilbud selv om kulturskolens målgruppe ifølge rammeplanen (Norsk Kulturskoleråd, 2016) er barn i aldersgruppen 0-19 år. Tosidigheten i problemstillingen gjør at oppgaven har fått et bredt spekter av tematikker, slik at mange temaer fortjener større oppmerksomhet enn det har vært mulighet til å gi dem innenfor rammene av denne avhandlingen.

Om tilretteleggingen er god ser det ikke ut til å være noen grunn til å ikke tilby førskolebarn trompetundervisning. Undervisning for små barn krever imidlertid ikke kun en utdannet og interessert trompetlærer, både trompetlærer og kulturskole må ha interesse og tro på at små barn kan. Hva vi voksne legger i «å kunne» er sannsynligvis noe annet enn hva barn gjør. Undervisning i barnehagen krever derfor målsetninger som er mindre prestasjonsorientert – i voksnes definisjon av begrepet. Andre mål kan finnes for flere av barna, men senere. Både trompetlærere, kulturskole, barnehage og foreldre bør se verdien av instrumentalundervisning i et her-og-nå perspektiv, og beholde trivsel og motivasjon som målsetninger fordi det er forutsetninger for læring og utvikling og et bevart ønske om å fortsette å spille. Å spille og musisere sammen i barnehagen oppleves meningsfylt og gir glede som ikke kan måles i tall eller skrift. Av stor verdi for et samfunn der andelen korpsinstrumentalister synker, er det også at barna tidlig bygger identitet og kompetanse som messingblåser og trompetist.

I denne studien viser det seg at arbeidet krever spesifikk tilrettelegging, egenartet lærerkompetanse og godt samarbeid mellom kulturskolen og barnehagen. Det begrensede samarbeidet mellom kulturskole og barnehage om instrumentalundervisning ser ut til å være et ubenyttet rom i Norge, og det å introdusere instrumentalundervisning for små barn i barnehagen kan gjøre at det å spille blåseinstrumenter på samfunnsnivå får større oppslutning på sikt enn hva det har i dag. Organiseringen kan gi en myk oppstart som gjør veien videre til kulturskole og skolekorps kortere enn den er i dag, og pocket-trompetens anvendbarhet for

små barn kan foruten å lede videre til trompetspill være en inngang til andre messinginstrumenter «... når barna fysisk er i stand til å mestre» dem (Rishaug, 2005, s. 21), eller når det produseres flere typer størrelsestilpassede og prisgunstige messinginstrumenter slik at tilgjengeligheten og utvalget av små instrumenter blir større enn det er i dag.

Undervisning kan utformes på mange måter, og i denne oppgaven løfter jeg fram et bestemt syn på hvordan trompetundervisning kan fungere godt for barn i førskolealder. Det er ikke mulig å vise til allmenngyldige sannheter, men jeg mener å ha funnet kjennetegn på en praksis og organisering det finnes rom for både i rammeplanene, hos lærerne, foreldrene og hos hovedpersonene; barna selv. Fordi oppgaven kun inkluderer planverk og tre trompetlæreres refleksjoner utenom mine erfaringer fra praksis, er jeg imidlertid klar over at det kan finnes andre meninger om organisering, innhold og arbeidsmåter enn de som kommer til syne her.

Det finnes mange fritidstilbud barn kan delta på i førskolealder, så hvorfor betraktes førskolebarn som gruppe generelt som for små til instrumentalopplæring på de fleste instrumenter? Det virker å være mange maktstrukturer som regulerer hva det satses på i kulturskolen. Syn på barn og hva barn kan få til blant kulturskoleledere, kulturskoleansatte og foreldre er blant dem i tillegg til økonomi. En utfordring som kan ligge under har vist seg å være lærerkompetanse, og det å finne videreutdanningstilbud eller fordypninger i norske musikkpedagogutdanninger som retter seg mot tidlig instrumentalundervisning. Lærere som ønsker å undervise små barn trenger også at interessen, initiativet og kompetansen deres verdsettes.

Undervisning i barnehagen kan skape en første kontakt mellom kulturskolen, førskolebarn og deres familier, og relasjonene som oppstår kan derfor fylle et hull i rekrutteringsarbeidet. Et samarbeid mellom kulturskole, skole/SFO og skolekorps om instrumentalundervisning på blåseinstrumenter som del av *breddeprogrammet* fra første trinn i grunnskolen kan være en vei videre etter et introduksjonstilbud. Videre bør alder for oppstart på trompet og andre blåseinstrumenter i kulturskolens *kjerneprogram* være et anliggende for elev, forelder og lærer. Disse utfordringene bør kulturskolene adressere om det skal finnes blåsere i kulturskole, skolekorps og på musikklinjer i fremtiden, om kulturskolens arbeid virkelig skal være «en viktig underskog» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 45) for lokalt/regionalt musikkliv, høyere musikkutdanning og profesjonell musikkutøving. Det ville være spennende om kulturskolen tok opp tråden og benyttet muligheten til å inkludere flere ved å anerkjenne

små barns plass og muligheter i instrumentalundervisning på flere instrumenter, også messinginstrumenter.

LITTERATUR

- Andersen, E. R. & Eliassen, H. (2016). Skal utrede taktfast medlemsflukt. Hentet 6.april 2018 fra <https://www.nrk.no/sorlandet/korps-norge-har-mistet-60-000-medlemmer-1.13231023>
- Bae, B. (2016). Å se barn som subjekt: Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Hentet 10. mai 2017 fra <http://www.regjeringen.no/no/tema/familie-ogbarn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* [Barnekonvensjonen]. Hentet 31. mars 2018 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Bjøntegaard, B. J. (2010). *Musikktalentene i kulturskolen*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Bjørkvold, J. (1985). *Den spontane barnesangen - vårt musikalske morsmål: En undersøkelse av førskolebarns sang i tre barnehager i Oslo*. Oslo: Cappelen.
- Bjørkvold, J. (2007). *Det musiske menneske* (8. utg. ed.). Oslo: Freidig forlag.
- Bourdieu, P. (1986/2011). The forms of capital. I I. Szeman & T. Kaposy (red.), *Cultural theory: An anthology* (s. 81-93). Malden: Wiley Blackwell.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bråthen, I. (Red.). (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives* (2. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2006). Music and self-identity. I A. Bennett, B. Shank & J. Toynbee (Red.). *The popular music studies reader* (s. 141-147). London & New York: Routledge.
- Dyndahl, P. & Ellefsen, L. W. (2011). Kulturteoretiske perspektiver på musikkdidaktisk forskning. I P. Dyndahl, T. O. Engen & L. I. Kulbrandstad (Red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning. Bidrag til kunnskapsområder i endring* (s. 185-222). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Ellefsen, L.W. (2017). Musikalsk kompetanse som "mangfold og fordypning". Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *InFormation: Nordic Journal of Art and Research*, vol. 6(1). Hentet 19. januar 2018 fra <https://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/2542/2464>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), (s. 127-139).
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Garson, A. (1973). Suzuki and Physical Movement: Is Movement the Basis of All Learning? *Music Educators Journal*, Vol. 60, No. 4 (1973). (s. 34-37). Sage Publications.
- Glover, J. & Young, S. (2002). *Music in the Early Years*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Green, L. (2002). Gender identity, musical experience and schooling. I G. Spruce (Red.), *Aspects of teaching secondary music: Perspectives on practice* (s. 53-65). London: Routledge/Falmer.
- Halvorsen, A.-B., Kristensen, P. & Nøkleby, A. (1998). *Rett på musikken 1: Generell lærerveiledning*. Oslo: Warner/Chappell Music.
- Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and dropout in musical tuition. *Psychology of Music*, vol. 26, (s. 116-132).
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo:

- Cappelen Damm Akademisk.
- Holgersen, S. E. (1997). Musik og leg. I E. Kirk (red.), *Musik & Pædagogik* (s. 69-83). Århus: Forlaget Modtryk.
- Inglar, T. (2011). *Læreplanforskning og dokumentanalyse* (s. 59-84). Oslo.
- Isaksen, B. (2009). *Musikk med leik, leik med musikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- James, A. & Prout, A. (Red.) (2007). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2. utg.). London: Routledge Falmer.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jo-ral shortcut. Hentet 25.januar 2018 fra <http://jo-ral.com/mute/jo-ral-3510-trumpet-brass-short-cut-standard/>
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising Versatility, Accommodating Specialists. A Discourse Analysis of Music Teachers' Professional Identities within the Norwegian Municipal School of Music and Arts*. Hentet 2.april 2018 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2480686/Jordhus-Lier_Avhandling_nettpdf?sequence=1&isAllowed=y
- Juncker, B. (2003). Det unødvendiges nødvendighet: Kulturbegreber og børnekultur. I B. Tufte, J. Kampmann & M. Hassel (Red.). *Børnekultur: Et begreb i bevægelse* (s. 12-24). København: Akademisk.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2001). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. Hentet 15.mai 2017 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Kampmann, J. (2003). Udviklingen af et børnekulturelt pædagogisk blik. I B. Tufte, J. Kampmann & M. Hassel (Red.). *Børnekultur: Et begreb i bevægelse* (s. 86-97). København: Akademisk.
- Kendall, J. (1996). Suzuki's Mother Tongue Method. *Music Educators Journal*, 83(1), (s. 43-46).
- Kleppe, B. (2013). *Kultur møter kulturmøter, kulturskolebruk blant innvandrere*. Telemarksforskning. (Rapport 310). Hentet 29. november 2017 fra <http://www.telemarksforskning.no/publikasjoner/filer/2276.pdf>
- Kulturskoleutvalget. (2010). *Kulturskole for alle*. Hentet 5. mars 2018 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kulturskoleloeftet_ok.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 2.februar 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet 23.august 2017 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kramer, L. (2011). *Interpreting music*. Berkeley: University of California Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. I R. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Red.), *Musical Identities* (s. 41-59). Oxford: Oxford University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lindlof, T.R & Taylor, B.C. (2011). *Qualitative Communication Research Methods* (3. utg.).

- Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist* (Vol. 1). Chicago: University of Chicago Press.
- Merriam, A. P. (1964) *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merriam S. B. (2010). *Fallstudien som forskningsmetode*. Malmö; Studentlitteratur
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur: Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense universitetsforlag.
- Nerland, M. (2004). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 46-56). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Nielsen, F. V. (1997). Den musikkpedagogiske forsknings territorium: Hovedbegreper og distinksjoner i gjenstandsfeltet. *Nordisk musikkpedagogisk forskning; Årbok 1997*, (s. 158–162).
- Norsk Kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Hentet 20. mars 2018 fra <http://kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/planhjelp/plan-pa-flere-sprak>
- Norsk Suzukiforbund. (2018). Hentet 17. mars 2018 fra www.norsuzuki.no
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2002). *Barnets psykologi* (3. utg.). København: Hans Reitzels forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, K. (2001). Børnekulturbegrepet – set i lys af aktuelle barndomstendenser og teoretiske problemstillinger. I B. Tuft, K. J & B. Juncker (Red.), *Børnekultur: Hvilke børn? Og hvis kultur?* Viborg: Akademisk Forlag.
- Rishaug, H. (2005). *Musikkpedagogisk planlegging*. Oslo: Norges Musikkorps Forbund. Hentet 31.mars 2018 fra <http://musikkorps.no/wp-content/uploads/2014/10/Emnehefte-Harry-Rishaug-Musikkpedagogisk-planlegging.pdf>
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Scott, L. (1992). Attention and Perseverance Behaviors of PreSchool Children Enrolled in Suzuki Violin Lessons and Other Activities. *Journal of Research in Music Education*, 40(3), (s. 225-235).
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Sundberg, A. (2014) *Låter och lekar för trumpet*. Danderyd: Notfabriken Music Publishing AB.
- Sundberg, A. *Suzuki Trumpet School Volume 1. Prototype*. Ukjent sted. (Manuskript, antatt, under publisering)
- Sundberg, A. M. (2009). *Trumpetundervisning för små barn*. (FoU-projekt), Stockholm. Hentet 5.juni 2017 fra <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:563766/FULLTEXT01.pdf>
- Suzuki, S., & Suzuki, W. (1966). *Nurtured by love: The classic approach to talent education* (2. utg.). Miami: Warner Bros. Publications Inc.
- Säljö, R. & Moen, S. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (Red) (2016). *Å forske på egen praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Utbult, J. (2002). *Blåståget 1*. Moholm: Notposten.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). Hentet 2. april 2018 fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/77/unit/1/>

- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag, en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske AS.
- Vestad, I. L. (2013). *Barns bruk av fonogrammer. Om konstituering av musikalsk mening i barnekulturelt perspektiv*. PhD. Universitetet i Oslo. Hentet 20.juli 2017 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2367238>
- Vestad, I. L. (2014). Children's subject positions in discourses of music in everyday life: Rethinking conceptions of the child in and for music education. *Action, criticism & theory for music education*, 13 (1), (s. 248-278).
- Wenger, E. & Nake, B. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. J. (2001). *Discourse as data: A guide for analysis*. London: Sage.
- Wibeck, V (2011). *Fokusgrupper, om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Malmø: Studentlitteratur.

SAMMENDRAG

I denne avhandlingen har målet vært å undersøke hvordan gruppeundervisning på pocket-trompet for førskolebarn i barnehagen kan fungere som del av kulturskolens tilbud. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming med dokumentanalyser, intervjuer og forskning på egen praksis som datainnsamlingsmetoder. *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* (Norsk Kulturskoleråd, 2016) og *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017b) stiller opp premisser for kulturskolenes og barnehagens virksomhet, og inngår derfor i datamaterialet. Jeg har spesielt vært interessert i hvordan planverkene beskriver målsettinger, arbeidsmetoder og innhold i musikalsk arbeid med barn i førskolealder.

Studien baserer seg i tillegg på data fra intervjuer med tre trompetlærere som har erfaring i å undervise førskolebarn og grupper på pocket-trompet. Én har i mange år drevet Suzuki-inspirert undervisning i en kulturskole, en annen driver gruppeundervisning i flere barnehager. Den siste trompetlæreren har i hovedsak undervist førskolebarn enkeltvis. Informasjonen som kom frem i intervjuene ble brukt, sammen med rammeplanene, i utarbeidelsen og gjennomføringen av et undervisningsopplegg for femten førskolebarn i en barnehage over et halvt år.

Dokumentanalysen viser at det finnes rom for musikkaktiviteter i barnehagens rammeplan. I området «Kunst, kultur og kreativitet» slås det fast at musikkopplevelse og uttrykk på mangfoldig vis skal være del av barnehagedagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 50-52). I formålet til kulturskolens rammeplan står det at «Kulturskolen skal gi opplæring av høy faglig og pedagogisk kvalitet til alle barn og unge som ønsker det» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 7), men førskolebarn gis likevel lite plass og instrumentalopplæringstilbud for denne aldersgruppen omtales ikke. Trompetlærerne i studien er positive til å undervise små barn, men forutsetter at de får støtte fra sine ledere. Videre mener de arbeidet krever særskilt interesse og kompetanse for å fungere. Både trompetlærernes elever og barna i min praksis formidler at de opplever trompetundervisning som meningsfylt. Foreldrene uttrykker også at arbeidet har verdi.

I kulturskolens rammeplan står det at kulturskolen skal «... tilby kunst- og kulturfaglig støtte til opplæring og formidling til hele lokalsamfunnet» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 8). Mange av foreldrene til barna i min praksis fortalte at de selv ikke var musikalske, en

oppfattelse som kan ha vært medvirkende til at ingen av dem vurderte kulturskoleplass for sitt barn før prosjektet. Flere overveide imidlertid muligheten etterpå, og undervisning på pocket-trompet i barnehagen ser derfor ut til å kunne bidra til økt rekruttering til kulturskolen på trompet, og kanskje også andre messinginstrumenter. Det virker derfor fornuftig å forske mer på mulige samarbeid med barnehager.

ABSTRACT

In this thesis, the aim has been to investigate how group lessons on the pocket-trumpet for preschool children in kindergarten can be included in the Norwegian Schools for Music and Performing Art (“Kulturskolen”). I have chosen a qualitative approach using document analysis, interviews and research on my own practice as data collection methods. The «Curriculum Framework for Schools of Music and Performing Arts: Diversity and deeper understanding» (Kulturdepartementet, 2016) and the «Framework plan for kindergartens: Contents and tasks» (Kunnskapsdepartementet, 2017b) set premises for these institutions, and are therefore included in the data material. When working with these framework curricula, I have been especially interested in descriptions of aims, working methods and content in musical work with preschoolers.

Data from interviews with three trumpet teachers who have experience with teaching preschoolers and groups of children on the pocket-trumpet is also included in this study. One teacher has been pursuing Suzuki-inspired education in the School for Music and Performing Art for years, another teaches groups in several kindergartens. The third trumpet teacher has mainly taught preschoolers individually. Together with information from the framework plans and theory, I used information that I gathered in the interviews to create and implement a teaching program for fifteen preschoolers in a kindergarten over a period of six months.

Document analysis shows that the kindergarten framework plan is open to musical activities. In the area «Art, culture and creativity», musical experience and expression is referred to as supposed to be part of kindergarten in many different ways (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 50-52). The purpose of the Schools for Music and Performing Arts is to «... provide education of high academic and pedagogical quality to all children and youngsters who wish to participate» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, p. 7), but there is no mention of preschoolers and instrumental lessons. The trumpet teachers in this study are positive about teaching small

children, but emphasize that they require support from their leaders. They also hold that this type of work requires special interest and competence to work well. The trumpet teachers' students convey to them that they experience trumpet lessons as meaningful, as do the children in my own practice. The parents also think that trumpet lessons are valuable for their kids.

The curriculum framework for Schools of Music and Performing Arts states that the schools must «... provide art and cultural support for education and dissemination to the whole community» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, p. 8). Most of the parents did not see themselves as musical, and this could be a reason why none of them considered the Schools for Music and Performing Arts as an option for their child before the project. However, many of them did afterwards. Teaching the pocket-trumpet in kindergarten therefore carries the potential of increasing recruitment to the Schools of Music and Performing Art on the trumpet and possibly also other brass instruments. More research could disclose further possibilities of collaboration between the Schools of Music and Performing Arts and the kindergartens.

Vedlegg 1: NSD Godkjenning



Live Weider Ellefsen

2418 ELVERUM

Vår dato: 15.08.2017

Vår ref: 55008 / 3 / OASR

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.07.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

55008	<i>Førskolebarn på kornett/trumpet i kulturskolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Innlandet, ved Institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Live Weider Ellefsen</i>
Student	<i>Torje Gravningsmyhr</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vill ved prosjektets avslutning, 02.07.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2: Brev til foreldre – side 1

Tonje Gravningsmyhr

Moss, august 2017.

Epost: tonjegravningsmyhr@hotmail.com

TLF: 90733907

Forespørsel om deltakelse i undersøkelse av gruppeundervisning på pocket-trompet.

Kjære barn og foreldre!

I forbindelse med mitt masterstudium i kultur og språkfagenes didaktikk med fordypning i musikk ved Høgskolen i Innlandet, har jeg planlagt en undersøkelse av hvorvidt gruppeundervisning for førskolebarn på trompet etter Suzuki-metoden kan fungere som del av kulturskolens tilbud. Det er interessant å undersøke hvordan metoden passer i forhold til samfunnets syn på barn og intensjonene i kulturskolens rammeplan, *Mangfold og fordypning*. Formålet med undersøkelsen er å se på muligheter for å utvide instrumentalundervisningstilbudet til førskolebarn i norsk kulturskole. Undersøkelsen er planlagt som en kvalitativ studie som innebærer dokumentstudier, intervjuer og gruppeundervisning.

Jeg skal gjennomføre dokumentanalyse av kulturskolens rammeplan, og deretter intervjuer trompetlærere i norske kulturskoler. Videre vil jeg lede en gruppe med førskolebarn på trompet en gang i uka i ett semester. Timene skal bygge på musikk og lek, og fremme motivasjon for trompetspill men i hovedsak musikk generelt. Jeg vil ta notater etter timene for å huske barnas reaksjoner på undervisningen.

Jeg ønsker deretter å gjennomføre et gruppeintervju med noen av foreldrene i slutten av undervisningsperioden. I intervjuet samtaler vi om deres synspunkter på undervisningen, barnas opplevelser, samt foreldrenes syn på hva opplegget gir barna. Jeg ønsker å gjøre lydopptak av gruppeintervjuet for å få sikre at ingen opplysninger går tapt. Personopplysninger blir anonymisert under lagring og transkribering. Opptak av intervjuet slettes når oppgaven er ferdig - senest juli 2018.

Informasjon fra undervisning og gruppeintervju blir behandlet konfidensielt og brukes kun i forbindelse med masteroppgaven. Jeg er underlagt taushetsplikt og alle anonymiseres i oppgaven. Det er viktig at alle er innforstått med hva undersøkelsen innebærer og at både barn og foreldre vet at de har rett til å trekke seg uansett tidspunkt og grunn. Denne informasjonen vil barna også få muntlig og alderstilpasset slik at det er helt sikkert at de er klar over sin rett til selv å bestemme om de vil være med.

Prosjektet er innmeldt til personvernombudet hos Norsk senter for forskningsdata AS, og ble godkjent i brev datert 15.08.2017. Undervisningen har planlagt oppstart 23.08.2017.

Dersom du har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med meg på 90733907. Om ønskelig kan også min veileder Live Weider Ellefsen kontaktes på 62517697.

Dere samtykker i medvirkning for dere selv og deres barn dersom dere skriver under på vedlagte underskriftsskjema.

På forhånd takk, vennlig hilsen

Tonje Gravningsmyhr

Vedlegg 2: Brev til foreldre – side 2

.....
Jeg/vi har fått informasjon og er villig til å delta i undersøkelsen og jeg/vi samtykker også i at vårt/våre barn ønsker å delta.

Sted:

Dato:

Navn :

.....

Vedlegg 3: Brev til trompetlærere med relevant erfaring

Tonje Gravningsmyhr
E-post: tonjegravningsmyhr@hotmail.com
TLF: 90733907

Moss, august 2017

Forespørsel om intervju i forbindelse med undersøkelse av muligheten for undervisning for førskolebarn på pocket-trompet i norsk kulturskole.

Kjære trompetlærer/trompetist!

I forbindelse med mitt masterstudium i kultur og språkfagenes didaktikk med fordypning i musikk ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar, skal jeg undersøke hvorvidt det er rom for gruppeundervisning for førskolebarn på trompet i norsk kulturskole. I forbindelse med dette ønsker jeg å intervju deg om dine syn på trompetundervisning for førskolebarn. Dette vil sammen med dokumentanalyse av rammeplanen *Mangfold og fordypning* danne grunnlag for praktisk gruppeundervisning. Formålet med intervjuet er å finne ut hva som skal til for at undervisning for førskolebarn på trompet kan harmonisere både med rammeplanen og trompetlæreres syn på å undervise små barn. Jeg håper prosjektet vil bidra til å øke førskolebarns muligheter til å velge mellom flere instrumenter i norsk kulturskole. Undersøkelsen er planlagt som en kvalitativ studie som innebærer flere innsamlingsmetoder; dokumentanalyse, enkeltintervjuer, gruppeintervjuer og forskning på egen praksis.

Intervjuet vil være semistrukturert, en samtale som delvis er fri, men som likevel styres noe av en på forhold oppsatt intervjuguide slik at jeg finner svar på det jeg trenger å vite til oppgaven.

Det er viktig for meg at du er innforstått med hva undersøkelsen innebærer og at du ikke føler deg forpliktet til å delta. Jeg ønsker å gjøre lydopptak av intervjuene for å sikre at ingen opplysninger går tapt. Eventuelle opptak slettes når oppgaven er ferdig, senest juli 2018.

Informasjon fra intervjuet blir kun brukt i forbindelse med masteroppgaven, og anonymiseres i oppgaven. Prosjektet er innmeldt til personvernombudet hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Samtykke kan trekkes tilbake så lenge prosjektet pågår og det vil ikke påvirke undersøkelsen.

Dersom du har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med meg på 90733907. Om ønskelig kan også min veileder Live Weider Ellefsen kontaktes på 62517697.

Du samtykker i medvirkning ved å skrive under nedenfor.
På forhånd takk, vennlig hilsen

Tonje Gravningsmyhr

.....

Jeg har fått informasjon og er villig til å delta i undersøkelsen.

Sted :

Dato :

Navn :

Vedlegg 4: Intervjuguide trompetlærere

Informasjon til trompetlæreren før intervjuet:

Jeg har spurt om å få intervju deg for å høre dine synspunkter på det å skulle undervise barn i alderen 4-6 år på trompet/kornett. Du svarer anonymt. Det du forteller kan gi innsikt i hvorvidt det er ønskelig å gi små barn et tilbud på kornett/trompet i kulturskolen, og hvordan undervisningen eventuelt bør bygges opp.

Begynnelse:

Alder, utdanning, jobb og erfaringsbakgrunn. Antall elever og hvor små barn læreren har undervist.

Utfordringer/fordeler ved å undervise små barn:

Hvordan ser du på det å skulle undervise små barn? Hva tenker du om små barn og musikalitet? Hvilke forutsetninger har de? Finnes det tilrettelegginger eller hensyn som bør tas eller tenkes over?

Erfaring med å undervise små barn:

Hvor mange barn i alderen 4-6 år har du undervist? Kan du fortelle om dem? Hvordan var det å undervise dem? Betød det noe for valg av metoder og undervisningsmateriale at barna var i denne alderen? Hvordan la du opp timene? Hvordan var foreldresamarbeidet?

Organisering av undervisningen:

Har du undervist små barn enkeltvis på kornett/trompet? Hvordan var det? Har du/hva tror du om å undervise små barn i gruppe på kornett/trompet? Hvordan var det/ser du for deg at det ville være? Hvordan ser du for deg at rammene for undervisningen bør være, tid, rom, enkeltvis/gruppe, innhold, metoder, materiale, lærerforutsetninger, øving, samarbeid med foreldre.

Suzukimetoden:

Kjenner du til Suzukimetoden? Hvis ja- hva syns du om metoden? Hva tror du om å undervise etter Suzukimetoden på kornett/trompet?

Rammeplanen og kulturskolen:

Hva betyr rammeplanen *Mangfold og fordypning* for jobben din som trompetlærer? Hva tenker du om at aldersgrensen for å søke opptak på kornett/trompet er 7-8 års alder mens den på fiolin er 4 år? Hva tenker du om at fiolin er det eneste tilbudet til førskolebarn i norsk kulturskole?

Annet:

Er det noe mer du ønsker å få frem eller utdype?

Vedlegg 5: Intervjuguide foreldre

Informasjon til foreldrene før intervjuet:

Jeg har spurt om å få intervjuere dere for å høre deres synspunkter på hvordan det har vært for barnet deres og dere at de har vært med på gruppeundervisning på trompet i barnehagen. Alle svarene vil anonymiseres, og det er viktig at dere også holder tett dersom det kommer fram informasjon her som angår enkeltbarn. Svarene deres vil bli anonymisert i oppgaven og vil bare brukes til å gi informasjon i hvorvidt det er ønskelig å gi små barn et gruppetilbud på kornett/trompet i tilknytning til kulturskolen, og hvordan et slikt tilbud bør bygges opp.

Barnets beskrivelser av gruppa, trivsel, syn på å spille trompet:

Hvorfor hadde barnet lyst til å være med i gruppa? Hva forteller barnet om gruppa? Hvordan tror du ditt barn har det når det er i gruppa? Hva synes dere om trompet som instrument? Er det mulig for små barn å lære å spille trompet? Hva opplever dere som lett/utfordrende?

Innholdet i timen, hva gruppa betyr for barnet og organisering:

Hva mener du barnet har lært om musikk i løpet av denne perioden? Om å spille trompet? Hva har barnet lært å spille? Hva tror dere barnet sitter igjen med etter dette halvåret? Har barnet lyst til å fortsette med musikk?

Øving, hjemmemiljø og motivasjon

Spiller barnet noe av det det har lært for dere hjemme? Hva vil det si å øve? Hva innebærer øving for dere? Øver barnet noe hjemme? Har dere hjulpet barnet med øvingen på noen måte? Oppmuntret til øving?

Motivasjon og mestring for musikk

Er dere musikalske i familien? Hvorfor/hvorfor ikke? Tenker dere på barnet deres som musikalsk? Hva tenker dere om det å la barnet deres holde på med musikk nå? Tenker dere at barnet skal få fortsette med musikk? Skal det prøve andre instrumenter eller fortsette med trompet?

Hvordan opplever foreldrene gruppeundervisning for barn i førskolealder på trompet?

Et av målene med denne undersøkelsen er å få frem hvordan en slik gruppe passer inn for førskolebarn i norsk kulturskole. Hva tenker dere om førskolebarn og deres foreldres muligheter for å velge ulike instrumenter? Bør barn få spille trompet i barnehagealder? Hva tenker dere om å ha et musikktilbud i barnehagetiden?

Annet:

Har dere noe mer dere vil si eller spørre om?