



MASTEROPPGAVE

Fremtidens musikk læreres kompetansegrunnlag

En hermeneutisk analyse av retningsgivende dokumenter for GLU 1-7

The Competence base of future music teachers

A hermeneutic analysis of guiding documents for primary school teacher education

Anita Kleppen Nilsen

Kandidat nr.: 402

Grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for kunstfag / MGBMU550

Innleveringsdato 16. mai 2022

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

Sammendrag

Hensikten med dette masterarbeidet har vært å undersøke hvordan grunnopplæringen i Norge og den nye grunnskolelærerutdanningen stiller ulike krav til kompetanse hos fremtidens musikk lærere. Som kommende musikk lærer har det vært interessant å se om det finnes sammenheng mellom kompetansekravene som stilles ute i praksis, og den kompetansen man er tiltenkt å sitte igjen med etter endt utdanning. I forsøk på å avdekke ny kunnskap om dette, har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ dokumentanalyse med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hva kan tre sentrale dokumenter fortelle vedrørende krav til kompetanse hos fremtidens musikk lærere i grunnskolen (trinn 1-7)?

Datamaterialet mitt består av et utvalg dokumenter som var tenkt å bringe ulike perspektiver inn i forskningsarbeidet: *Strategi: Skaperglede, Engasjement og Utforskertrang* (Kunnskapsdepartementet, 2019), *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7* (NRLU, 2018) og *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Grunnet mitt ønske om å tolke hvilke implikasjoner dette datamaterialet kan ha for settinger utenfor seg selv, har studien fått et hermeneutisk forskningsdesign – som gir rom for menneskelig tolkning. Ricoeurs fortolkningsteori og den hermeneutiske spiral har derfor vært sentrale for arbeidet.

Det blir fort tydelig gjennom analysen at musikk er et komplekst fag, men med begrensede antall timer. Dette gjør at kravet til lærerne blir stort, som i tillegg til å skulle balansere fagets ars- og scientia-dimensjoner, skal kunne tilby en dannende, kunnskapsgivende og ferdighetsgivende musikkopplæring. I den nye grunnskolelærerutdanningen kan vi dog se en overvekt av teori og episteme i undervisningsinnholdet – som i stor grad bygger på forskningsforankring. Dette kan bidra til at verdigrunlaget og kunnskapsformene læreren møter i utdanningen og i grunnopplæringen er differensierte. Likevel ser vi at flere av grunnprinsippene for opplæringen er de samme – hvor musikkfagets danningsaspekt står mest sentralt i alle tre dokumenter. Analysen avdekker også utfordringer og kompetansekrav tilknyttet den forskende lærer, vektning av undervisningsinnhold, kompetanse- og verdigrunnlag, kunnskapssyn, status og rekruttering. Alt peker til slutt på et behov for musikk lærere som er rustet til endring, og som har både formell faglig, fagdidaktisk, pedagogisk og profesjonell kompetanse i sin profesjonsutøvelse.

Abstract

The purpose of this master thesis has been to examine requirements future music teachers meet regarding their competences, by how they are reflected in a selection of documents. In being a future music teacher myself, I found it intriguing to examine whether the competence-requirements in primary school teacher education was coherent with those described in the national curriculum. In attempt to uncover new and valuable knowledge on the subject, I based my research and thesis on the following question:

What knowledge regarding competence requirements for future music teachers can we achieve by analysing three key documents?

The data material consist of a selection of documents that could bring different perspectives into the research work: a strategi to enhance given subjects as music: *Skaperglede, Engasjement og Utforskertrang* (Kunnskapsdepartementet, 2019b), The guidance document for primary school teacher education: *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7* (NRLU, 2018) and the values and principles described in curriculum LK20: *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017a). My desire to interpret how these documents may affect future music teachers, made it natural to choose a hermeneutic research design – which allowed interpretation on diverse levels throughout the research. Ricoeurs' interpretation theory and the Hermeneutic Spiral has therefore been central for my work.

The analysis early uncovered the complexity of music as a subject and its limited number of hours in primary school education. This increases requirements for teacher knowledge. In addition to being able to balance the *Ars-* and *Scientia-dimension* of the music subject, it is expected that the music teacher has the knowledge needed to offer a diverse music education. This includes both cognitive and physical knowledge. In music teacher education however, there is an emphasis on theoretical knowledge – grounded in research. This points to a differentiated view on knowledge in the education for teachers and pupils. Nevertheless, we also see several similar principles for education – including perspectives on *bildung* in education. In addition, you will see that the research uncovers challenges in relation to 'teachers as researchers,' teaching content, competence, values and knowledge in education, status, and recruitment. All this points to a need for teachers equipped with pedagogical content knowledge, professional knowledge and skills, who are prepared for change.

Forord

Dette masterarbeidet har vært både givende og krevende, i en ellers hektisk hverdag med to jobber ved siden av studiet. Det siste året har vært preget av flere sene kvelder med lesing, tolking og skriving – samt et stort behov for selvdisiplin. Likevel sitter jeg igjen med en følelse av at både jobben som lærervikar og masterprosjektet har gitt betydningsfull innsikt og erfaring tilknyttet lærerrollen i dagens grunnopplæring.

Når jeg nå er ferdig med masteroppgaven, opplever jeg å sitte igjen med viktig kunnskap som jeg kan bringe med meg inn i rollen som fremtidig musikk lærer i grunnskolen. Oppgaven har gitt økt kompetanse om ulike kompetanser som behøves av en musikk lærer, økt innsikt i verdigrunnet for grunnopplæringen, samt et rikere teorigrunnet og kognitive kunnskaper om yrkesprofesjonen. I tillegg har jeg adressert en del utfordringer, som det vil være interessante å følge med på både i egen undervisning og fremtidig forskning på feltet.

Til tross for at denne masteroppgaven i størst grad er et resultat av selvstendig arbeid, er jeg ikke alene ansvarlig for å ha kommet i mål. Jeg har hatt god støtte med meg på veien av et utvalg flotte mennesker – som det naturligvis er på sin plass å takke.

Aller først må jeg få takke veileder Øystein Røsseland Kvinge, som har bidratt med konkrete mål og tips til videre arbeid når alt har virket overveldende og stort. Ditt gode overblikk over relevant teori og kunnskap på området, har gitt klarhet og god hjelp underveis i prosessen.

Jeg må også få takke Hugo S. Vedal for langvarig lån av PC, da min egen bestemte seg for å kortslutte midt i innspurtpå perioden av masterarbeidet – og alt rett og slett så bekmørkt ut en periode. Her er det også på sin plass å takke min forlovede og samboer, Truls Sandanbråten, som har heiet meg frem gjennom hele prosessen, samt bistått med transport på sene kvelder og konstruktive ord når stressnivået har vært høyt eller blodsukkeret lavt. Takk til begge to.

Også en liten takk til Tonje M. Fotland, verdens beste Zumba-instruktør og gode venninne, som har sørget for at kroppen ikke har forfalt helt under denne lange arbeidsperioden.

Dansetimer, skravling og lunsj med deg har vært tidenes beste avbrekk!

Til slutt vil jeg også takke den fantastiske gjengen jeg har vært så heldig å få gå i klasse med på HVL. Uten musikk gjengen på HVL sitt GLU-kull 2017, hadde nok ikke obligatoriske seminarer vært like givende og betydningsfulle, og tunge dager hadde vært enda tyngre. For en reflektert og støttende gjeng! Hverdagen med dere blir et stort savn.

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
1. Innledning	8
1.1 Tema og formål.....	8
1.2 Bakgrunn og motivasjon	9
1.3 Avgrensing og problemstilling	10
1.4 Forskningsfelt	11
1.4.1 Ny femårig, forskningsbasert grunnskolelærerutdanning	12
1.4.2 (Musikk-) Lærerens kompetansegrunnlag	13
1.4.3 Praktiskeestetiske fag og estetiske læreprosesser i grunnskolen.....	15
1.5 Figuroversikt	15
1.6 Disposisjon.....	16
2. Teorigrunnlag	17
2.1 Musikkfaget sett innenfra	17
2.2 Hvordan forstå musikkpedagogikk?	18
2.2.1 Didaktikk.....	20
2.3 Kunnskapssyn i musikkopplæringen	21
2.4 Pedagogical content knowledge (PCK)	22
2.4.1 Musikk lærerens profesjonskompetanse og utvidet PCK-begrep	22
2.5 Dybdelæring og Dybde//Læring	24
3. Metode og forskningsdesign	26
3.1 Hermeneutikk.....	27
3.1.1 Ricoeurs fortolkningsteori.....	29
3.2 Kvalitativ dokumentanalyse.....	30
3.2.1 Becker Jensens analysespiral	32
3.2.2 Elementær dokumentanalyse	33
3.2.3 Widens analytiske dimensjoner for tekstanalyse	34
3.2.4 Komparativ analysemetode.....	35
3.3 Utvalg.....	35

3.4 Analysestrategi.....	39
Trinn 1: Gjennomlesing og naiv forståelse	40
Trinn 2: Analyse av opphav	40
Trinn 3: Ny gjennomlesing med sitatutvelgelses	41
Trinn 4: Analyse av sitater	41
Trinn 5: Utvidelse av teorigrunnlag	43
Trinn 6: Ny gjennomlesing i lys av de andre dokumentene og teori	43
Trinn 7: Danning av kategorier / temaer	43
Trinn 8: Komparativ analyse.....	44
Trinn 9: Fortolkning av innhold og implikasjoner for utenforliggende settinger	44
3.5 Etske refleksjoner	45
3.5.1 Forskningens gyldighet, pålitelighet og troverdighet.....	46
4. Analyse og funn	47
4.1 Dokument 1: Skaperglede, Engasjement og utforskertrang	48
4.1.1 Om dokumentet.....	48
4.1.2 Forfatter/Opphavsmann.....	48
4.1.3 Hensikt / Formål.....	49
4.1.4 Seleksjon og fokusområde	49
4.1.5 Analyse av mål 1: Å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen	49
4.1.6 Analyse av mål 2: Å styrke det praktiske og estetiske innholdet i barnehagen og skolen	52
4.1.7 Analyse av mål 3: Å styrke den praktiske og estetiske kompetansen og profesjonsfellesskapet i barnehage og skole	54
4.1.8 Bemerkninger fra mål 4: å bedre rekrutteringen av lærere med praktisk og estetisk fagkompetanse	55
4.2 Dokument 2: Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7.....	56
4.2.1 Om dokumentet.....	56
4.2.2 Forfatter/Opphavsmann.....	56
4.2.3 Hensikt / Formål.....	57
4.2.4 Seleksjon og fokusområder	58
4.2.5 Analyse av: Institusjonelt ansvar og faglig struktur	58
4.2.6 Analyse av: Faga i programmet –innhold og forskningsforankring.....	60
4.2.7 Analyse av: Forskningsforankring i GLU.....	61
4.2.8 Analyse av: Læringsutbytte i praksis	62
4.2.9 Analyse av: Matematikkfaget i grunnskolelærerutdanningen.....	62
4.2.10 Analyse av: Musikkfaget i grunnskolelærerutdanningen.....	64

4.2.11 Analyse av: Masterfaget i grunnskolelærerutdanningen	65
4.3 Dokument 3: Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen	66
4.3.1 Om dokumentet.....	66
4.3.2 Forfatter / opphavsmann	66
4.3.3 Formål	67
4.3.4 Seleksjon og fokusområde	67
4.3.5 Verdier og prinsipper for læring, utvikling og danning	67
4.4 Komparativ innholdsanalyse.....	69
4.4.1 Dybdelæring.....	69
4.4.2 Tverrfaglighet.....	71
4.4.3 Forskningsforankring	72
4.4.4 Musikkfaglig status, -fordypning og -kompetanse.....	74
4.4.5 Kompetanse som Kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse	75
4.4.6 Omtale og legitimering av musikkfaget.....	77
4.5 Oppsummering.....	78
5. Diskusjon.....	80
5.1 Verdier og prinsipper for musikkopplæringen.....	81
5.1.1 Musikk som allmenndannende fag.....	82
5.1.2 Dybdelæring og tverrfaglighet	82
5.2 Musikkfagets krav til lærerkompetanse	84
5.3 Forskningsbasert profesjonsutdanning	86
5.3.1 Praktisk vs. Teoretisk innhold.....	88
5.4 Musikkfagets plass, status og rekruttering.....	90
6. Avsluttende ord	92
6.1 Forskerrefleksjon	94
6.2 Veien videre	95
Referanser	97

1. Innledning

1.1 Tema og formål

I denne masteroppgaven har jeg valgt å rette søkelys mot lærerkompetanse i musikkfaget i grunnskolen. Musikkfaget er kjent som et komplekst og krevende fag å undervise i, blant annet fordi det inneholder både kunstneriske og tekniske elementer som både lærere og elever skal kunne se og skape sammenhenger mellom. Elementer som ferdighetsopplæring og tverrfaglighet, stiller spesielle helt spesielle krav til lærerens kompetanse i fag som musikk. Likevel ser man et stadig økt fokus på kjernefag i grunnskolelærerutdanningen og fortsatt manglende formelle kompetansekrav hos undervisere i praktiske og estetiske fag. Mitt inntrykk er at dette har ført til en vektlegging av teoretisk innhold og kompetansemål i den nye grunnskolelærerutdanningen – som tross alt er førende for de fremtidige musikk lærernes kompetansegrunnlag.

Formålet med denne oppgaven har derfor vært å undersøke de ulike kompetansekravene som stilles til kommende musikk lærere gjennom grunnskolelærerutdanningen og grunnskolens verdier og prinsipper for opplæring – samt om de danner et felles eller motstridende bilde av hvilke kompetanser musikk læreren burde ha.

Metoden jeg har benyttet, baserer seg på en hermeneutisk tilnærming til den kvalitative dokumentanalyse. Her har jeg valgt ut og analysert tre dokumenter jeg anser som sentrale for fremtidens musikk lærere og som kunne bidra med litt ulike perspektiver i forskningsarbeidet:

1. ***Skaperglede, engasjement og utforskertrang*** (Kunnskapsdepartementet, 2019).
– en strategi for styrking av praktiske og estetiske fag i grunnopplæringen.
2. ***Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7*** (NRLU, 2018)
- de styrende retningslinjene for alle grunnskolelærerutdanningene i Norge.
3. ***Overordnet del: verdier og prinsipper for grunnopplæringen***
(Kunnskapsdepartementet, 2017a) -Den overordnede delen av gjeldende læreplan

1.2 Bakgrunn og motivasjon

Som grunnskolelærerstudent med musikk som fordypningsfag, fikk jeg tidlig møte ulike holdninger til praktiske og estetiske fag i grunnskolen - både blant medstudenter og lærere, samt styringsdokumenter og politiske uttalelser. Til tross for at de fleste er enige i at disse fagene er svært viktige i den norske skolen, kunne man allerede i 2011 se at fagene gradvis mistet status (Bamford, 2012). Dette hadde heller ikke bedret seg i 2016, når Sætre et al, avdekket at etterutdanning og faglig kompetanse i musikkfaget var sterkt nedprioriter i den norske skole, til tross for en bevist sammenheng mellom faglig kompetanse og innhold i musikkundervisningen (Sætre et al., 2016). Dette skal ha vært noe av grunnlaget for å innføre en ny femårig grunnskolelærerutdanning – med mulighet for å ta master i praktiske og estetiske fag. Et slikt studieløp er likevel ofte assosiert med et teoretisk vektet innhold og akademisk skriftlig arbeid – og som kommende musikkklærer undret jeg meg over hvordan de praktiske og estetiske fagene ble ivaretatt i denne nye GLU.

Lengden på grunnskolelærerutdanningene og krav til fordypning har økt betraktelig etter 2000-tallet, og lærerne kan ifølge Bergem (2014) dermed ikke lenger betraktes som generalister. Masterfordypning bidrar i stor grad til at lærerne er bedre forstått som spesialister på bestemte fagområder – og spørsmålet blir da om alle fagene dekkes like godt? Da jeg selv skulle velge masterfag, var det nemlig ikke sjeldent at jeg fikk anbefalinger om å velge ett av kjernefagene: norsk, matte eller engelsk. I tillegg kom jeg over flere utsagn fra kunnskapsdepartementet under Solbergregjeringen, om at master i kjernefagene skulle prioriteres fremfor andre fag. Dette økte interessen min for å forske på grunnskolelærerutdanningen – samt hvilke kompetanser de som i fremtiden skal undervise i musikk faktisk trenger og har mulighet til å opparbeide seg gjennom denne.

Dette inspirerte videre til å undersøke dypere hvilke kompetansekrav skolen og utdanningsinstitusjoner for høyere utdanning vektlegger – og hvilke verdier og prinsipper som er styrende for opplæringen. Jeg ble rett og slett nødt til å finne ut om disse utsagnene og holdningene jeg hadde møtt på undervegs i utdannelsen min, kunne være av betydning for hvilke kompetanser jeg har kunnet tilegne meg – og om disse gjenspeiles i andre sentrale dokumenter tilknyttet lærerutdanningen og musikkfaget i skolen.

1.3 Avgrensning og problemstilling

Å forske på grunnskolelærerutdanning i sin helhet, viste seg tidlig å være et altfor omfattende prosjekt. Likevel fantes det så godt som ingen forskning på denne nye utdanningen, og jeg kunne dermed velge tilnærming ganske fritt. Jeg ønsket dog naturligvis at studien skulle gi innsikt i aspekter tilknyttet musikkfaget, og bestemte meg for å se spesifikk på krav til musikk lærernes kompetanse i grunnskole og grunnskolelærerutdanning. Her var visjonen å se hva jeg i denne sammenheng kunne få ut av sentrale dokumenter som indirekte eller direkte er styrende for musikk lærerens kompetansegrunnlag. I tillegg valgte jeg å begrense studien til trinn 1-7, for å gjøre forskningsarbeidet mest mulig relevant for studiet jeg selv går på og min egen framtid som musikk lærer på barneskolen.

Til slutt endte jeg opp med følgende problemstilling:

Hva kan tre sentrale dokumenter fortelle vedrørende krav til kompetanse hos fremtidens musikk lærere i grunnskolen?

Denne problemstillingen krever en viss grad av tolkning. For å kunne besvare problemstillingen, ble jeg derfor nødt til å utarbeide noen forskningsspørsmål som jeg kunne basere analysearbeidet mitt på. Ettersom jeg ønsket å belyse dette med praktisk og teoretisk innhold, samt verdier og prinsipper i opplæringen, ble dette mine forskningsspørsmål:

1. Hvilke verdier og prinsipper kommer til syne i de tre dokumentene?
2. Hvordan vektlegges teori og praksis i dokumentene?
3. Hvilke implikasjoner kan dokumentenes innhold få for fremtidens musikk lærere i grunnskolen (1-7)?

Som du vil se i analysekapittelet av oppgaven, er flere av dokumentene i datamaterialet mitt svært omfattende. Blant annet inneholder strategien: *Skaperglede, Engasjement og Utforskertrang* (Kunnskapsdepartementet, 2019), utfordringer, mål og tiltak for hele grunnopplæringen – barnehage, ungdomsskole og videregående inkludert. Det har derfor vært nødvendig å avgrense hvilke deler av innholdet som skulle være grunnlag for analyse. Disse avgrensningene og begrunnelse for utvalg, vil du finne i analysekapittelet under hvert av dokumentenes delkapittel: seleksjon og fokusområde.

1.4 Forskningsfelt

Da dette masterprosjektet startet som en nysgjerrighet på grunnskolelærerutdanningen høsten 2021, fantes det -naturligvis- nesten ingen forskning på den nye femårige lærerutdanningen som ble innført i 2017. Det eneste jeg fant som kunne direkte kobles til oppgaven min på dette stadiet, var en studie av Vågan og Kyvik (2015) som omhandlet forskningsbasert utdanning. Jeg så dette som en gylden mulighet til å skrive en oppgave som kunne bidra til et relativt mangelfullt, men viktig, forskningsfelt. Siden den gang har det faktisk blitt publisert nytt materiale tilknyttet utdanningen: Thorsen og Lundberg (2021) sin artikkel om studenters forståelse av FOU, samt Høgheim og Jenssen (2022) sin studie av studenters oppfattelse av grunnskolelærerutdanningen.

I tillegg til dette har oppgaven min formet og utviklet seg over tid, fra å være sterkt forankret i GLU til å mer generelt omfatte musikkfaglig lærerkompetanse i grunnskolen. Dette har også gjort at forskningsfeltets omfang har økt, og gitt meg mulighet til å dykke ned i annen spennende, tidligere forskning. Herunder finner man blant annet forskning tilknyttet grunnopplæringen, læreplaner, estetiske læreprosesser, profesjonskompetanse og ulike kunnskapsformer. Likevel kan jeg skimte et noe mangelfullt forskningsfelt, med behov for nyere forskning. Ettersom det finnes spesielt lite forskning på den nye grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7 og musikkfaget sett i lys av GLU og ny læreplan LK20, håper jeg derfor at mitt masterprosjekt vil bidra til økt kunnskap og ha god relevans for forskningsfeltet. Dette vil jeg reflektere over i oppgavens avsluttende ord (kapittel 6).

I forsøk på å dekke de mest sentrale aspektene ved forskningsfeltet jeg har beveget meg inn i, vil jeg i de følgende underkapitlene legge frem noe av den tidligere forskningen som har vært sentral for min oppgave. Dette inkluderer forskning på grunnskolelærerutdanning, musikk læreres kompetansegrunnlag, estetiske læreprosesser og fag i grunnskolen.

1.4.1 Ny femårig, forskningsbasert grunnskolelærerutdanning

En av hovedutfordringene da den fireårige grunnskolelærerutdanningen (GLU) skulle reformeres til en femårig masterutdanning, var det store skillet mellom teori og praksis i lærerutdanningen. Forskning har gang på gang vist at det er stort sprik mellom innholdet i undervisningen på studiet og innholdet ute i skolen (Thorsen & Lundberg, 2021). I 2015 var derfor et av hovedargumentet for å innføre forskningsbasert utdanning at yrkesutøvelsens kvalitet skulle bli bedre og mer profesjonsrettet. I den forbindelse gjennomførte Vågan og Kyvik (2015) en analyse av forskning på den daværende lærerutdanningen, for å søke svar etter om forskningsbasert utdanning var en god løsningen på problemet. Den gang var det lite forskning på betydningen en forskningsbasert utdanning ville ha for studentenes fremtidige yrkesutøvelse, samt om den ville komme til nytte i deres profesjonsutøvelse. En undersøkelse blant *allmennlærere* tre år etter endt utdanning, viste imidlertid at det var et mye større behov for økt praktisk fagkunnskap i utdanningen. Hele 64% av lærerne ville hatt mer praktisk fagkunnskap og praksisopplæring – opp mot kun 4-7% som kunne tenke seg at utdanningen i større grad vektla forsknings og utviklingsarbeid (Vågan & Kyvik, 2015).

Det ble også gjort en pilotstudie av den nye grunnskolelærerutdanningen, hvor 22 studenter som testet det nye utdanningsløpet leverte masteroppgave i 2015 (Jakhelln et al., 2016). Her kom det frem at studentene opplevde at masteroppgaven ga dybdekunnskap som kunne være relevant for profesjonsutøvelsen. Likevel stiller artikkelen spørsmål ved om kunnskapsbasen studentene opparbeidet seg gjennom utdanningen er holdbar i møte med en profesjon og skolevirkelighet med andre kunnskapsformer i fokus – samt at studentene opplevde profesjonell utrygghet tilknyttet egen kompetanse (Jakhelln et al., 2016).

Etter den tid er det kommet noe mer forskning på feltet, og i årsskiftet 2021/2022 kom Thorsen og Lundberg (2021) med en studie om *studentenes* møte med en slik forskningsbasert utdanning. Denne studien inngikk i et større prosjekt om profesjonell lærerkompetanse, og stilte spørsmål til FoU (Forskning og utvikling) – dimensjonens betydning for studenter og fremtidige lærere. Her kom det frem at det utdanningen ikke ser ut til å vektlegge U-en i FoU og at undervisningen var lite hjelpelige i studentenes arbeid med å koble F og U. Dermed endte studentene opp med å forstå FoU begrepet som «teori, forskning og forskningsmetoder» (Thorsen & Lundberg, 2021). Dette ser ikke ut til å ha hjulpet på teori- og praksisutfordringen, som ifølge Høgheim og Jenssen (2022) ser ut til å være et bestandig og komplekst fenomen. Tidlig i år publiserte de nemlig en studie om hvordan studentene selv beskriver den nye femårige utdanningen, med en hensikt om å løfte frem studentperspektivet

på utdanningen.

Studien til Høgheim og Jenssen (2022) hadde et datagrunnlag bestående av 95 skriftlige lærerstudent-besvarelser ved to GLU-institusjoner – med åpne spørsmål om utdanningen. Resultatene viste at studentene opplever manglende profesjonsrelevans i undervisningen, og at innholdet her var for tilknyttet faglig teori. De er dermed også kritiske til en utdanning med masteroppgave – ettersom det bringer med seg en vektlegging av fag, forskning og tekstsaking. Selv skulle de ønske utdanningen var mer praksisnær, og etterspør didaktikk i undervisningen (Høgheim & Jenssen, 2022). Dette kan man også se igjen i en studie av lærerprofesjonalitet fra 2017, hvor studentene savner en brobyggende undervisning som trekker koblinger mellom teori og utfordringer knyttet til praksis og lærerprofesjonen (Hovdenak & Weise, 2017).

Til tross for at de fleste studenter er bevisst å verdsette praksis, er også flere av studentene kritiske fordi de mener den gir et kunstig bilde av undervisningssituasjonen. Oppsummert kan man si at studentene er engasjerte og ivrige etter å bli lærere, men at de ikke er forøyde med studiets innhold. Høgheim og Jenssen (2022) konkluderer derfor med at «teori-praksis-gapet vedvarer i nye GLU, både i innhold og i relasjon til lærerutdannere, og at studentene opplever en lite endringsvillig utdanning» (Høgheim & Jenssen, 2022). De mener også at det kan være mye å hente på å avklare forventninger tilknytter teori, praksis, undervisning og læring. Hovdenak og Weise (2017, s. 179–181) trekker imidlertid frem at lærerutdanninger med visjon om å utdanne profesjonelle lærere, bør etablere et bevisst forhold til *fronesis* som kunnskapsform – det å kunne besitte vitenskapelig kunnskap som kommer til uttrykk i konkrete situasjoner og krever refleksjon og handling.

Det blir nå spennende å se hvilken ny forskning som kommer på feltet etter at de første studentene som går det nye femårige masterløpet er ferdig utdannede og skal ut i skolen som profesjonsutøvere for første gang.

1.4.2 (Musikk-) Lærerens kompetansegrunnlag

En studie av musikkfaget i norsk skole fra 2016 viser at det er klare sammenhenger mellom lærernes kompetanse og innholdet de vektlegger i sin undervisning (Sætre et al., 2016). Det kom også frem at det i tillegg til formell og uformell kompetanse, var avgjørende hvordan læreren forstår læreplaner og han/hennes profesjonelle identitet og kjønn. Et annet interessant funn, var at lærerne på småtrinnet hadde langt mindre formell kompetanse enn lærerne på

høyere trinn (Sætre et al., 2016). Dette kan vi se igjen i en rekke andre rapporter og kartlegginger av kompetansegrunnlaget i grunnskolen – hvor flere også viser at det er svært mange som underviser i de praktiske og estetiske fagene som mangler eller har lite formell kompetanse i disse fagene (Bamford, 2011; Christophersen et al., 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Perlic, 2019).

Året før publiserte Britt Ulstrup Engelsen en fagartikkel om viktigheten av at lærerne hadde nettopp formell kompetanse i fagene de underviser i. Hun mente at lærerne i større grad må rustes for endring. Grunnlaget for utsagnet er at læreplanene stadig er i endring, og at det dermed ikke er tilstrekkelig at lærerstudenter blir fortrolige med læreplanen som er gjeldende de årene de studerer for å bli lærere (Ulstrup Engelsen, 2015). Michael Strobel (2018) mener at en *kritisk kunstfagpedagogikk* kan være løsningen på hvordan arbeidet med dagens politiske og sosiale utfordringer tilknyttet skolen kan bedres. I hans forskningsartikkel kommer det frem at kunstpedagogen har et særlig ansvar og et handlingsrom som gjør det mulig å engasjere seg for fremtidens skole – dersom kunstfagene får en sterk nok posisjon i grunnskolelærerutdanningen (Strobel, 2018). Rønsen og Engelsen (2015) gjennomførte en kvalitativ studie om profesjonskompetanse, som viste at lærerens utvikling gikk gjennom tydelige faser: fra instrumentell til en mer teoretisk og reflektert tilnærming til læring.

For å finne forskning som mer spesifikk omhandler musikk lærerens kompetanse, må vi bevege oss inn i det engelske forskningsfeltet. Her finnes det blant annet en undersøkelse av profesjonskompetanse hos 80 lærere fra 2018, som viser at lærerne i størst grad utvikler sin profesjonskompetanse gjennom erfaring og oppmerksomhet rundt egne elevers læringsutbytte (Schultz et al., 2018).

Artiklene har til felles at de poengterer viktigheten av formell kompetanse, profesjonskompetanse osv., men det er tydelig at det finnes lite forskning på hva disse kompetansene innebærer. Her har det kommet lite ny forskning siden Julie Ballantyne rekonseptualiserte Shulmans(2006) PCK- begrep i 2006. Som du vil se i oppgavens teorikapittel, tilpasset hun den allerede eksisterende teorien om pedagogical content knowledge, til musikkfaget og tilførte nye dimensjoner av kunnskapskrav til musikk læreren (Ballantyne, 2006).

1.4.3 Praktiskestetiske fag og estetiske læreprosesser i grunnskolen

I 2015 kritiserte Marit Ulvik dagens skole for å legge for stor vekt på det målbare, samtidig som følelser og sosiale relasjoner ble nedprioritert. I denne sammenheng skrev hun en fagartikkel om de estetiske dimensjonene i undervisningen, og dens mulighet til å romme en helhetsforståelse av det å være menneske (Ulvik, 2015). Denne måten å legitimere og forstå musikkfaget på, kan sies å henge godt sammen med Varkøy (2015, s. 110–113) sin beskrivelse av musikkens erkjennelsesfunksjon – som blant annet innebærer en erkjennelse av egen emosjonalitet.

En slik forståelse kan vi også se igjen i en studie av Torill Vist (2009), som nettopp bygger på et musikkpedagogisk grunnsyn hvor ivaretagning av hele mennesket – følelsesaspektet inkludert – står sentralt. Hun hevder at den emosjonelle dimensjonen av musikkfaget blir skyggelagt, og at vi dermed begrenser fagets muligheter. Blant disse mulighetene trekkes blant annet legitimering av musikkfaget på bakgrunn av dens sentrale roller i menneskers liv og virkeligheter inn – i tillegg til didaktisk bevissthet og berikende musikkopplevelser (Vist, 2009, s. 197–200). Hennes oppfatning er dermed at til tross for fagets naturlige følelsesaspekt, er det en ubalanse mellom følelseskunnskapene i musikkfagets kunnskapsbasis.

Disse to studiene understreker Varkøy (2019) sin påstand om at lærere som underviser i kunstoffag, som musikk, er avhengige av å utvikle estetisk kompetanse. Kunnskap om og refleksjon omkring musikkens ulike meningslag er en forutsetning for musikk lærerens profesjonelle virksomhet – da det bidrar til deres mulighet til å åpne rom for alle potensielle meningslag i musikk, emosjonelle og eksistensielle lag inkludert (Varkøy, 2019).

1.5 Figuroversikt

Figur 1: Definisjon av de seks globale kompetansene i dybdelæring. Kilde: Fullan et al. (2018) Copyright © 2014 by New Pedagogies for Deep Learning™ (NPDL).....	25
Figur 2: Den hermeneutiske spiral	28
Figur 3: Visualisering av Ricoeurs fortolkningsteori (slik den er tolket av meg).....	29
Figur 4: Første avgrensning og kriterier for seleksjon	36
Figur 5: Endelige kriterier for dokumentutvalg	37

1.6 Disposisjon

Denne oppgaven er fordelt inn i seks kapitler, hvor kapittel 1 er viet til innledende ord om bakgrunn og motivasjon, avgrensning og problemstilling og en beskrivelse av forskningsfeltet.

Kapittel 2 er oppgavens teorikapittel, som har til hensikt å kartlegge hvilke teorier som ligger til grunn for tolkning og diskusjon. I dette kapittelet tar jeg for meg fem sentrale teorier: Musikkfaget sett innenfra, Kunnskapssyn i musikkopplæringen, Pedagogical Content Knowledge, Dybdelæring og Dybde//Læring og Musikkpedagogiske prinsipper.

I kapittel 3 er det metode og forskningsdesign som blir portrettert. Her vil jeg først presentere metodevalgene som er gjort, før jeg går dypere inn på hermeneutikken – som i stor grad ligger til grunn for hele denne oppgaven. Etter dette gir jeg en beskrivelse av den kvalitative dokumentanalyse og presenterer aktuelle tilnærminger til denne. Videre går jeg gjennom prosessen for utvalg av datamateriale før jeg avslutningsvis legger frem analysestrategien som er benyttet i forskningsarbeidet.

I kapittel 4 kommer presentasjonen av og funn fra den faktiske analysen. Dette kapittelet er strukturert inn i delkapitler for Dokument 1, Dokument 2, Dokument 3, komparativ analyse og oppsummering. Felles for de tre første delkapitlene er underkategoriene: Om dokumentet, Forfatter/opphavsmann og Hensikt/formål. Dette er ment som en innledende oversikt over dokumentene – inkludert tolkninger og utvalg i tidlig analyseprosess. Videre presenteres en individuell analyse av hvert av dokumentene, med underoverskrifter hentet direkte fra tekstene. Delkapittel 4.4. inneholder en komparativ analyse, som sammenligner temaer og kategorier på tvers av dokumentene. Til slutt legges det frem en oppsummering av analysekapittelet – med tilhørende viktige funn.

Det 5. kapittelet er et diskusjonskapittel, hvor jeg diskuterer hvilke implikasjoner de analyserte dokumentene kan få for settinger utenfor seg selv. Her ser jeg blant annet funnene opp mot annen tidligere forskning og relevant faglig teori.

Til slutt har jeg valgt å ta med et avslutningskapittel, som oppsummerer hele prosjektet. Her vil jeg trekke frem oppgavens viktigste funn og konklusjoner, litt om prosjektets gjennomføring og relevans for forskningsfeltet, samt noen retninger man kan gå for å forske videre på temaet i denne oppgaven.

2. Teorigrunnlag

For å kunne si noe om dokumentenes innvirkning på og krav til kompetanse hos fremtidens musikk lærere, vil det være vesentlig å inkludere noen sentrale teorier tilknyttet både musikkfaget og lærerkompetanse. For å forstå grunnlaget for kompetansekravene som stilles til musikk læreren, er man nemlig nødt til å ha innsikt i hva som er spesielt for musikk som fag og hva som kjennetegner musikkpedagogikken i grunnskolen. Ulike kunnskapssyn vil også være av betydning for hvilke kompetanser som vektlegges i eksempelvis utdanning og undervisning – og dermed vil det være hensiktsmessig å ha noen teorier på lærerkompetanse til grunn for forståelsen av disse.

I dette kapitlet vil jeg derfor legge frem sentrale teorier om musikkfaget, musikkpedagogikk, kunnskapssyn i musikkopplæringen, Pedagogical content knowledge, musikk lærerens profesjonskompetanse – samt litt om dybdelæring, da dette er et ganske nytt og førende element i grunnopplæringen.

2.1 Musikkfaget sett innenfra

Det finnes en rekke ulike syn på og tilnærminger til musikk i skolen. Blant annet har musikk en historie som både sangfag, musisk fag, samfunnsfag og som ledd i en polyestetisk oppdragelse. Nielsen (1994) har utarbeidet 6 slike grupperinger av musikkfaget, men er også tydelig på at det finnes glidende overganger mellom dem – og at man kan benytte elementer fra ulike musikkpedagogiske syn i musikkundervisningen. Musikkdidaktikken kan ansees som en gjenspeiling av vår generelle kulturelle situasjon, og Nielsen hevder derfor at vi lever i en flerposisjonell og lagsterk tid musikkpedagogisk sett – hvor alle aspektene ved musikkfaget er like aktuelle (Nielsen, 1994, s. 282–284).

Musikk skiller seg fra andre skolefag, ved at det først og fremst er en kunstart. Kunststartene avhenger av non-verbale opplevelsese- og erkjennelsesmuligheter, og er direkte tilkoblet sansene våre. Likevel finnes det elementer i faget som gjør denne skilnaden mindre tydelig, og som er av betydning når det kommer til fagets didaktikk (Nielsen, 1994, s. 105–106). Som undervisningsfag kan man nemlig si at musikk både inneholder en ars- og scientia-dimensjon – hvor ars omhandler det kunstneriske og scientia det vitenskapelige. Til tross for at man ikke kan oversette musikken til verbalt språk, kan man eksempelvis bruke vitenskapen til å belyse mange aspekter i musikken (Nielsen, 1994, s. 107). Ved å sette i perspektiv at menneskers liv

spiller viktige roller ved siden av vitenskapen, blir kunstfagene minst like viktige som andre fag – både generelt og i oppdragsessammenheng (1994, s. 124).

Musisk oppdragelse bygger ifølge Nielsen (1994, s. 188) både på en antropologi, en psykologi og en pedagogikk – og gjør dermed musikkfaget til et komplekst fag. Musikkundervisningen skal både gi rom for utvikling av kunstneriske skapende evner, spontane individuelle handlinger og dialog og kommunikasjon mellom selvansvarlige partnere. «I generell forstand blir kravet til læreren derfor stort» (Nielsen, 1994, s. 188).

Etter Kunnskapsløftet 2020, er det skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling som er det mest sentrale i musikkundervisningen på barneskolene i Norge. Faget skal ifølge Kunnskapsdepartementet (2020) både bidra til at elevene utvikler musikalske ferdigheter, forståelse for musikkens tilknytning til kultur og samfunn, samt en opplevelse økt livskvalitet. Kjerneelementene i læreplanen for musikk i grunnsopplæringen er derfor utøve musikk, lage musikk, oppleve musikk og kulturforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2020).

2.2 Hvordan forstå musikkpedagogikk?

Musikkpedagogikk kan, ifølge Ruud (2019, s. 276), defineres som studiet av musikkundervisning og musikalsk læring, og inkluderer situasjoner hvor vi er utsatt for en bevisst påvirkning gjennom musikk i en eller annen form. Han mener at man i det musikkpedagogiske feltet kan finne to motsetninger blant «pedagoger som vektlegger dannelse, estetisk erkjennelse og tilegnelse av et fortrolig forhold til kulturhistorien og pedagoger som er opptatt av elevenes aktivitet, av prosesser og utvikling av kreativitet» (Ruud, 2019, s. 300).

Hva musikkpedagogene vektlegger i sin undervisning, henger som regel sammen med deres verdier og meninger tilknyttet faget. Innenfor musikkpedagogikken er det dermed vanlig å skille mellom pedagogenes opplæringshensikt – om de har eleven, musikken eller samfunnet i sentrum (Ruud, 2019, s. 290–300). Den *musikksentrerte* undervisningen kjennetegnes av et fokus på spilleferdigheter, musikkhistorie, hørelære og musikkteori, mens det i den *elevsentrerte* er barnekultur og kreativitet som danner kjernen i undervisningen. Under sistnevnte tilhører også subjektiv selvrealisering og selvregulering Den *samfunnssentrerte* musikkopplæringen blir ofte assosiert med kritisk musikkpedagogikk, og omfatter både musikkens og elevens forhold til samfunnet (2019, s. 290–293). Disse vektleggingene kan vi også se igjen i andre pedagogiske og kulturpolitiske tiltak, samt i musikkfagets mange

legitimeringsmåter (Ruud, 2019, s. 291; Varkøy, 2015).

Når det kommer til legitimering av musikkfaget, eller den musikkpedagogiske virksomheten, vil forestillingene rundt musikkens undervisnings- og oppdragelsesfunksjon kunne fortelle noe om de prinsipielle holdningene til musikk (Varkøy, 2015, s. 111–113). En måte å kategorisere disse ulike oppfatningene på, kan være legitimering på bakgrunn av: Kulturarv, individet eller samfunnet. Legitimering med utgangspunkt i kulturarven omhandler bevaring av ettertiden og tilgjengelighet for fremtiden, samt det faktum av musikk er tett tilknyttet flere ulike kulturfenomen (Hanken & Johansen, 2016, s. 166–167). Legitimering med utgangspunkt i individet innebærer musikkens evne til å ivareta følelsesmessig utvikling, være en arena for å uttrykke egne følelser, være et middel for selvuttrykk og identitetsutvikling, selverkjennelse, allsidig personlighetsutvikling og ferdighetsutvikling (2016, s. 167–171). Sistnevnte handler om musikkens samfunnsbevarende funksjon, dens evne til å forandre samfunnet til det bedre og rommet den gir for samfunnskritikk og generell kritisk tenking (2016, s. 172–173).

En annen måte å forstå disse oppfatningene på, er Varkøy (2015) sine 4 kategoriseringer av musikalsk forståelse: som erkjennelsesmiddel, dannelsesmiddel, uttrykksmiddel og musikkens konkrete nyttefunksjon for ulike formål. Disse gjenspeiler i muligens i større grad holdninger til musikkfaget – eksempelvis om man benytter musikkfagets egenverdi eller kun dets nyttefunksjon til andre formål (Varkøy, 2015, s. 110–111). Det poengteres dog at disse kategoriene ikke er absolutte, og at eksempelvis erkjennelse og danning kan inngå i samme prosess. Mye av undervisningen i den norske skole bygger likevel på en ide om at musikken har en sosialt oppdragende funksjon – i tett sammenheng med dannelsesaspektet (Varkøy, 2015). Det er ikke sjelden at vi ser musikkfaget omtalt som allmenndannende fag, og da kan man selvsagt stille spørsmål ved hva denne allmenndannelsen innebærer.

Ruud (2019) trekker her frem tre overordnede kategorier for forståelsen av allmenndannelsesbegrepet: *Objektiv allmenndannelse*, *subjektiv allmenndannelse* og en *kombinasjonsform*. Førstnevnte omhandler et fokus på at elevene skal tilegne seg kunnskaper og utvikle fysiske og psykiske evner. Den subjektive omhandler undervisning som legger til rette for elevenes utvikling av arbeidsmetoder og evnen til å lære. Sistnevnte ble først introdusert av Klafki, som mente at undervisningsmateriale og elevers evner er to vesentlige sider av samme sak (Ruud, 2019, s. 289). Uavhengig av begreptolkningen, er det viktig at eleven alltid er aktiv deltaker i dannelsesprosessen, og ikke kan formes nøyaktig slik pedagogen har sett for seg (Hanken & Johansen, 2016, s. 206).

På bakgrunn av alt dette er musikkpedagoger nødt til å ta stilling til både innholdet i musikkbegrepet, deres hensikt med og verdisyn på musikkfaget når de skal planlegge og sette mål for sin undervisning (Ruud, 2019). I tillegg vil det naturligvis være en rekke forutsetninger og betingelser som musikkpedagogen må forholde seg til, herunder rammefaktorer og elev- og lærerforutsetninger (Christensen & Thorsen, 2016; Hanken & Johansen, 2016, s. 34–40). Det er her musikkdidaktikken kommer inn: «et fag som skal hjelpe oss til å foreta overveielser om hvilket undervisningsinnhold vi skal velge ut, og hvilken undervisningsmetode vi skal velge til den målsettingen vi har – alt etter det vi vet om den målgruppen vi skal undervise for» (Ruud, 2019, s. 279).

2.2.1 Didaktikk

Begrepet «didaktikk» brukes både om teorien og læren om undervisningens innhold **og** om planlegging og beslutninger tilknyttet den faktiske undervisningen (Nielsen, 1994, s. 24–25). Til tross for sine flere betydninger, sier man gjerne at *didaktikk*begrepet er mer innsnevret enn *pedagogikk*begrepet – ettersom det er direkte tilkoblet mål og innhold i selve undervisnings- og læringsvirksomheten (Ruud, 2019, s. 277). Fagdidaktikk benyttes gjerne mer spesifikk om didaktikken innenfor et bestemt fag – og kan forstås som didaktikk som står i avhengighetsforhold til både den allmenne didaktikken og til basisfaget (Nielsen, 1994, s. 31–33). Når jeg videre snakker om musikkdidaktikk, vil dette være fagdidaktikken som danner summen av allmenndidaktikk og musikk som fag.

«Musikkdidaktikken tar eksempelvis opp spørsmål om verdien av lytting og skapende undervisningsaktivitet, om vi skal bruke rockegruppen som læringsmetode eller om wienerklassisismen skal være et tema for akkurat åttende klassesetrinn» (Ruud, 2019, s. 279). Grunnlaget for hvilke didaktiske valg man foretar seg om musikkundervisningens innhold, metode og målgruppe, vil være bygget på musikkpedagogisk teori, hva vi vet om elevenes generelle og musikalske utvikling, musikkens samfunnsfunksjoner og etikk (Ruud, 2019, s. 279–280)

2.3 Kunnskapssyn i musikkopplæringen

I musikkopplæringen ligger kildene til kunnskap både i musikken selv, historie og litteratur og i sosiale kontekster og media. Denne kunnskapen eksisterer i både kunst, tale og kropp, samt i kombinasjoner mellom disse. Ifølge Burnard et al. (2013, s. 44) er det derfor umulig å undervise i musikk uten å inkludere en fornuftig kombinasjon av alle de tre kunnskapsformene: episteme, techne og phronesis – opprinnelig oppfunnet av Aristoteles.

Episteme innebærer forskningsbasert kunnskap og forståelse, inkludert kunnskapen om hvordan naturen, mennesket og verden er konstituert og fungerer. **Techne** er synonymt med produktiv kunnskap og er assosiert med ferdigheter. **Phronesis**, også kalt interpersonlig kunnskap, er tilknyttet det etiske, sosiale og politiske liv (Burnard et al., 2013, s. 34–44).

I skolesammenheng finner vi igjen episteme i studentenes tanker og teorier rundt ulike perspektiver innen naturforskning og humaniora, samt lærerens forskningsbaserte pedagogiske kompetanse. I musikk generelt vil episteme også kunne innebære vurderinger, analyse og forklaringer om musikk (Burnard et al., 2013). I tillegg til å være forskningsbasert, er musikkfaget tett bundet til musikk som fenomen og aktivitet. Det er her den produktive kunnskapen techne kommer inn: faget inneholder både kunstneriske og tekniske elementer – som igjen gjør det naturlig at musikk er tett koblet til våre sanser og non-verbale kunnskaper (2013, s. 38–41). Phronesis viser seg i musikkfaglig sammenheng som ulike dilemmaer av ulik natur. Dette kan være ekte, abstrakte eller etiske dilemmaer som kan oppstå i undervisningen. Phronesis er godt beskrevet som noe som skjer i øyeblikket, og som krever at musikk læreren har tilstrekkelig med pedagogiske og teoretiske verktøy – i tillegg til nødvendig musikalsk kompetanse – for å kunne handle ved rett tid (2013, s. 41–42).

En generell kritikk mot musikk lærerutdanninger er, ifølge Burnard et al. (2013), at det er for stort språk mellom kompetansen som tilbys ved utdanningsinstitusjonene og det som trengs i skolen. De trekker videre fram pedagogiske teorier som en nødvendighet for pedagogisk praksis, men at disse teoriene ikke kan overføres direkte til undervisningen (Burnard et al., 2013). Musikk læreren bør ifølge Fossum (2015) opparbeide seg kunnskap som muliggjør det å enkelt bevege seg mellom ars- og scientia-dimensjonen i undervisningen, samt formidle mellom disse. «Det handler altså ikke bare om kunstnerisk og faglig finfølelse, men også om pedagogiske evner og menneskekunnskap, om det å kunne formidle mellom musikken og elevene» (Fossum, 2015, s. 161). Profesjonalitet innen musikkopplæring knyttes derfor til musikk lærerens evne til å integrere ulike former for kunnskap i opplæringen sin (2013, s. 76).

2.4 Pedagogical content knowledge (PCK)

Ifølge Shulman (2012) er det tydelig at en del sentrale spørsmål innenfor undervisningsforskning ikke blir forsket nok på. I stedet for å vektlegge læreres struktur i og organisering av klasserommet, ønsker han å se spørsmål og svar vedrørende innholdet i undervisningen, hvilke spørsmål som stilles og forklaringer som blir tilbudt. Bakgrunnen for dette ligger i en reel undring i hvordan en suksessfull lærerstudent transformerer sin ekspertise og faglige kunnskap til faktisk god undervisning. (Shulman, 2012).

I tillegg til å ha kunnskap om fagstoffet i seg selv, mener Shulman (2012) at man som lærer må ha en form for fagkunnskap som også omhandler viten om hvordan man kan lære bort innholdet tilknyttet ens spesifikke fag. Ut ifra dette har han dannet en modell (*Model of pedagogical reasoning*), som antyder at lærere styres av ulike kunnskapskilder og pedagogisk kunnskap om utdanningskontekster, settinger og administrasjon, i sin forberedelse og undervisning (Gudmundsdottir & Shulman, 2006). Sammen med Gudmundsdottir, foreslår han at *Pedagogical Content Knowledge* – forkortet til PCK, både er bygget med og bygger på fagkunnskap, generell pedagogisk- og didaktisk kunnskap (2006).

Man kan derfor si at det finnes tre definerte områder innenfor Pedagogical Content Knowledge: PCK influenced by *content knowledge*, PCK Influenced by *general pedagogic knowledge* og PCK influenced by *knowledge of students preconceptions or misconceptions about the topics they learn* (Gudmundsdottir & Shulman, 2006, s. 59–61). I korte trekk handler dette om lærerprofesjonens krav til at man i tillegg til faglig og pedagogisk kompetanse, har en viss erfaring og kunnskap vedrørende elevenes mulige utbytte, forforståelser og misoppfatninger av undervisningsinnholdet. Man må med andre ord både ha kunnskap om hva man skal undervise, hvordan man skal undervise det, hvordan elevene kan oppfatte det, samt hvordan å løse eventuelle utfordringer og svare på spørsmål knyttet til det. (Gudmundsdottir & Shulman, 2006; Shulman, 2012)

2.4.1 Musikk lærerens profesjonskompetanse og utvidet PCK-begrep

«Det at musikkpedagogen selv kan noe, er dessverre ingen garanti for at elevene kan det samme etter at undervisningen er gjennomført» (Hanken & Johansen, 2016, s. 52)

For å bli en kompetent lærer, er man nødt til å opparbeide seg en spesiell form for profesjonskompetanse. Dette innebærer at man i tillegg til kunnskap om fagets innhold, må vite hvordan man kan lære bort dette innholdet (Ballantyne, 2006; Gudmundsdottir & Shulman, 2006; Shulman, 2012). I praktiske fag som musikk, betyr dette at man også er avhengig av ferdighetene som trengs for å praktisk utføre det teoretiske man underviser i (Ballantyne, 2006). Det er nettopp dette som gjør at musikk ofte blir omtalt som et krevende fag å undervise i. Ifølge Hanken og Johansen (2016) innebærer en slik form for ferdighetslæring langt mer kompliserte læringsprosesser enn det som behøves i mer teoretiske fag, hvor tilegnelse av fakta, begreper og teorier står sentralt. På bakgrunn av dette, har Julie Ballantyne (2006) valgt å utvide PCK begrepet til *Pedagogical content knowledge and skills*, slik at det også innebærer kompetansen som behøves for å eksempelvis lære bort noe på et instrument på en givende måte.

Pedagogical content knowledge and skills handler altså spesifikk om musikkundervisning i skolen, og kunnskapen om teknikker, hvordan oppnå elevaktivitet, implementering av læreplanen og tilrettelagt undervisning (Ballantyne, 2006). I tillegg til denne utvidelsen av PCK-begrepet, trekker hun også frem *Professional knowledge and skills*, *General pedagogical knowledge and skills* og *Music knowledge and skills* – som alle er ulike former for kunnskap og kompetanse som en musikk lærer burde ha (Ballantyne, 2006).

I korte trekk kan man si at Profesjonell kunnskap og ferdigheter, omhandler evnen til å organisere gode musikkaktiviteter i lys av læreplanen, takle utfordringer knyttet til budsjett, opplæringsloven og kommunikasjon med elever og foreldre (Ballantyne, 2006). Generell Pedagogisk kunnskap og ferdigheter refererer til de delene av faget som ligner veldig på innholdet i det norske pedagogikk faget; generelle tips for undervisning, hvordan møte ulike elever, viktigheten av læring, planlegging og organisering av faget. Så til det mer musikkspesifiserte; Musikalsk kunnskap og kompetanse. Dette trekkes frem som de områdene som omhandler lærerens musikalske ferdigheter, som evnen til å opptre, dirigere, komponere og å gjengi musikkhistorie (Ballantyne, 2006). Musikkpedagogen er med andre ord nødt til å både ha en viss musikkfaglig kompetanse, musikkdidaktisk kompetanse, samt pedagogisk kompetanse for å kunne gjennomføre en meningsfull, målrettet og godt tilpasset opplæring (Hanken & Johansen, 2016, s. 52–53).

2.5 Dybdelæring og Dybde//Læring

«Begrepet *dybdelæring* fikk raskt innpass i Skole-Norge etter at det ble lansert av Ludvigsen-utvalget. Men hva betyr begrepet, og hvordan kan det forstås?» (Østern et al., 2019, s. 39).

Til tross for at dybdelæringsbegrepet brukes mye, finnes det ingen unison definisjon eller forståelse av hva begrepet innebærer. Ifølge Østern et al. (2019), kan man finne flere ulike svar på begrepets betydning blant lærere, lærerutdannere og skoleledere. I Kunnskapsløftet 2020 (LK20) som innførte dybdelæring som prinsipp for opplæringen i Norge, finner vi følgende beskrivelse av begrepet: «Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11). Denne beskrivelsen minner noe om den Ludvigsen-utvalget la frem i 2014, som handler om at «elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper innenfor et fagområde. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere helhetlig og varig forståelse» (Østern et al., 2019, s. 45).

Østern et al. (2019) kritiserer Ludvigsen-utvalgets *dybdelæring*, da den i liten grad skiller seg fra annen læringsteori og i stor grad handler om at «læringen skal være grundigere». Det trekkes frem at læring da er forstått som en kognitiv aktivitet, og at dybdelæring blir oppfattet som en motsats til overflatelæring. (Østern et al., 2019). På bakgrunn av dette har de skapt begrepet *dybde//læring*, som dimensjoner av performativ læring. Hovedpoenget er at læringen skal bli meningsfull gjennom ulike kroppslige, relasjonelle, skapende, affektive og kognitive prosesser (2019, s. 187–189).

Ifølge Fullan et al. (2018), er det ikke nødvendig å komme opp med en helt ny læringsteori eller oppdagelse av læringsprosessen. Vi trenger kun å omdefinere den for å frigjøre læringspotensial, og det er dette *dybdelæring* egentlig er – en ny konseptualisering av læringsprosessen (Fullan et al., 2018, s. 37–41). I deres definisjon er dybdelæring «selve prosessen med å skaffe seg disse seks globale kompetansene: karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenking» (Fullan et al., 2018, s. 41), som er videre definert i figuren under. Alt i alt handler dybdelæring om å gjøre elevene i stand til å oppnå høy funksjonalitet i et komplekst univers (2018, s. 41).



Karakter

- Å lære å lære
- Mot, målrettethet, utholdenhet og motstandskraft
- Selvregulering, ansvar og integritet



Kommunikasjon

- Å kommunisere effektivt ved hjelp av en rekke fremstillingsmåter, metoder og verktøy, inkludert digitale.
- Kommunikasjon utformet for ulike målgrupper
- Refleksjon og bruk av prosesser for å forbedre kommunikasjonen



Medborgerskap

- Å tenke som globale borgere
- Å vurdere globale problemer basert på en dyp forståelse av ulike verdier og verdensbilder
- Ekte interesse og evne til å løse tvetydige og komplekse virkelighetsnære problemer som påvirker menneskelig og miljømessig bærekraft
- Medfølelse, empati og bekymring for andre



Samarbeid

- Å arbeide gjensidig og synergistisk i team
- Interpersonelle og teamrelaterte ferdigheter
- Sosiale og emosjonelle og interkulturelle ferdigheter
- Å administrere gruppedynamikk og utfordringer
- Å lære av andre og bidra til andres læring



Kritisk tenking

- Å evaluere informasjon og argumenter
- Å lage koblinger og identifisere mønstre
- Problemløsning
- Å konstruere meningsfull kunnskap
- Å eksperimentere, reflektere og handle ut fra ideer i den virkelige verden



Kreativitet

- Å ha et entreprenørskap for økonomiske og sosiale muligheter
- Å stille relevante, utforskende spørsmål
- Å vurdere og forfølge nye ideer og løsninger
- Lederskap for å gjøre ideer om til handling

Figur 1: Definisjon av de seks globale kompetansene i dybdeløring.

Kilde: Fullan et al. (2018) Copyright © 2014 by New Pedagogies for Deep Learning™ (NPDL)

3. Metode og forskningsdesign

«The text is like a musical score and the reader like the orchestra conductor who obeys the instructions of the notation. Consequently, to understand is not merely to repeat the speech event in a similar event, it is to generate a new event beginning from the text which the initial event has been objectified» (Ricoeur, 1976, s. 75)

I ethvert forskningsprosjekt er det vesentlig å velge et forskningsdesign, en metode og strategi som åpner opp for å finne svar på det man lurer på. Som du vil se i løpet av dette kapittelet, er det flere valg som må tas undervegs – og som har stor betydning for hva som er mulig å finne ut og hvilken retning studien tar. Da jeg selv var i startfasen av forskningsprosjektet var noe av det første jeg måtte ta stilling til, om jeg skulle ha en kvalitativ eller kvantitativ tilnærming i arbeidet mitt.

Til tross for et unisont mål om å oppnå en dypere forståelse av samfunnet vi lever i og ulike aspekter innen dette, vil valget om kvantitativ versus kvalitativ metode ha mye å si for forskningens design og funn. Den kvantitative tilnærmingen har sin styrke i mulighet for å studere store populasjoner og dermed også generalisere funnene sine, mens den kvalitative har en unik mulighet til å gå i dybden og eksempelvis fortolke innhold i datamaterialet (Krumsvik & Jones, 2019, s. 21–29). Et fenomen kan også ofte forskes på både med en emosjonell og en naturalistisk tilnærming, og da må man vite hvilken av disse som korresponderer med ens interesse for forskningen. Eksempelvis kan metoden *dokumentanalyse* gjennomføres både kvantitativt og kvalitativt, og funnene vil peke på helt ulike ting ved samme dokument. Før man velger metode er det derfor viktig å ha tenkt nøye gjennom hva det er man ønsker å måle (Holme & Solvang, 1996; Krumsvik et al., 2019).

«Grovt og enkelt kan en si at den grunnleggende forskjellen kommer til uttrykk i det at en innenfor kvantitativ metode omformer data til tall og mengdestørrelser. Ut ifra det gjennomfører en så statistiske analyser. Innenfor kvalitative metoder er det forskerens forståelse eller tolkning av informasjonen som står i forgrunnen. For eksempel tolkning av meningsrammer, motiver, sosiale prosesser eller sammenhenger. Alt dette har den fellesnevneren at det ikke kan eller bør tallfestes.» (Holme & Solvang, 1996, s. 73)

Ettersom min masteroppgave søker etter hva innholdet i et utvalg tekster kan fortelle om kompetanse hos fremtidens musikk lærer, ble dermed den kvalitative tilnærmingen et naturlig valg for mitt forskningsarbeid. For å kunne besvare forskningsspørsmålet tilknyttet hvilke implikasjoner dokumentene kan få for fremtidens musikk lærere, er det vesentlig at jeg som forsker har muligheten til å tolke innholdet sett opp mot lærerprofesjonen. Dette tolkningsaspektet har vært gjennomgående i hele prosessen, og jeg vil dermed påstå at studien har et tydelig hermeneutisk forskningsdesign.

I dette kapitlet vil jeg derfor starte med en skildring av de hermeneutiske tilnærmingene som har vært grunnlaget for mitt forskningsarbeid. Her vil jeg også spesielt trekke fram Ricoeurs fortolkningsteori – slik den er forstått av meg. Deretter vil jeg gå inn på den kvalitative dokumentanalyse og et utvalg av analysestrategier som har inspirert min egen analyseprosess. Videre vil jeg gå gjennom utvalget av dokumenter og bakgrunnen for disse valgene, før jeg avslutningsvis går gjennom den faktisk benyttede analysestrategien og etiske refleksjoner tilknyttet forskningsarbeidet.

3.1 Hermeneutikk

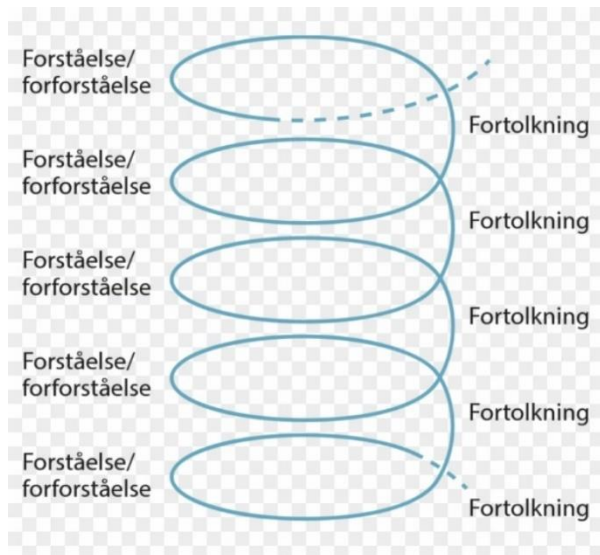
Som både menneske og forsker, har man alltid med seg en *bagasje* av ulike forutsetninger, erfaringer, fordommer, holdninger osv. Dette danner grunnlaget for våre møter med alt fra hverdagslige settinger til forskningsbasert teori – og kalles gjerne for vår forforståelse.

Ettersom denne forforståelsen vil påvirke hvordan vi tenker, handler og tolker, kan man si at forutsetningsløs forskning og objektiv tolking ikke eksisterer (Bødtker Walstad, 2011, s. 25; Nyeng, 2017). Denne måten å tenke på blir gjerne omtalt som hermeneutisk filosofi.

Hermeneutikk dreier seg, kort fortalt, om tolking eller interpretasjon av mening og forståelsens sentrale rolle i erkjennelsen (Gilje, 2019; Nyeng, 2017). Det skal sies at hermeneutikkbegrepet har en lang historie, og dermed er forstått på ulike måter opp gjennom tiden – det være som filosofisk teori, metode, erkjennelsesteori, framgangsmåte eller som mer generelle grunnlagsteorier om mennesket. Denne oppgaven bygger på en filosofisk hermeneutikk og et hermeneutisk syn på vitenskap – som igjen bygger på påstandene om at «Tolkning av meningsfenomener står sentralt i enhver vitenskapelig tilnærming til mennesket og mennesket selv – inklusive slik det er i forskerrollen – er et fenomen som må tolkes ut ifra sin tid og sine omgivelser» (Nyeng, 2017, s. 192).

Den filosofiske hermeneutikken ble først introdusert av Hans-Georg Gadamer, som på 1900-tallet brøt med datidens forståelse av at hermeneutikk var en målrettet metode og fremgangsmåte. Denne nye filosofien tok utgangspunkt i nettopp dette at vi aldri kan møte noe uten en forforståelse, og at en tolkningsprosess innebærer en kontinuerlig forståelsesveksling mellom del og helhet (Gilje, 2019, s. 175–183). En slik prosess blir i dag omtalt som den *hermeneutiske sirkel* eller *hermeneutiske spiral*, og går ut på at både del og helhet er gjensidig klargjørende (Gilje, 2019; Nyeng, 2017).

Sett i lys av en dokumentanalyse, vil man for eksempel som forsker alltid ha med seg noen erfaringer og holdninger i møte med teksten, som vil påvirke hvordan man forstår innholdet ved første gjennomlesing. Dette innholdet vil igjen kunne endre forskerens kunnskap, holdning og teorigrunnlag, og man vil kunne gå inn i teksten på nytt, med en ny forforståelse av tekstens innhold.



Figur 2: Den hermeneutiske spiral

Den filosofiske hermeneutikken legger altså særlig vekt på forskerens forutsetninger i tolkningsarbeidet, der hvor andre retninger innenfor hermeneutikken retter fokus mot andre elementer. Eksempelvis vektlegger den hermeneutiske internasjonalismen aktørene og deres intensjoner (Gilje, 2019, s. 12). Selv om enkelte av forståelsene av hermeneutikken opptrer som motsetninger til hverandre, vil det også være rom for å forstå filosofien på en måte som mer flytende kan bevege seg mellom flere av elementene. At jeg som forsker velger å støtte meg til den filosofiske hermeneutikken, betyr dermed ikke at jeg kommer til å eksempelvis fornekte at forfatterens intensjoner og hensikter har betydning for tolkningsarbeidet. Det er mer en anerkjennelse av at min tolkning vil være påvirket av den bagasjen jeg tok med meg inn i forskningsarbeidet – samt utviklet i løpet av prosessen. Som Gilje (2019) påpeker, har vi aldri tilgang til aktørens indre liv, og må derfor rekonstruere intensjonene slik de kommer til uttrykk – som i denne oppgavens tilfelle er via tekst. Som du vil se i neste delkapittel om Ricoeurs fortolkningsteori, finnes det likevel begrunnelser som utfordrer denne tanken.

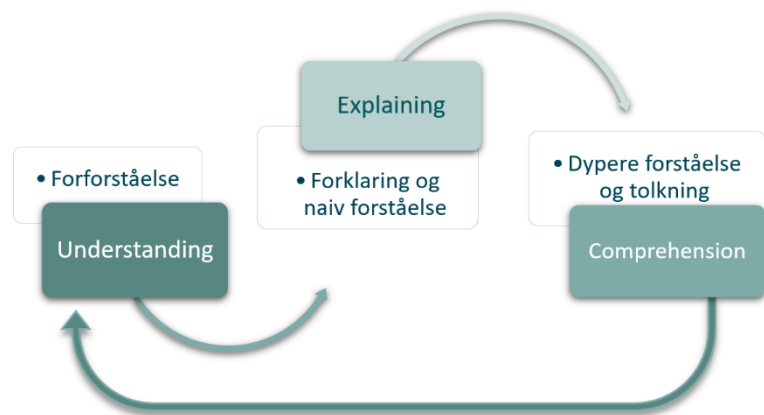
3.1.1 Ricoeurs fortolkningsteori

Til tross for at Ricoeur (1976) anerkjenner at vi aldri har fullstendig tilgang til noens indre psykiske liv, poengterer han i boka *Interpretation Theory* at dokumenter indirekte kan formidle sinnets erfaringer – og dermed vil de indirekte kildene være minst like betydningsfulle som direkte kilder (eksempelvis samtale). Det er nettopp dette aspektet ved skriftlig materiale som gjør fortolkningsarbeidet nødvendig, og som har dannet grunnlaget for Ricoeurs fortolkningsteori.

Teorien går i korte trekk ut på at man, gjennom en unik prosess, beveger seg fra en forforståelse til å forklare, og deretter beveger seg fra forklaring til ny og dypere forståelse – ikke ulikt den hermeneutiske sirkel/spiral (Nyeng, 2017; Ricoeur, 1976, s. 72–74). Dette omtales som en dialektikk, som enkelt fortalt er en metode som søker etter å trenge dypt inn i et problem eller definere et begrepsinnhold, ved å kombinere spørsmål og svar, bevis, argumenter og motargumenter. Fortolkning som dialektikk kan man dermed si innebærer å analysere på ulike måter og i ulike stadier, som til slutt vil gi en dypere forståelse for et innhold eller fenomen. Ifølge Ricoeur (1976) er det viktig at fortolkning ikke blir forstått som en forståelsesprovins, men som en dynamisk prosess:

Det er ikke slik at man har en ferdig tolkning etter å ha lest et dokument en gang. Snarere tvert imot, vil hver gjennomlesing føre til nye forståelser som igjen gjør at du kan trenge dypere inn i tekstens innholds betydning ved neste gjennomlesing. **Første gang man leser**, vil man kunne

oppnå en *naiv forståelse* av teksten som helhet. Dette kan være et gunstig trinn i et analysearbeid, da det gir rom for å forstå dokumentet uten for mange sperrer eller teoretiske forforståelser. Likevel vil aldri lesingen kunne bli hundre prosent naiv eller objektiv, da man – som nevnt tidligere – alltid har med seg en bagasje av erfaringer og kunnskaper (Bødtker Walstad, 2011; Ricoeur, 1976). **Den andre gangen man leser** vil forståelsen være mer sofistisert og støttet av forklarende prosedyrer. I begynnelsen er forståelsen en slags gjetting, mens den til slutt tilfredsstillende begrepet appropriasjon – en distansert tilegnelse av tekstens betydning (Ricoeur, 1976, s. 74).



Figur 3: Visualisering av Ricoeurs fortolkningsteori (slik den er tolket av meg)

Ettersom min problemstilling søker etter svar på hvilke implikasjoner innholdet i tekstene kan få for fremtidens musikk lærere, er jeg først nødt til å opparbeide en forståelse av innholdet i tekstene – fra et naivt til et sofistikert nivå. Denne forståelsen vil igjen danne grunnlag for min fortolkning og dypere forståelse av dokumentenes implikasjoner. Hvordan jeg mer spesifikk har benyttet teorien, vil du se i delkapittel 3.4: Analysestrategi.

3.2 Kvalitativ dokumentanalyse

En dokumentanalyse innebærer – som navnet tilsier – å analysere dokumenter av ulike slag. Det finnes likevel ikke én korrekt måte å gjøre dette analysearbeidet på, og man kan velge en rekke innfallsvinkler når man skal analysere dokumenter (Becker Jensen, 2011, s. 18–22; Postholm & Jacobsen, 2020).

Hva man får ut av en tekst, og dermed hvilken verdi teksten får som ressurs eller kilde, vil være sterkt tilknyttet hvilke forskningsspørsmål eller problemstilling man har (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 53). Det vil for eksempel ikke nødvendigvis være særlig hensiktsmessig med en analyse av tekstens form og struktur, om man har en problemstilling tilknyttet relasjoner og avsenderforhold i dokumentene. Derfor bør man alltid velge dokumenter og analysemetode ut ifra forskningens formål – altså hvilken problemstilling man ønsker å finne svar på (Becker Jensen, 2011). For å kunne besvare en problemstilling er også forskeren nødt til å innhente et passende empirisk materiale, ettersom dokumentene vil ha begrensede tolkningsmuligheter ut ifra deres sjanger, formål, opprinnelse osv. (Becker Jensen, 2011; Postholm & Jacobsen, 2020, s. 163).

Ettersom min problemstilling søker etter svar som krever tolkning av innhold, falt valget tidlig på den kvalitative dokumentanalyse. Denne formen for dokumentanalyse innebærer at man som forsker forsøker å forstå meningsperspektiver som uttrykkes gjennom skriftlig materiale – med en lang tradisjon som hermeneutisk tolkning (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 163). For at en dokumentanalyse skal kunne betegnes som kvalitativ forskning, er det ifølge Krumsvik (2019) derfor et krav at analysen er basert på innhold. I tillegg er denne innholdsanalysen nødt til å rette seg mot egenskapene ved dataene, kontra en mer kvantitativ tilnærming som ser på hyppighet av ord og uttrykk. Disse kriteriene er likevel ikke nok til å lage en vanntett analysemetode, ettersom både dokumentene og analysens formål kan variere i stor grad – samt sette rammer for arbeidet.

Faktumet er dermed at det finnes mange former for tekst- og innholdsanalyse, som igjen har sine ulike analysestrategier (Duedahl & Jacobsen, 2010). Prior (2016) mener likevel at det finnes noen fellestrekk for innholdsanalysene, blant annet at tolkningen først og fremst er basert på dokumentenes språk. I tillegg mener hun at man kan kategorisere innholdsanalyser i 3 kategorier, hvor man enten benytter seg av ren innholdsanalyse, tematisk analyse eller ‘*grounded theory*’ (Prior, 2016, s. 176).

Ren innholdsanalyse (content analysis) skal gi en relativt systematisk og omfattende oversikt over helheten i datamaterialet, og kan inneholde både kvalitative og kvantitative elementer. Helt enkelt kan man si at innholdsanalysen er en inspeksjon av datamaterialet (Wilkinson, 2016, s. 84). Tematisk analyse handler i større grad om å utforske datamaterialet med utgangspunkt i temaer og koder. Dette innebærer å generere koder og avgrense temaer som man søker etter og leter etter sammenhenger mellom. *Grounded theory* kan minne om den tematiske analysen, ved at man også her benytter seg av koder og temaer. Den skiller seg dog ut ved at man her benytter nøkkelspørsmål og samler inn ny teori undervegs i tolkningsprosessen (Rapley, 2016, s. 332–333).

En vanlig kritikk ved de to sistnevnte analysestrategiene er at kategorisering og koding kan bidra til at man mister forståelsen av hvordan dataene henger sammen og produseres i en spesifikk kontekst (Meredith, 2016, s. 262). Rapley (2016) trekker også frem at det finnes en rekke tilnæringer til kvalitativ analyse, og mange av dem vil falle utenfor disse kategoriene. Felles for dem alle, er dog at de flytter fokuset fra beskrivelse og sammendrag til undersøkelse og fortolkninger av underliggende mening, mønstre, prosesser og strukturer (Rapley, 2016). Kvalitative dokumentanalyser kan dermed se ut til å stor grad henge sammen med hermeneutikken – som tross alt bygger på analyse og fortolkning av tekstinnhold. Og det er kanskje nettopp derfor det finnes så mange ulike strategier – fordi enhver forsker har med seg ulike forforståelser og måter å tolke materialet på. For å strukturere det hele, kan man gjerne kategorisere tilnærmingene som enten *deduktive* eller *induktive*. Den deduktive tilnærmingen kan beskrives som utvikling av forklaring og fastsetting av enkelttilfeller, og er stort sett å finne i kvantitative metoder. Den induktive handler derimot om en utvikling av generelle sammenhenger på bakgrunn av observasjon og tolkning (Tjora, 2018, s. 14–15).

Ettersom analysearbeidet kan foregå på så mange ulike måter, vil jeg i de fire neste underkapitlene (3.2.1-3.2.4), presentere fire ulike tilnæringer til den kvalitative dokumentanalyse og tilhørende analysestrategier som har inspirert min egen analyseprosess. Hvordan de helt konkret er blitt benyttet vil du se i kapittel 3.4.

3.2.1 Becker Jensens analysespiral

Becker Jensen (2011) presenterer i boken *indføring i tekstanalyse*, en analyseprosess kalt analysespiralen, som går ut på å følge en oppskrift på syv elementer/stadier:

1. **Gjennomlesing av tekst:** Det er vesentlig å lese gjennom teksten i startfasen av en tekstanalyse. I dette stadiet skal man derfor lese gjennom teksten flere ganger, slik at man i tillegg til å danne et overblikk, kan oppdage nye trekk i teksten eller se kjente trekk i nytt perspektiv (Becker Jensen, 2011, s. 32).
2. **Formål og problemformulering:** Andre trinn innebærer å tydeliggjøre formålet med analysen, samt utarbeide en presis problemformulering. Dette blir omtalt som forutsetningene for at man får stilt relevante/presise spørsmål til teksten – og dermed også forutsetningene for hvilke resultater man kan oppnå med analysen (2011, s. 33).
3. **Innfallsvinkel:** En dokumentanalyse kan fokusere på ulike relasjoner i teksten, avhengig av oppgavens problemformulering. Det tredje trinnet omhandler derfor å velge om innfallsvinkelen til analysen skal fokusere på relasjoner i forhold til innhold, avsender, mottaker eller form (2011, s. 35).
4. **Metodisk tilgang til analysen:** Dette trinnet handler om å finne en relevant måte å utføre selve analysemetoden på, eksempelvis innholdsanalyse eller komparativ analyse. *Innholdsanalysen* innebærer undersøkelse av tekstens innhold og relasjon til virkeligheten, med hovedspørsmål om hva teksten handler om. *Den komparative analysen* sammenligner tekster i håp om å finne likheter og forskjeller, baser på innhold, språk, argumentasjon etc. (2011, s. 37–43)
5. **Det analytiske verktøy:** Handler rett og slett om å velge et relevant analyseverktøy, eksempelvis hvilke språkverktøy man benytter seg av (2011, s. 45).
6. **Fortolkning av teksten:** Formålet med enhver dokumentanalyse er å fortolke teksten i forhold til en fastsatt problemstilling. Til tross for at *fortolkning* ofte forbindes med skjønnlitterær tekstanalyse, er det ingenting i veien for å fortolke sakprosa og formelle tekster. Bakgrunnen for å velge et slikt begrep uavhengig av datamateriale, ligger i at «analytikerens selv er et aktivt subjekt i analyseprosessen, og at enhver analyse er vekselvirkning mellom indlevelse og distance» (Becker Jensen, 2011, s. 45–46).
7. **Vurderingskriterier for tekstanalysen:** Det siste trinnet i analysespiralen innebærer å vurdere teksten. Dette kan være en vurdering av om teksten er god eller dårlig sett i forhold til ens vurderingskriterier – som kan være ut ifra en leserposisjon, tekstanalytikerposisjon, den allmenne posisjon, avsenderposisjon eller mottakerposisjon (2011, s. 48–50).

Becker Jensen (2011) poengterer at denne metoden ikke nødvendigvis må følges slavisk. Man kan benytte den som oppskrift, men man kan også endre rekkefølgen på punktene – og til og med benytte flere av punktene på samme tid. Hele poenget er at elementene burde inngå i prosessen – som best er forstått som en spiral, hvor man blir mer og mer presis ettersom man graver seg dypere inn i teksten (2011, s. 31–32). På mange måter har prosessen flere likheter med den hermeneutiske spiral, som kan sies å ligge til grunn for tolkningsfilosofien i oppgaven; alle de ulike punktene vil gi en dypere innsikt og en ny forståelse i neste møte med teksten og de andre punktene i spiralen. Denne måten å arbeide på er naturligvis tett tilknyttet tekstens meningsinnhold, og tar mindre hensyn til for eksempel tekstens relabilitet og autentisitet – slik som eksempelvis den elementære dokumentanalyse gjør (Duedahl & Jacobsen, 2010).

3.2.2 Elementær dokumentanalyse

Den elementære dokumentanalysen har som hensikt å stille seg kritisk til og vurdere dokumenter ved å analysere teksten i lys av dens type og opprinnelse, hensikt, begrepsbruk, valg, mottakelse og virkning. Innenfor dette synet anser man dokumentene som middel, problemstillingen som retningslinje, analysen som verktøy og faktaene er selve målet (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 54). Den elementære dokumentanalysen bygger også på en påstand om at dokumentene må vurderes ut ifra minimum fire kriterier:

Autentisitet: Er dokumentet det det utgir seg for å være også nå i forbindelse med problemet? Dette omhandler med andre ord dokumentets sammenheng med problemstilling – og lydighet til denne (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 55).

Troverdighet: Er dokumentet troverdig? Tekster er tross alt sosiale produkter som blir dannet rundt en hensikt, og dets troverdighet blir dermed svært viktig i den elementære dokumentanalysen (2010, s. 59).

Representativitet: Er dokumentet anvendelig i forhold til et emne/problemstilling? Det er altså nødvendig å fastslå dokumentets utsagnskraft – om dokumentet er representativt (2010, s. 69).

Betydning: Hvilken betydning kan teksten ha/få? Målet med analysen er til syvende og sist å tolke betydningen av innholdet og tekstens forståelighet (2010, s. 71).

Som man kan se i metodens kriterier, innebærer den elementære dokumentanalysen i stor grad å benytte ulike former for kildekritikk for å besvare en problemstilling. Her kan både *intern kritikk* (relabiliteten i dokumentets betydning og vurdering av innhold) og *ekstern kritikk* (dokumentets autentisitet, ektehet og validitet) benyttes i analyseprosessen (Duedahl & Jacobsen, 2010). Selv om man også i denne analysemetoden benytter innholdsanalyse, er det tydelig at det er dokumentets helhet og validitet som i størst grad preger denne måten å analysere på.

3.2.3 Widens analytiske dimensjoner for tekstanalyse

Slik jeg forstår Widen (2015) sine tre analytiske dimensjoner for tekstanalyse, inneholder den en slags kombinasjon av de to tidligere presenterte analysemetodene. Disse dimensjonene skal kunne bidra til dypere forståelse av meningsinnholdet i tekstene, ved at det inkluderer analyse av kontekst og fortolkning av etter-implikasjoner (Postholm & Jacobsen, 2020). Postholm og Jacobsen (2020) legger frem Widens tre analytiske dimensjoner på følgende måte:

1. **Analyse av opphavsmann:** I denne dimensjonen skal man analysere opphavsmannen/tekstforfatterens oppfatninger og hensikt med tekstinholdet – så godt det lar seg gjøre. Noen dokumenter gjør denne dimensjonen vanskelig for oss, og vi blir nødt til å bruke den informasjonen som ligger i dokumentet for å forsøke å komme frem til noe. Likevel kan vi aldri få tilgang til forfatterens indre liv, og med mindre hensikten er oppgitt, vil dette kunne bli et tolkningsarbeid (Gilje, 2019; Postholm & Jacobsen, 2020, s. 163).
2. **Analyse av tekstens form og innhold:** I denne dimensjonen er det språket og teksten som er i fokus, og hvordan eksempelvis metaforer benyttes og påvirker innholdet (2020, s. 163).
3. **Tolke implikasjoner for settinger utenfor:** Her handler analysearbeidet om å tolke hvilke implikasjoner teksten kan få for settinger utenfor seg selv – altså hvilken betydning dokumentet kan få for andre (2020, s. 163).

Videre presenteres det at valg av tekstmateriale og kategorisering av materiale vil være av stor betydning for hva man får ut av analysearbeidet – som vi også har sett i tidligere kapittel om dokumentanalyse. Selv om denne metoden er omtalt som en generell tekstanalyse, fremstår den kanskje som mest kompatibel og aktuell i analyse av skjønnlitterære tekster. Jeg har likevel valgt å ta den med, fordi den har inspirert til at jeg selv satte meg inn i mine dokumenters kontekst og opphav – noe jeg tror har bidratt til en dypere forståelse av dokumentenes innhold. Postholm og Jacobsen (2020) kritiserer Widen for å ikke gå inn på

hvordan kategoriseringen skal eller bør foregå. Her har jeg derfor sett på den komparative analysemodellen for inspirasjon:

3.2.4 Komparativ analysemetode

Komparativ analyse trekkes frem av Becker Jensen (2011) som en metode som går litt på tvers av alle andre, ettersom man sammenligner tekster for å avdekke likheter og ulikheter mellom dem. Analysen kan være *diakron* og undersøke utvikling over tid eller *synkron* sammenligning mellom flere ulike tekster (Becker Jensen, 2011, s. 43).

Innenfor komparativ analyse, skiller man gjerne også mellom komparativ analyse og den konstant komparative analyse – som kan tolkes som en underkategori. Den **konstant komparative** analysemetoden har systematiske prosedyrer for gjennomføringen av analysearbeidet, hvor forskeren bidrar kreativt med kategorisering av innholdet. Til tross for at metoden ikke er en mekanisk prosess, bygger den på et prinsipp om at det kontinuerlig skal sammenligne data gjennom hele analysen (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 141). Et sentralt begrep innen den konstant komparative analysemetode, er teoretisk sensitivitet – forskerens tidligere erfaringer og lesing av teori som er med på å forme analysen og tolkningsarbeidet. Sett i lys av hermeneutikken, kan også analysen bidra til utvikling av den teoretiske sensitiviteten, og dermed gi ny innsikt i videre arbeid (Gilje, 2019; Postholm & Jacobsen, 2020). Dette kan dermed også overføres til andre metoder.

Den mer generelle komparative analysen, som har vært av størst betydning for mitt analysearbeid, stiller ikke like store krav til at tekstene skal sammenlignes under hele analysen – og kan bli forstått som en hovedkategori. Dersom man eksempelvis benytter en synkron sammenligning, er det kun vesentlig at sammenligningen foregår synkront mellom alle dokumentene, og ikke at det gjøres kontinuerlig gjennom hele arbeidet (Becker Jensen, 2011). Jeg har fortsatt til gode å finne en god oppskrift på hvordan man foretar denne sammenligningen, noe som kan skyldes betydningen av hva man skal sammenligne.

3.3 Utvalg

Som jeg kom inn på i forrige kapittel, er selve utvalget av tekster en viktig del av forskningsarbeidet når man skal benytte dokumentanalyse som metode. Ettersom metodevalget mitt i stor grad vektlegger tolkning, ble det for meg viktig med en nøye gjennomtenkt seleksjon av dokumenter for å styrke forskningens validitet. Som forsker vil det

nemlig være umulig å legge fra seg subjektiviteten og opptre hundre prosent objektivt. Det finnes helt klart flere dokumenter som kunne vært aktuelle for denne masteroppgaven enn det som det faktisk er realistisk å kunne analysere. Målet var derfor å finne et lite utvalg dokumenter som kunne belyse ulike sider av samme sak (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 222).

I første omgang ønsket jeg å sette så få sperrer for resultatene som mulig og forhindre å låse meg til forutinntatte ideer og teorier jeg måtte ha med meg inn i arbeidet. Første trinn i utvelgelsen ble derfor å forsøke å få et lite overblikk over hvilke dokumenter som fantes der ute – som på en eller annen måte kunne tilknyttes problemstillingen min. For å oppnå denne oversikten, og i noen grad snevre inn datainnsamlingen, lagde jeg derfor tidlig en tabell med kriterier for seleksjon – etter inspirasjon fra (Krumsvik & Røkenes, 2019). Som du vil se i tabellen under, valgte jeg eksempelvis å kun inkludere dokumenter fra 2014 og nyere. Bakgrunnen for dette valget, var at jeg var spesielt interessert i hva man kunne finne ut om fremtidens grunnskolelærere og ikke de nåværende. Ettersom den nye GLU ikke ble lagt frem før i 2014, fant jeg ut at dette var en fin måte å innskrenke valgmulighetene på.

	Inkludert	Ekskludert
<i>Databaser</i>	Utdanningsforskning.no, Regjeringen og Kunnskapsdepartementets nettsider, Utdanningsforbundet sine nettsider, google scholar, Idunn og oria.	Alt annet.
<i>Tidsramme</i>	2014 – d.d.	Før 2014
<i>Publikasjonstyper</i>	Styringsdokumenter, nettsider, rapporter, artikler og læreplaner.	Bøker, bok-kapitler, aviser og uformelle tekster som dagbøker, leserinnlegg etc.
<i>Språk</i>	Norsk, Dansk, Engelsk	Øvrige språk
<i>Innholds-aspekt</i>	Grunnskolelærerutdanningen, grunnopplæringen i Norge, Lærer- og elevkompetanse, praktisk-estetiske fag på barneskolen.	Annet.

Figur 4: Første avgrensning og kriterier for seleksjon

Etter å ha lest meg gjennom utallige dokumenter ut ifra disse kriteriene, fant jeg likevel ut at innskrenkingen ikke var tilstrekkelig. Her var det alt for mange veier å gå, og jeg måtte bestemme meg mer konkret for hva jeg ønsket å få ut av forskningen. Det var på dette tidspunktet i forskningsarbeidet at jeg bestemte meg for å rette fokuset spesielt mot musikk lærerne i grunnskolen i Norge. Til tross for at utenlandsk forskning kunne blitt benyttet for å trekke paralleller til den norske grunnsopplæringen, fant jeg ut at det ville være mest relevant å se på dokumenter direkte tilknyttet GLU og grunnskolen i Norge. I denne forbindelse kom jeg over de *Nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7*, et dokument som la grunnlag for alle grunnskolelærerutdanningene i landet (NRLU, 2018).

Den videre seleksjonen ble dermed basert på dette dokumentet om grunnskolelærerutdanningen, og dokumentet ble med ett mer tilspisset. Nå hadde jeg et dokument som kunne si noe om hvilket læringsutbytte lærerne burde ha etter endt utdanning, og gikk dermed på let etter dokumenter som kunne bidra med nye perspektiv i tilknytning til dette. I tillegg ønsket jeg at dokumentene skulle være av direkte betydning for lærerprofesjonen og grunnsopplæringen i Norge.

Oppsummert endte jeg opp med følgende kriterier som retningsgivende for dokumentutvalget:

1. Dokumentet må være utgitt i tidsperioden 2014 – 2022.
2. Dokumentet skal ha et innhold direkte tilknyttet grunnsopplæringen i Norge.
3. Dokumentene skal være utgitt av offentlige organisasjoner i tilknytning til grunnsopplæringen i Norge – eksempelvis Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.
4. Minst ett av dokumentene skal ha et innhold dedikert til praktiske og estetiske fag, som musikk.
5. Dokumentene skal belyse ulike sider av grunnsopplæringen og lærerprofesjonen.

Figur 5: Endelige kriterier for dokumentutvalg

Disse kriteriene ga meg følgende 3 dokumenter som datamateriale:

1. *Strategi: Skaperglede, Engasjement og Utforskertrang* (Kunnskapsdepartementet, 2019)
2. *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7* (NRLU, 2018)
3. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017a)

Dokument 1, *Strategi: skaperglede, engasjement og utforskertrang*, representerer de praktiske og estetiske fagene i grunnopplæringen og høyere utdanning i Norge. Dokumentet er en strategi skrevet av Kunnskapsdepartementet i 2019 med mål om å styrke de praktiske og estetiske fagene. Her presenteres både utfordringer og mål tilknyttet dette.

Dokument 2, *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7*, er de retningslinjene som skal sikre helhet og sammenheng i grunnskolelærerutdanningene i Norge – og representerer det felles verdigrunlaget og tiltenkt læringsutbytte i GLU.

Dokument 3, *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, representerer hvilke verdier og prinsipper som ligger til grunn for LK20 og som dermed er styrende for grunnopplæringen i Norge og det som faktisk skjer i skolen og klasserommet.

Som du kan se omhandler alle dokumentene grunnopplæringen og grunnskolelærerutdanningen, men kort fortalt kan vi si de bringer ulike perspektiver med seg. Dokument 1 bringer et perspektiv på musikkfaget – kompetanser, utfordringer og muligheter som ligger i de praktisk estetiske fagene. Dokument 2 bringer perspektivet på lærerutdanningen sett fra de politisk styrende retningslinjene for lærerutdanning, mens Dokument 3 tilfører analysen et perspektiv fra arbeidsfeltet – hva som vektlegges i det faktiske profesjonsyrket. Totalt utgjør dokumentene 133 sider med datamateriale. En nærmere beskrivelse av dokumentene vil du finne i kapittel 4: Analyse og funn.

3.4 Analysestrategi

For å analysere datamaterialet mitt, har jeg hentet inspirasjon fra flere ulike tilnærminger til dokumentanalyse. Likevel er det en induktiv kvalitativ tilnærming som ligger til grunn, med hermeneutikk som gjennomgående tolkningsforståelse (Nyeng, 2017; Tjora, 2018).

Man kan forstå analysestrategien som en hermeneutisk lesing, basert på Ricoeurs fortolkningsteori– med elementer fra ulike analyseprosesser for kvalitativ dokumentanalyse. I tillegg kan analysestrategien deles inn i to; den individuelle og den komparative delen. Trinn 1-4 ble nemlig gjennomført som én sammenhengende prosess som jeg gjorde meg ferdig med før jeg gikk videre til neste dokument. Det vil si at jeg ikke sammenlignet dokumentene kontinuerlig, men behandlet dokumentene individuelt frem til andre halvdel av analysearbeidet – som bygde på nettopp sammenligning og dypere forståelse. Bakgrunnen for dette valget lå hovedsakelig i at jeg ønsket å så objektivt som mulig få en naiv forståelse av dokumentene, slik at jeg ikke la føringer for resultatene gjennom analysen. Som du vil se i beskrivelsen av trinnene, har jeg i de 4 første trinnene hentet inspirasjon fra Becker Jenssens Analysespiral og Widens analytiske dimensjoner for tekstanalyse – som ble lagt frem i kapittel 3.2. Når jeg hadde fått et innblikk i dokumentenes potensiale i forhold til problemstilling og analysert de individuelt, ønsket jeg å få en dypere forståelse av krav til kompetanse hos den kommende lærer. Den komparative analysen ga mulighet for dette, ved å muliggjøre en sammenligning av de ulike dokumentenes implikasjoner for fremtidens musikk lærere. Den elementære dokumentanalysen som inspirasjonskilde, kommer først frem i oppsummeringsdelen av analysekapittelet.

I dette del-kapittelet vil jeg følgende beskrive de 9 trinnene i analysestrategien min – samt hva som ligger til grunn for valgene og utføringene av disse:

- Trinn 1: Gjennomlesing og naiv forståelse
- Trinn 2: Analyse av opphav
- Trinn 3: Ny gjennomlesing med sitatutvelgelser
- Trinn 4: Analyse av sitater
- Trinn 5: Utvidelse av teorigrunnlag
- Trinn 6: Ny gjennomlesing i lys av de andre dokumentene og teori
- Trinn 7: Danning av kategorier/temaer
- Trinn 8: Komparativ analyse
- Trinn 9: Fortolkning av innhold og implikasjoner for utenforliggende settinger

Trinn 1: Gjennomlesing og naiv forståelse

Inspirert av Ricoeurs fortolkningsteori, startet analysearbeidet med naiv gjennomlesing av dokumentene (Ricoeur, 1976). Bakgrunnen for dette valget lå i et ønske om å se verdien i dokumentene og hvilke muligheter som lå der, uten å være påvirket av eksisterende teorier og holdninger i annen forskning. Selvsagt vil min naive forståelse av dokumentene være preget av de erfaringene, teoriene og kunnskapene jeg fra tidligere har med meg inn i forskerrollen, men i motsetning til flere tilnærminger til dokumentanalysen, ønsket jeg ikke at den første gjennomlesingen skulle foregå gjennom såkalte teoretiske briller (Krumsvik & Røkenes, 2019; Ricoeur, 1976). Her fulgte jeg også noen sentrale poeng fra Becker Jensens analysespiral, hvor det i trinn én poengteres at gjennomlesingen må skje flere ganger for å være av betydning (Becker Jensen, 2011, s. 32).

Resultatet ble en indikerende forståelse for de viktigste meningsaspektene i dokumentene, og et slags helhetlig overblikk over dokumentenes potensialer. Dette skulle vise seg å bidra til en bedre formulert problemstilling, som igjen satte rammer for det videre analysearbeidet.

Trinn 2: Analyse av opphav

I trinn to analyserte jeg grundigere tekstens opphav; forfatter, kontekst, hensikt og formål – etter inspirasjon fra Widens første analytiske dimensjon, slik den er forstått av Postholm og Jacobsen (2020). Ricoeur definerer tekster som indirekte uttrykk for psykisk liv, som krever fortolkning – selv om vi aldri kan oppnå en nøyaktig innsikt i dette indre livet (Gilje, 2019; Ricoeur, 1976, s. 73). Som nevnt tidligere kan dette trinnet anses som mest viktig i analyse av skjønnlitterære tekster, men fordi jeg ønsket å se dokumentene i lys av konteksten de ble skrevet – valgte jeg å ta det med.

Begrunnelsen for å analysere tekstenes opphav, er dermed et mål om en dypere forståelse av teksten som helhet – som i tråd med hermeneutikken skulle benyttes for å se sitater og utdrag i lys av helheten og motsatt. Ettersom alle dokumentene er publisert av organisasjoner ble det en litt utfordrende jobb, og analysen omhandler derfor i større grad analyse av hensikt, kontekst og organisasjonens mandat enn forfatterne spesifikk.

Trinn 3: Ny gjennomlesing med sitatutvelgelser

Ved neste gjennomlesing hadde jeg dermed fått ny informasjon om dokumentene – en ny forforståelse – som påvirket min nye oppfatning og forståelse av tekstene. Her ser vi igjen spor av både hermeneutikken og Ricoeurs fortolkningsteori spesielt (Gilje, 2019; Nyeng, 2017; Ricoeur, 1976). I denne gjennomlesningen bestemte jeg meg også, igjen basert på Widens dimensjoner for tekstanalyse, for å spesielt se på språkdimensjonene i innholdet (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 163).

Før gjennomlesingen hadde jeg, som et resultat av trinn 1, formulert noen forskningsspørsmål jeg ønsket å besvare, og som jeg trodde ville være realistisk å få besvart etter å ha opparbeidet en naiv forståelse av tekstens innhold (Becker Jensen, 2011; Ricoeur, 1976). Disse spørsmålene, sammen med det språklige innholds fokuset, ble grunnlag for en utvelgelse av sitater i teksten. Kriteriene ble derfor at de kunne direkte eller indirekte fortelle noe om forholdet mellom teori og praksis, gjenspeile dokumentets verdier og prinsipper eller stille krav til ulike former for kompetanse hos grunnskolelæreren – alt gjennom ulik form av språkbruk.

Eksempelvis ble utsagnet «Mange har gitt uttrykk for at opplæringen i de praktiske og estetiske fagene er blitt mer teoretisk etter innføringen av kunnskapsløftet (2006)» (2019, s. 19), valgt av følgende grunner:

1. Sitatet indikerer en teoretisk vektning innad i de praktiske og estetiske fagene etter LK06.
2. Språkbruken gjør at man blir usikker på om forfatterne av dokumentet stiller seg bak denne holdningen eller ikke, på grunn av det uspesifiserte begrepet *mange*.

Trinn 4: Analyse av sitater

Det fjerde trinnet i analysearbeidet henger tett sammen med trinn 3, og de ble derfor til dels gjennomført parallelt. Grunnen til dette var at noen av kriteriene for å bli valgt ut, stilte krav til at jeg som forsker måtte analysere undervegs i utvelgelsesprosessen. Dermed fant jeg det hensiktsmessig å notere ned umiddelbare tanker under utvelgelsen. Dette henger også sammen med at man gjennom hver gjennomlesing vil gå dypere inn i meningsaspektet ved teksten, og oppnå en ny forståelse av den (Bødtker Walstad, 2011; Ricoeur, 1976).

Likevel har jeg satt av et eget punkt for trinn 4, fordi arbeidet med sitatene fortsatte etter at de var plukket ut. Da startet nemlig analyseprosessen med å tolke sitatene både som enkeltsitater og i lys av dokumentene – i en vekselvis prosess lignende den hermeneutiske spiral (Gilje, 2019; Ricoeur, 1976).

Analysen utformet seg dermed som en forlengelse av den som lå til grunn for utvelgelsen. I denne fasen kunne jeg både se hva sitatene fortalte eller indikerte i seg selv, men også se dem i lys av forfatter, kontekst osv. Denne delen av analyseprosessen er presentert som en analytisk refleksjon i kapittel 4: Analyse og funn. Under vil du se et utdrag på hvordan analysen av sitater er presentert der.

Utdrag av analyse til demonstrasjon

«Undersøkelser viser at det er en generell oppfatning at innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 har bidratt til at grunnleggende ferdigheter og språk- og realfag har fått større oppmerksomhet.» (2019, s. 19)

Utsagnet oppleves som en slags innledning til hvorfor man skal styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen. Jeg legger fort merke til at de er forsiktige med å avkrefte eller bekrefte om forholdene faktisk er slik i virkeligheten, og hviler litt på ordlegging og begreper som «generell oppfatning». Hvem er det som oppfatter det slik – er det lærere, foreldre, elever eller helt tilfeldige mennesker? Jeg opplever det som problematisk at det hverken oppgis informasjon om undersøkelsene eller omfang informanter. Om det faktisk er slik at grunnleggende ferdigheter og språk- og realfag har fått større oppmerksomhet enn praktisk-estetiske fag, er dermed uvisst. Likevel kan man si det er lite sannsynlig at kunnskapsdepartementet ville inkludert et slikt utsagn i en strategi for opplæring dersom det var fjernt fra virkeligheten eller kildene ikke var valide. Det er også verdt å nevne at det i etterkant er kommet ny læreplan: Kunnskapsløftet 2020, og hvorvidt påstanden fortsatt er gjeldene er uvisst (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Trinn 5: Utvidelse av teorigrunnlag

Etter å ha analysert dokumentene på innholds nivå hver for seg, beveget jeg meg inn i siste halvdel av analyseprosessen. For å få ny innsikt, samt utvide min teoretiske sensitivitet, anså jeg det som vesentlig å lese meg opp på mer teori før jeg tok fatt i den mer komparative delen av analyseprosessen (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 140–142).

Den individuelle analyseprosessen ga en god pekepinn på hvilke teorier og kunnskapsområder jeg gjorde lurt i å undersøke. Blant annet hadde begrepet *dybdeløring* gått igjen i flere av dokumentene uten at jeg hadde fått god innsikt i hva det faktisk innebar. Dermed anså jeg det som nødvendig å lese teori om dybdeløringbegrepet for å få bedre innsikt i dokumentenes innhold og mening. I tillegg var det stort behov for ulike teorier tilknyttet eksempelvis musikk lærerens kompetanse. Ifølge Postholm og Jacobsen (2020) skal tross alt teorien bidra til at man som forsker blir mer sensitiv for hva det som studeres betyr, samt ser forskningssituasjonen og datamateriale på nye måter. Jeg betrakter dette steget dermed som viktig i målet mot å oppnå *Comprehension* / Dypere forståelse i fortolkningsprosessen (Ricoeur, 1976, s. 73–74).

Trinn 6: Ny gjennomlesing i lys av de andre dokumentene og teori

Ved den neste gjennomlesingen, trinn 6, hadde jeg nye, teoretiske briller på meg – og oppdaget nye ting ved datamaterialet mitt. I tillegg til å endelig kunne lese tekstene i lys av hverandre og lete etter likheter og forskjeller mellom dem, hadde jeg nå dermed fått innsikt i verdifull kunnskap som kunne øke forståelsen min. Dette gjorde at jeg kunne gå tilbake til den opprinnelige individuelle analysen og tilføre nye perspektiv. Denne gjennomlesingen ble bakgrunn for neste trinn: danning av kategorier / temaer.

Trinn 7: Danning av kategorier / temaer

I den syvende fasen, skulle jeg forsøke å finne kategorier på tvers av dokumentene. Her må jeg innrømme at jeg ikke hadde en bedre gjennomtenkt plan, enn at jeg helt naivt gikk inn igjen i dokumentene og lette etter likheter og forskjeller. Dette kan dog ha bidratt til at jeg ikke låste meg til allerede forutbestemte kategorier, men igjen fikk utnyttet dokumentenes fulle potensial (Duedahl & Jacobsen, 2010). I den konstant komparative analysemodellen oppgis dette dog som en del av forskerens kreativitet i analyseprosessen – da det alltid er opp

til forskeren å danne velegnede kategorier (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 140). Kriteriet for første utvelgelse av kategorier, ble dermed at temaene måtte bli omtalt i minst 2 av dokumentene, samt direkte eller indirekte kunne kobles til problemstilling eller forskningsspørsmål.

Eksempelvis ble kategorien «tverrfaglighet» til, da dette var inkludert i ulik grad og med ulike perspektiver i alle de tre dokumentene. Tverrfaglighet viste seg som et viktig prinsipp i den nye overordnede delen av læreplanen (dokument 3), og stiller ulike krav til både tverrfaglig forståelse og kompetanse hos læreren. I strategien for styrking av de praktiske og estetiske fagene (dokument 1) ble musikkfaget trukket frem som ekstra viktig i slike tverrfaglige sammenhenger – noe som krever at både musikk læreren og de andre lærerne på skolen vet hvordan man kan utnytte fagets tverrfaglige potensial. I de nasjonale retningslinjene for GLU (dokument 2), var også tverrfaglighet et viktig element – men i større grad som en undervisningsmetode som utdanningsinstitusjonene skulle benytte for å sikre opplæring i et utvalg temaer. Dersom jeg hadde satt strengere rammer for kategoriseringen, ville jeg kanskje mistet dette viktige temaet – som gir rom for tolkning av både GLU og lærerkompetanse.

Trinn 8: Komparativ analyse

Den komparative analysen er inspirert av konstant komparativ analyse, men mangler konstant-aspektet. Den er mer å forstå som en synkron sammenligning av dokumenter ved hjelp av bestemte kategorier (Becker Jensen, 2011, s. 43). Den foregikk ved å innhente all indirekte og direkte informasjon om de ulike kategoriene i hver av tekstene, for så å se etter likheter og forskjeller i språk, argumentasjon, innhold, påvirkning på hverandre osv. (Becker Jensen, 2011). Funnene blir presentert i kapittel 4.4, strukturert i de undersøkte kategoriene.

Trinn 9: Fortolkning av innhold og implikasjoner for utenforliggende settinger

Det siste trinnet av analyseprosessen har dels vært gjennomgående gjennom hele prosessen, ved at jeg hele tiden har utviklet forståelse av og fortolket innholdet i tekstene – samt betydningen av dem. En god del av fortolkningsarbeidet kan likevel sies og blitt gjennomført som siste trinn, på bakgrunn av den forståelsen jeg gradvis opparbeidet meg. Dette henger godt sammen med både Widens analysedimensjoner, Ricoeurs fortolkningsteori, den elementære dokumentanalysen og Becker Jenssens analysespiral. Felles for dem alle er nemlig forskningens mål om å nå en dypere forståelse av innholdet og fortolkning av

dokumentenes videre betydning (Becker Jensen, 2011; Duedahl & Jacobsen, 2010; Postholm & Jacobsen, 2020; Ricoeur, 1976).

Analysen i en slik tilnærming krever ofte tolkning undervegs, og du vil derfor kunne finne spor av fortolkninger i hele analysekapittelet. I oppsummeringen av analysearbeidet støttet jeg meg litt til den elementære dokumentanalyse – i forsøk på å kunne si noe om autentisitet, troverdighet, representativitet og betydning (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 55–80). Likevel er hovedvekten av fortolkningen, spesielt når det kommer til delen om implikasjoner for utenforliggende settinger, lagt til drøftingsdelen av oppgaven. Her fikk jeg nemlig mulighet til å tolke dokumentene i lys av både teori, forforståelse og tidligere forskning. Dette trinnet av analysen ble som en slags oppsummerende prosess, hvor jeg gikk nøye gjennom og vurderte analysefunnene fra de andre trinnene.

3.5 Etske refleksjoner

Ettersom denne masteroppgaven har et datamateriale basert på offentlige tekster, og dermed ikke skal behandle personopplysninger, har det ikke vært nødvendig å søke godkjenning fra NSD – Norsk senter for forskningsdata (NSD, u.å.). Likevel finnes det generelle forskningsetiske retningslinjer, som ethvert forskningsprosjekt er pålagt å følge (NESH, 2014). Av disse trenger jeg naturligvis ikke å forholde meg til retningslinjene tilknyttet personbasert forskning, som for eksempel omhandler frivillig informert samtykke og konfidensialitet – men for at forskningen skal fremstå som gyldig, pålitelig og troverdig, blir det ekstra viktig å reflektere over forskerrollen, datamateriale osv.

Ettersom min masteroppgave har et hermeneutisk design, vil det eksempelvis være viktig at jeg har respekt for datamaterialet mitt – siden jeg som forsker skal tolke innholdet i dokumentene jeg analyserer. Hermeneutikkens gylne regel er at man skal tolke andre slik en selv ønsker å bli fortolket, og at fortolkningsarbeidet må bygge på etiske normer og verdier (Gilje, 2019, s. 73). Til tross for at dette kanskje anses som spesielt viktig når man skal tolke enkeltpersoners utsagn og holdninger, anser jeg det som viktig at også jeg tenker nøye over hvordan jeg fremstiller datamaterialet gjennom min analyse og tolkning.

«I den grad det er mulig, skal vi forsøke å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng. Sitater som er tatt ut av en større sammenheng, kan ofte få en helt annen mening enn hvis de settes inn i en større kontekst» (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 251)

På bakgrunn av dette, har det blant annet vært viktig for meg å se sitater fra dokumentene i lys av dokumentenes helhet. Det er også derfor jeg har valgt å inkludere trinn 2 i analyseprosessen: analyse av opphav. Ved å analysere dokumentenes opphav og kontekst, vil det være lettere å gi et korrekt bilde av innholdet – slik det opprinnelig er tiltenkt. Likevel vet vi at forskning aldri kan være hundre prosent objektiv, og at hverken datamaterialet eller gjengivelsen av resultater fungerer som nøytrale canvas til for å tolke (Postholm & Jacobsen, 2020). Som Nyeng (2017) trekker frem, kan vi egentlig ikke skille mellom spørsmål som «Hva handlet dokumentet om?» og «hvordan tolket du dokumentet?». Dermed blir det viktig å få frem hva som ligger til grunn for tolkningene, samt velge ut et datamateriale som kan bringe ulike perspektiver inn i forskningen. Av samme grunn, har jeg også vært bevisst på å ikke trekke sitater ut av kontekst for å fremme et ønsket utfall av forskningen.

3.5.1 Forskningens gyldighet, pålitelighet og troverdighet

Etter inspirasjon fra Postholm og Jacobsen (2020) har jeg valgt å bytte ut de mye brukte begrepene validitet og reliabilitet, med begrepene gyldighet og pålitelighet – som kan anses som mer passende i kvalitativ forskning. Når det kommer til min forsknings gyldighet, vil jeg i det følgende se på indre og ytre gyldighet, før jeg tar for meg studiens pålitelighet og til slutt troverdighet.

Den indre gyldigheten omhandler spørsmålet om konklusjonene vi trekker er gyldige for det vi har studert (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 223). I mitt forskningsarbeid vil du se at jeg er forsiktig med å trekke konklusjoner, og i stor grad prøver å belyse flere mulige innvirkninger dokumentene kan ha for settinger utenfor seg selv. Når jeg først trekker slutninger, har det vært et mål å styrke disse ved bruk av tidligere forskning og teori – samt gjennom henvisning til en grundig analyse på både individuelt og komparativt nivå.

Den ytre gyldigheten omhandler studiens overføringsverdi (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 223). Ettersom oppgaven min er en hermeneutisk kvalitativ studie, kan ikke funnene anses som generaliserende – men i større grad som en fortolkning av dokumentenes betydning for settinger utenfor dem selv. I motsetning til kvalitative studier som forsker på et begrenset utvalg informanter, er likevel selve datamaterialet mitt av en mer generaliserende art – og forskningsarbeidet kan dermed anses som relevant for annen forskning på feltet.

Forskningens pålitelighet ligger i refleksjonene over hvordan forskeren og undersøkelsen kan ha påvirket resultat (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 224). Som jeg allerede har avdekket, vil jeg som forsker i en hermeneutisk studie, ha med meg forutsetninger og en bagasje som påvirker hvordan jeg har tolket dokumentenes innhold. Blant annet vil min rolle som student i den nye GLU, kunne påvirke holdninger og resultater tilknyttet analysen av den nye grunnskolelærerutdanningen. På en annen side vil min erfaring som lærerstudent og lærervikar kunne tilføye kunnskap som gjør at jeg enklere har kunnet forstå datamaterialet. Jeg har også forsøkt å styrke forskningens pålitelighet ved å utvide min forståelse gjennom teori og tidligere forskning undervegs i prosessen. For å gjøre denne prosessen synlig, har jeg også lagt frem analysestrategien trinnvis – slik at andre kan reflektere over den.

Troverdigheten beskrives av Postholm og Jacobsen (2020) som en kombinasjon av alle disse tre elementene. I det avsluttende kapittelet i masteroppgaven har jeg derfor lagt ved en forskerrefleksjon som vil ta for seg hvordan jeg anser oppgavens samlede troverdighet.

4. Analyse og funn

I dette kapittelet vil jeg presentere analysen og resultatene av dette forskningsarbeidet. Analyseprosessen har vist seg som en evigvarende fortolkningsprosess, hvor hver nye gjennomlesing og utvidelse av teoretisk grunnlag, har gitt nye forståelser av materialet.

Som nevnt i kapittel 3, var første del av analysen en individuell, naiv tilnærming til dokumentene – med mål om å finne og tolke sitater som kunne gi innsikt i dokumentenes verdier og innhold. Jeg har derfor valgt å dele dette kapittelet inn i 4 underkapitler – i tillegg til et oppsummeringskapittel for å samle alle trådene. De første tre delkapitlene er en fordeling av den individuelle analysen av de 3 dokumentene. Her vil du finne informasjon om dokumentene, deres forfattere, hensikt, sitater og innhold, samt litt om seleksjon og fokusområde. Det fjerde delkapittelet er en presentasjon av den komparative delen av analyseprosessen – hvor jeg sammenlignet innhold fra de tre dokumentene. Til slutt vil jeg i kapittel 4.5 oppsummere min forståelse av dokumentene og analysens viktigste funn.

4.1 Dokument 1: Skaperglede, Engasjement og utforskertrang

4.1.1 Om dokumentet

Dokumentet er en strategi for styrking av praktiske og estetiske fag i barnehage, skole og grunnskolelærerutdanning, publisert av Kunnskapsdepartementet i 2019 etter at den nye grunnskolelærerutdanningen ble innført i 2017. Allerede før jeg begynner å lese, går jeg dermed inn med en forventning tilknyttet innholdet i teksten. Jeg forventer et språk og innhold som fremmer de praktisk-estetiske fagene og som omtaler disse på en positivt ladd måte.

Strategien kom som et svar på kritikken som ble reist mot Kunnskapsløftet 2006 (LK06) sin påvirkning på opplæringen i praktiske og estetiske fag – som så ut til å være mer teoretisk enn tidligere. Innledningsvis kommer det frem at dokumentet gir en oversikt over status og igangsatte tiltak, og «peker ut en retning for å forsterke dette arbeidet videre»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Dokumentet inneholder også utfordringer, samt nye mål og virkemidler tilknyttet de praktiske og estetiske fagene. Det er verdt å merke seg at dokumentet ble skrevet før den nye læreplanen ble offentliggjort, og strategien inneholder dermed flere forslag og krav til denne.

4.1.2 Forfatter/Opphavsmann

Dokumentets forfatter/opphavsmann er betegnet «Kunnskapsdepartementet». Dette forteller meg umiddelbart at kilden både er troverdig og valid, ettersom dokumentet er skrevet av de som står ansvarlige for grunnopplæringen i den norske skole: «Kunnskapsdepartementet har ansvar for barnehager, grunnskole, kulturskole, videregående opplæring, fagskoleutdanning, høyere utdanning, voksnes læring og kompetansepolitikk» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Hvem som sitter i departementet endres sammen med resten av regjeringen når utskiftninger fremgår, og ettersom enkeltforfatterne ikke er nevnt, vet vi ikke hvilke personer som står bak. Det vi vet er at dokumentet er en strategi som ble godkjent og lagt frem i 2019, da Thorbjørn Røe Isaksen som var kunnskapsminister under Erna Solbergs regjering (regjeringen.no, u.å.). Det er dermed Solbergregjeringens holdninger og stemme som taler gjennom denne strategien, noe vi blant annet ser igjen i visjonen om flere faglig kompetente lærere.

4.1.3 Hensikt / Formål

Dokumentet har som hensikt å løfte frem de praktiske og estetiske fagene, da Kunnskapsdepartementet i 2019 hadde et ønske om å heve kompetansen i og statusen til de praktiske og estetiske fagene, fagområdene og arbeidsformene i barnehagen, skolen og lærerutdanningen. Strategien er en respons på en stadig nedprioritering av praktiske og estetiske fag og rapporter fra SSB som viser at det er svært mange som underviser i disse fagene som mangler formell kompetanse.

4.1.4 Seleksjon og fokusområde

Strategidokumentet omfatter både barnehage, grunnpoplæringen (1-13) og høyere utdanning. Ettersom min oppgave kun omhandler grunnskole og grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7, har jeg i min analyse utelatt deler tilknyttet barnehage, ungdomstrinn og videregående opplæring. Videre har jeg sett spesielt på mål 1: Å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen, Mål 2: Å styrke det praktiske og estetiske innholdet i barnehagen og skolen og mål 3: Å styrke den praktiske og estetiske kompetansen i profesjonsfelleskapet i barnehage og skole, da disse i størst grad kunne kobles til forskningsspørsmål og problemstilling.

4.1.5 Analyse av mål 1: Å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen

Slik jeg forstår det omhandler dette målet i stor grad de praktiske og estetiske fagenes status i grunnskolen og høyere utdanning. Her trekkes det frem ulike utfordringer og tiltak som skal styrke fagenes posisjon og plass i grunnskolen.

«Undersøkelser viser at det er en generell oppfatning at innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 har bidratt til at grunnleggende ferdigheter og språk- og realfag har fått større oppmerksomhet.» (2019, s. 19)

Utsagnet oppleves som en slags innledning til hvorfor man skal styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen. Jeg legger fort merke til at de er forsiktige med å avkrefte eller bekrefte om forholdene faktisk er slik i virkeligheten, og hviler litt på ordlegging og begreper som «generell oppfatning». Hvem er det som oppfatter det slik – er det lærere, foreldre, elever eller helt tilfeldige mennesker?

Jeg opplever det som problematisk at det hverken oppgis informasjon om undersøkelsene eller omfang informanter. Om det faktisk er slik at grunnleggende ferdigheter og språk- og realfag har fått større oppmerksomhet enn praktisk-estetiske fag, er dermed uvisst. Likevel kan man si det er lite sannsynlig at kunnskapsdepartementet ville inkludert et slikt utsagn i en strategi for opplæring dersom det var fjernt fra virkeligheten eller kildene ikke var valide. Det er også verdt å nevne at det i etterkant er kommet ny læreplan: Kunnskapsløftet 2020, og hvorvidt påstanden fortsatt er gjeldene er uvisst (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Samme dilemma som nevnt over, møter vi i neste utsagn: «**Mange har gitt uttrykk for at opplæringen i de praktiske og estetiske fagene er blitt mer teoretisk etter innføringen av kunnskapsløftet (2006)**» (2019, s. 19). Ekstra interessant er det kanskje at denne formen for ordbruk kun dukker opp når det er snakk om at de praktiske og estetiske fagene kanskje ikke får nok plass, eller er blitt for teoretiske. Når det videre er snakk om styrking av praktiske og estetiske fag – både allerede innførte og kommende tiltak – er det svært tydelig at det er regjeringen som igangsetter disse. Dette er for meg noe tvetydig; de bekrefter aldri tilstanden, men er enige i at fagene trenger å styrkes spesielt: «De generelle målene for fagfornyelsen gjelder også for de praktiske og estetiske fagene i skolen, men fornyelsen skal også bidra til å styrke de praktiske og estetiske fagene spesielt» (2019, s. 19)

Kort oppsummert kan man si at kunnskapsdepartementet i 2019 indikerte et manglende fokus på praktiske og estetiske fag, men også hadde en strategi for å styrke nettopp disse. I delen: «**Satsingsområder og tiltak – Mål 1**» blir vi så vidt introdusert for debatten rundt praktisk vs. teoretisk innhold i barnehage, skole og grunnskolelærerutdanning, og fagfornyelsen legges frem som en mulig løsning for å styrke de praktiske og estetiske fagene.

Videre legges det stor vekt på *Dybdelæring* og *Fordypning* som satsingsområder. På de to første sidene møter vi ordet «fordypning» hele 9 ganger. Her finner jeg det merkverdig at de ikke setter av plass til å definere begrepene. Dette er problematisk når et såpass nytt begrep som *dybdelæring* blir introdusert, ettersom det ikke har opparbeidet seg en allmenn definisjon (Fullan et al., 2018; Østern et al., 2019). Sett bort ifra det, kan en satsing på dybdelæring og fordypning antyde et ønske om spesialkompetanse både hos lærer og elev, ved at omfanget minskes og kompleksiteten økes. Dette kommer tydelig frem i regjeringens konkrete ønske om å «Styrke de praktiske sidene ved de praktiske og estetiske fagene og redusere omfanget i fagene slik at de legger bedre til rette for dybdelæring» (2019, s. 19).

I avsnittet om musikkfaget kommer tids-problematikken tydeligere frem. Her oppgis det at «Det har vært et ønske at musikkfaget, som har begrenset med timer, blir et viktig fag i ulike tverrfaglige sammenhenger der det kan inngå naturlig» (2019, s. 21). Det første som slår meg, er spørsmålet om hvor dette ønsket kommer frem. Det kommer ikke frem hvem som ønsker det, hvor eller hvordan det er blitt formidlet. Det kan også virke som de forsøker å nøytralisere «begrenset med timer» med omtalen «viktige fag i tverrfaglige sammenhenger». Bruk av tverrfaglighet i praktiske og estetiske fag, vil kunne bidra til at det integreres i elevenes skolehverdag i større grad, samt gi dypere mening til innholdet i undervisningen (Østern et al., 2019). Her vil det dog være aktuelt å stille spørsmål ved hvordan fag som musikk blir brukt i tverrfaglig arbeid. Det vil eksempelvis være stor forskjell på å synge en sang om det tverrfaglige temaet og det å bruke musikken som en sentral del av prosjektet. Om tverrfaglighet i musikk blir forstått slik, er det muligens heller en flerfaglighet det egentlig er snakk om (Østern et al., 2019, s. 3).

«Musikkhistorie er nedprioritert sammenlignet med tidligere læreplaner, mens grunnleggende musikkferdigheter er prioritert for å kunne **realisere** det som oppleves som viktigst i faget» (2019, s. 21). Her ser vi et konkret eksempel på elementer av tidligere musikkundervisning som er nedprioritert i den nye læreplanen – som et tiltak for å styrke musikkfaget. Her har de valgt å kutte ned på en teoridel av faget for å gi rom for praktisk fordypning. Det er uklart hvem som definerer og opplever hva de viktigste elementene i faget er. I denne sammenhengen tolker jeg det slik hen, at det er snakk om kunnskapsdepartementets holdninger til innhold og prioriteringer.

Av regjeringens totalt 7 ønsker for styrking av praktisk-estetiske fag, er det 3 mål som kan ha innvirkning for barneskolen. Det første omhandler tilrettelegging for dybdeløring, det andre omhandler en forbedret læreplan med tydeligere sammenhenger mellom ulike deler, og tredje mål går på veiledningsmateriell for lærere. Man kan dermed forstå det slik at tilrettelegging for dybdeløring og redusert faglig omfang er de eneste konkrete tiltakene for musikk på barnetrinnet. Når det gjelder verdier tilknyttet kompetanser i musikkfaget, ser vi et ønske om å gi musikalske ferdigheter mer plass – fordi det anses som det mest viktige ved faget.

4.1.6 Analyse av mål 2: Å styrke det praktiske og estetiske innholdet i barnehagen og skolen

Delen av dokumentet som omhandler mål 2, er i stor grad satt av til den nye læreplanen. Her er det snakk om å styrke innholdet i de praktiske og estetiske fagene, og det legges frem en rekke elementer som læreplanene skal inneholde. I tillegg snakkes det mye om den nye *overordnede delen*, som erstatter tidligere generell del av læreplanen:

«Den overordnede delen utdyper skolens plikt til å la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og til å la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling... Skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft, og elevene skal få bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen» (2019, s. 25)

Læreplanens overordnede del skal være styrende for grunnopplæringen i Norge, og de verdiene og prinsippene som presenteres her skal ligge til grunn for all undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Skapende krefter som en del av hele opplæringen setter for meg et lys på praktiske elementer i skolen. Det kan selvsagt sies at det å skrive en historie også er å bruke skapende evner, men det muliggjør også i større grad opplæring med praktiske oppgaver. Når det gjelder ordbruk legger jeg merke til ord som **skal** og **plikt**. Her legges det derfor ikke opp til valg, men tiltak: noe som skal gjøres for å oppnå et ønsket resultat.

«De fornyede læreplanene skal derfor ikke legge unødige føringer på lærerens valg av undervisningsmetoder og arbeidsmåter» (2019, s. 25). At læreren får mer handlingsrom kan bidra til bedre tilpasset opplæring og god dybdelæring. Det kan også skape større forskjeller fra klasse til klasse – og krever derfor faglig kompetente lærere. Dette gjelder kanskje spesielt de praktiske og estetiske fagene, som musikk, hvor læreren i tillegg til faglig, didaktisk og pedagogisk kompetanse trenger ferdighetene og kompetansene som behøves for å lære bort praktiske ferdigheter (Ballantyne, 2006; Hanken & Johansen, 2016).

«Opplæring i praktiske og estetiske fag i grunnskolen er en viktig del av fagkunnskapen og allmenndannelsen av elevene uansett senere studie- og yrkesvalg» (2019, s. 28). Dette er ikke første gang musikkfaget blir omtalt som et allmenndannende fag. Uavhengig av hvilken retning innen allmenndannelse det er snakk om, er det bevist at musikk spiller en viktig rolle (Ruud, 2019). Dette er et viktig poeng i legitimeringen av musikkfaget, og får frem at musikk har både overføringsverdi og egenverdi (Hanken & Johansen, 2016; Ruud, 2019).

«God undervisning i praktiske og estetiske fag krever rom og utstyr som er tilpasset fagenes innhold. Flere innspill ... peker på at mangelen på utstyr og tilpassede rom er stor mange steder i skole-Norge. Dette kan gjøre at undervisningen i fagene blir for lite praktisk og legge begrensinger på aktiviteter og metoder» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 28).

I dette avsnittet er det flere ting som kommer til syne: Det antydes at det ikke er mulig å gjennomføre god praktisk-estetisk undervisning i et vanlig klasserom, ved ordbruk som «**god undervisning – krever**». Det sies også at disse kravene er behov som burde dekkes – og at utfallet fort blir for lite praktisk opplæring dersom behovene ikke møtes. Dette er godt kjent som rammefaktorer som musikkpedagogen til enhver tid må ta stilling til, og kan innebære alt fra fysiske og organisatoriske begrensninger til uformelle føringer og forventninger (Hanken & Johansen, 2016, s. 34–40). Her fremstilles altså en utfordring for de praktisk-estetiske fagene: Rammefaktorer tilknyttet plass- og utstyrmangel. Det mangler dog kartlegging av statusen for nettopp dette, og strategien kan kun peke på elementer som indikerer at det er et problem – uten å bekrefte noe:

«Det finnes ingen oversikt over eller undersøkelser av situasjonen når det gjelder rom og utstyr i skolen, men i en foreløpig oppsummering av høringen på de nye læreplanene i fagfornyelsen, særlig fagene kunst og håndverk og musikk, er dette noe mange trekker frem som en utfordring.» (2019, s. 29)

Som Hanken og Johansen (2016) trekker frem, vil de ulike rammefaktorene gjøre kravet til didaktisk kompetanse hos musikk læreren enda større – da det vil påvirke hva som er mulig og mest gunstig når det kommer til undervisningens innhold, mål og metoder.

Til slutt legges det frem en liste med 9 tiltak/ønsker for å styrke det praktiske og estetiske innholdet. 6 av disse er direkte tilknyttet den nye læreplanen – med mål og planer for denne. De resterende 3 omhandler kompetansepakker og kompetanseheving i teknologi og fysisk aktivitet. Ingen av målene omhandler problematikken i forrige avsnitt.

4.1.7 Analyse av mål 3: Å styrke den praktiske og estetiske kompetansen og profesjonsfellesskapet i barnehage og skole

Det tredje målet handler om lærernes kompetanse i praktiske og estetiske fag, og ulike utfordringer og tiltak for å øke denne.

«Det bør legges bedre til rette for at lærerne får utviklet sin faglige kompetanse på praktiske og estetiske fagområder i barnehage og skole, og at de får tilgang til sine faglige samarbeidsarenaer» (2019, s. 30). Her endres ordbruken fra forrige del, ved at det ikke lenger er noe som *skal* gjøres, men *bør* gjøres. Det trekkes frem virkemidler som videreutdanning, lærerspesialistpilotingen og den regionale og desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling. Det kan tolkes dit hen at ansvaret legges til lokale prioriteringer, men utsagnet er trolig også en anerkjennelse av videre arbeid med strategien: Kompetanse for Kvalitet (2015), en felles satsing på videreutdanning. Dette er en langsiktig strategi som strekker seg fra 2016-2025, med et mål om å styrke kvaliteten i skolen. Det er flere parter involvert, blant annet Utdanningsforbundet, KS og Nasjonalt råd for lærerutdanning. Her legger de ulike partene til grunn «at videreutdanning for lærere og skoleledere skal bli en varig satsing, slik at planlegging av videreutdanning i skolene og utvikling av tilbud ved universiteter og høyskoler inngår i de årlige rutinene og har et lengere perspektiv» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3).

Videre bekreftes det at «rundt halvparten av lærerne som underviser i de praktiske og estetiske fagene, mangler formell kompetanse» (2019, s. 30). Dette er oppsiktsvekkende med tanke på all forskningen som viser til at musikk er et krevende fag å undervise i, og som krever både faglige-, didaktiske-, og pedagogisk kompetente lærere (Ballantyne, 2006; Hanken & Johansen, 2016; Ruud, 2019). Ingen nye tiltak blir presentert, annet videreføring av satsing på videreutdanning. Her pekes det på at videreutdanning i praktiske og estetiske fag er blitt prioritert gjennom øremerkede midler – og at denne støtten vil fortsette.

«I innspill til denne strategien foreslår flere fagmiljøer å innføre kompetansekrav for å undervise i de praktisk estetiske fagene» (2019, s. 31). Utsagnet bekrefter at det ikke finnes krav om formell kompetanse i de praktisk-estetiske fagene, samtidig som det blant flere fagmiljøer er et ønske å innføre dette. Hvor mange og hvem «flere fagmiljøer» er, er uvisst. Til tross for dette, skrives det oppfølgingsvis at regjeringen mener «Det er mer hensiktsmessig å styrke lærernes kompetanse ved å videreføre støtten til kompetanse- og utviklingstiltak fremfor å innføre kompetansekrav for å undervise i de praktiske og estetiske fagene nå»

(2019, s. 31). Argumentet for dette er at skoleeierne allerede har mange krav som må oppfylles og ulikt rekrutteringsgrunnlag. At noen fag har kompetansekrav og andre ikke – vil likevel antyde at enkelte fag er verdt å sette krav for, men andre ikke. Videre står det dog at «vi må ha nok lærere i alle fag, og vi må ha like høye ambisjoner for lærere i alle fag». I forrige sitat vil det derfor være verdt å påvirke ordet *nå*. Som en oppsummering kan man si at visjonen er faglig kompetente lærere i alle fag, men at regjeringen anser det mer hensiktsmessig å gjennomføre andre tiltak enn kompetansekrav per nå – da strategien ble skrevet.

Videre presenteres en drøfting vedrørende faglærerutdanningen. Spørsmålet er om den, på lik linje med grunnskolelærerutdanningen, skal løftes til masternivå. Det blir da opp til lærerutdanningsinstitusjonene om de skal tilby både faglærer- og grunnskolelærerutdanning i praktisk-estetiske fag. Det konkluderes med at to parallelle masterutdanninger vil oppnå «større bredde og dybde i den lærerfaglige kompetansen» (2019, s. 32). Estetiske læringsprosesser kommer også inn som obligatorisk del av grunnskolelærerutdanningen på masternivå.

Til slutt presenteres 8 tiltak/ønsker for å støtte den praktiske og estetiske kompetansen. Herunder finner vi økonomisk støtte til utdanningsinstitusjonene som tilbyr praktisk estetiske fag og til skoler som videreutdanner lærere i disse fagene. Det rettes også fokus mot lærerspesialister og masterutdanninger innen praktiske og estetiske fag.

4.1.8 Bemerkninger fra mål 4: å bedre rekrutteringen av lærere med praktisk og estetisk fagkompetanse

Mål fire er i hovedsak satt av til rekrutteringen av kompetente lærere i kulturskolen, og har derfor ikke vært analysert på samme måte som de 3 andre målene. Likevel er det noen elementer tilknyttet grunnskolelærere og deres utdanning som er verdt å bemerke:

Det bekreftes at regjeringen prioriterte fagene engelsk, matematikk, norsk, norsk tegnspråk og samisk ved innføringen av den nye masterutdanningen for grunnskolelærere i 2017, og at realfag har vært en politisk prioritet i mange år (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 34). Selv om denne prioriteringen anerkjennes som nødvendig, ser man et resultat av en nedprioritering av praktiske og estetiske fag i lærerutdanningene – og regjeringen vil *vurdere* tiltak. Det er utdanningsinstitusjonene som selv har ansvar for rekrutteringen til egne utdanninger, men det settes av økonomiske midler fra regjeringen til å gjennomføre denne rekrutteringen.

4.2 Dokument 2: Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7

4.2.1 Om dokumentet

Dette dokumentet er en samling av de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen på trinn 1-7. Disse ble utformet etter at regjeringen i 2014 vedtok at de daværende fireårige grunnskolelærerutdanningene skulle omgjøres til femårige masterutdanninger fra 2017.

Visjonen med denne oppgraderte utdanningen var blant annet å utdanne flere faglig kompetente lærere, med god kunnskap om kontaktlærerrollen. Den er kjent for å løfte alle utdanningene til masternivå i håp om å styrke lærerkompetansen i alle fag, men spesielt i kjernefagene matte, norsk og engelsk (Høgheim & Jenssen, 2022; Kunnskapsdepartementet, 2014, 2019). Retningslinjene er derfor, ifølge dokumentets forord, utarbeidet med basis i kunnskapsdepartementets forskrift for grunnskolelærerutdanning 1-7 trinn som ble vedtatt 7. juni 2016. Forordet er grundig utarbeidet og gir tilstrekkelig med informasjon for at man som leser både blir trygg på dokumentets ansvarlige og dets sjanger, type dokument og hensikt.

4.2.2 Forfatter/Opphavsmann

Forfatter/Opphavsmann av dokumentet er Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU), som fra 2014 har hatt ansvar for å revidere og utvikle nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene i Norge. Dokumentets forord gir oss følgende informasjon: NRLU nedsatte i 2012 en programgruppe med ansvar for å koordinere arbeidet med retningslinjene. Programgruppen fikk følgende medlemmer:

Jacob Melting, Høgskolen i Bergen (leder)

Siv Flæsen Almendingen, Nord Universitet

Ruben Amble Hirsti, Student

Stine Christensen Holtet, Utdanningsforbundet

Bjørn Roberg, student

Marianne Skogerbø, Kommunenes sentralforbund

Bjørn Smestad, Høgskolen i Oslo og Akershus
Jan Idar Solbakken, Samisk Høgskole
Trude Steingård, UiT Norges arktiske universitet,
Ingfrid Thowsen, NTNU
Anne Karin Rundjord Unneland, NLA Høgskolen
Anne Øie, Høgskolen i Volda

Sekretariatfunksjoner for programgruppen er ivaretatt av Trude Myklebust og Dag Orseth, Høgskolen i Bergen, og Universitets- og høgskolerådets sekretariat.

Det ble videre nedsatt faggrupper for til sammen 13 fag. Samlet sett har gruppene hatt representasjon fra alle de av UHRs medlemsinstitusjoner som tilbyr grunnskolelærerutdanning.

Forfatterne er, slik jeg oppfatter det, en kompetent og variert gruppe. Dette kan jeg si på bakgrunn av at alle forfatterne ikke bare er navngitt, men at det er oppgitt både arbeidstittel og arbeidssted. Som nevnt over, er retningslinjene utarbeidet etter Kunnskapsdepartementets forskrift om grunnskolelærerutdanningen, og det er derfor også her Solberg-regjeringens holdninger og visjoner som ligger til grunn for utarbeidelsen av dokumentet.

Det styrker likevel dokumentets gyldighet og troverdighet at alle UHRs medlemsinstitusjoner som tilbyr utdanningen har hatt et ord med i bildet.

4.2.3 Hensikt / Formål

Allerede på første side blir formålet med dokumentet og retningslinjene beskrevet:

«Formålet med arbeidet er å sikre at retningslinjene bidrar til utvikling av femårig grunnskolelærerutdanning med master som en integrert profesjonsutdanning, til faglig utvikling innenfor lærerutdanningsfeltet og til styrking av kvalitet, helhet og sammenheng i lærerutdanningene»

Jeg forstår det slik at disse retningslinjene er utformet for at grunnskolelærere som utdannes etter 2017 får et felles grunnlag. Retningslinjene er styrende for den enkelte lærerutdanning sine studie- og emneplaner, og skal dermed sikre et felles læringsutbytte for alle lærerutdanninger i landet. Selv om utdanningsinstitusjonene har noe frihet, ligger det med andre ord noen regler i bunn som alle må følge. Dette vil kunne bidra til et mer samlet læringsutbytte, eller om ikke annet et grunnlag for læringsutbytte blant studentene på de ulike institusjonene. – her vil dog naturligvis individuelle forskjeller ha stor betydning.

4.2.4 Seleksjon og fokusområder

Ettersom dokumentet er omfattende og dekker hele grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7, ble jeg nødt til å velge ut de delene jeg anså som mest relevant for oppgaven min. Delen om **Institusjonelt ansvar og faglig struktur** ble et naturlig valg, da den forteller om rammer som ligger til grunn for utdanningen. Kapittelet **faga i programmet** sier noe generelt om krav som gjelder alle fag – også musikkfaget, og ble dermed tatt med. Herunder ble delkapitlene **innhold** og **forskningsforankring** vektlagt. Dette i håp om å finne en indikasjon på vektingen av innhold i undervisningen og hva som ligger til grunn for en forskningsbasert lærerutdanning. Videre så jeg på læringsutbytte og fagbeskrivelse av **praksis, matematikkfaget, musikkfaget** og **masterfaget**. Praksis og masterfag er gjeldene for alle uansett fagkombinasjon, og vil dermed kunne fortelle noe om ønsket læringsutbytte etter endt utdanning. Grunnlaget for å velge å se på matematikkfaget, var å ha noe å sammenligne musikkfaget med. For å få en indikasjon på hvordan blant annet den praktiske og teoretiske vektingen er i musikkfaget, fant jeg det interessant å sette det opp mot et mer teoretisk basert kjernefag.

4.2.5 Analyse av: Institusjonelt ansvar og faglig struktur

«Organiseringen av utdanningene skal sikre helhetlige studieprogram gjennom ledelse og organisering som involverer alle relevante fagmiljøer. Utdanningene skal fremme integrering av teori og praksis, faglig progresjon, gjennomgående profesjonsretting og forskningsforankring» (NRLU, 2018, s. 6).

Vekting av teori og praksis er et sentralt problemområde som har fulgt lærerutdanningen i mer enn 100 år (Høgheim & Jenssen, 2022). I akkurat dette innledende avsnittet virker teori og praksis som sidestilte elementer via bindeordet **og**. Det nevnes dog ikke noe om vekting av undervisningsinnhold, kun at både teori og praksis skal fremmes i utdanningene. Praksis er også trolig en henvisning til praksisstudiet som er integrert i opplæringen gjennom 110 dager veiledet og vurdert praksis. Om begrepet også omfatter praktiske arbeidsmetoder utenom selve praksisperioden, er uvisst. Det oppgis på side 8 at institusjonene har «ansvar for at studentene møter varierte arbeidsmåter og formative og summative vurderingsformer i utdanningen» (2018, s. 8). Dermed kan man forvente at studentene opplever en viss grad av variasjon i teoretiske og praktiske arbeidsmetoder i utdanningen.

«Utdanningen skal sørge for spesialister i begynneropplæring og god kompetanse om kontaktlærerrollen» (NRLU, 2018, s. 6). Det første jeg biter meg merke i, er formuleringen *god kompetanse*. Hva god kompetanse er, er svært relativt – akkurat som kompetansebegrepet i seg selv. Det finnes mange teorier om kompetanse og kunnskap. Her er det snakk om kompetanse om en rolle, som igjen kan anses som profesjonskompetanse. Begynneropplæringen er ett av temaene som skal gå igjen i alle fag, og blir naturlig fremmet i de obligatoriske emnene norsk og matte. Videre stiller jeg spørsmål til hva som skal gjøre studentene til spesialister. Er det det faglige innholdet som er endret eller henvises det her til at man utdanner studenter på masternivå? -Noe uklart.

Felles for alle grunnskolelærerutdanninger i landet er strukturen i utdanningen: «De tre første studieåra i grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 inneholder tre eller fire undervisningsfag, i disse inngår matematikk og norsk med minst 30 studiepoeng hver» (2018, s. 7). Dette forteller oss at studenter på grunnskolelærerutdanning trinn 1-7 har to valgfrie fag i tillegg til Norsk og Matte. At disse to fagene «inngår» i de fire undervisningsfagene oppleves som en metode for å dempe at studentene ikke kan velge selv om disse fagene skal inngå i deres fagkombinasjon eller ikke. Totalt blir studentene utstyrt med 4 undervisningsfag i tillegg til pedagogikk og elevkunnskap.

«Fjerde og femte studieår inneholder 30 studiepoeng i pedagogikk og elevkunnskap og masterfag, som kan være undervisningsfag, profesjonsretta pedagogikk eller spesialpedagogikk» (2018, s. 7). Studentene står med andre ord fritt til å velge masterfag selv, blant undervisningsfagene de har hatt tidligere i løpet, i tillegg til ulike former pedagogikk. Om studentene går ut med et teoretisk eller praktisk masterfag er med andre ord opp til dem selv, og deres tidligere valg i utdanningsløpet. Ifølge dokumentet har «skolen et behov for at det samla lærerkorpset har brei kompetanse» (2018, s. 7). Man kan dermed si at det er avgjørende at studentene velger ulike masterfag – hvor alle undervisningsfag burde være godt representert blant den totale lærerstudent-mengden. Spørsmålet videre blir om dette faktisk er tilfellet, eller om det er krefter som drar alle i samme retning. Vektingen av praktisk eller teoretisk innhold i fagene i seg selv, er ikke omtalt på dette tidspunktet.

4.2.6 Analyse av: Faga i programmet –innhold og forskningsforankring

«Faga i utdanningen skal være profesjonsrettete og forskningsbaserte lærerutdanningsfag. Integrrert i alle faga er solide faglige og fagdidaktiske eller pedagogiske kunnskaper. Det samme gjelder kunnskap om varierte arbeidsmåter i faga» (NRLU, 2018). I dette sitatet møter vi begrepet «forskningsbasert» - et noe uklart begrep, som jeg kommer jeg dypere inn på i punkt 4.2.5 og 4.4.3. Der hvor *forskningsbasert* og *faglige kunnskaper* peker mot en teoretisk vekting av utdanningen, vil *profesjonsrettede* og *varierte arbeidsmåter* virke som motvekt ved at de også inkluderer praktiske elementer. Det er dermed tydelig at både det teoretiske og praktiske er ansett som viktige deler av alle fag. I tillegg kommer praksisstudiet, som er en integrert del av fagene. I dette avsnittet møter vi også et overordnet kunnskapssyn i tråd med PCK; hvor både det faglige, fagdidaktiske og pedagogiske anses som vesentlige elementer for profesjonsutøvelsen (Gudmundsdottir & Shulman, 2006). Hvordan dette er implementert i faga gjenstår å se i senere avsnitt omhandlende et utvalg fags innhold og struktur.

«Alle faga i utdanningen skal inngå i en dannelsingsprosess som sikrer at studenten innehar evne til å se en sak fra ulike sider og forske på profesjonsutøvelsen ut fra ulike perspektiv. Studenten skal utvikle evnen til å analysere egne og andres holdninger og handlinger gjennom kritisk refleksjon, aleine og i et profesjonsfellesskap, og slik utvikle selvstendig handlingskompetanse og kunne ta egne valg» (NRLU, 2018).

Her kan vi se at studentene gjennom kognitive kunnskaper og forskning, er ment å utvikle handlingskompetanser. Dette antyder at både *Episteme* og *Phronesis* som kunnskapsformer er sentrale for fagene i utdanningen. Sitatet kan også kobles til det som innen PCK blir omtalt som *PCK influenced by knowledge of students preconceptions or misconceptions about the topics they learn»* og *PCK Influenced by general pedagogic knowledge* (Gudmundsdottir & Shulman, 2006). Dette innebærer nemlig lærerprofesjonens krav til at man i tillegg til faglig og pedagogisk kompetanse, har en viss erfaring og kunnskap vedrørende elevenes mulige utbytte, forforståelser og misoppfatninger av undervisningsinnholdet. Samtidig krever profesjonen en kritisk evne til å reflektere over egne handlingsvalg og hvordan man på best mulig måte kan lære bort det faglige innholdet til ulike elever. (Gudmundsdottir & Shulman, 2006, s. 59–61). Så langt ser vi dog lite til de praktiske aspektene ved innholdet i fagene.

I tillegg til de tverrfaglige temaene i institusjonenes programplaner, er det fire temaer som skal inngå i alle fag: Begynneropplæring, tilpasset opplæring, vurdering og grunnleggende ferdigheter. For å kunne tilby tilpasset undervisning, er studentene nødt til å tilegne seg

kunnskap om både det faglige innholdet og hvordan ulike elever lærer, samt hvordan man på best mulig måte kan undervise i dette innholdet for alle i klassen – et annet godt eksempel på PCK (Gudmundsdottir & Shulman, 2006). Ved å jobbe med tverrfaglighet i grunnskolelærerutdanningen, kan muligens studentene trekke flere erfaringer og paralleller til dybdelæring, som er kommet inn som sentralt i grunnopplæringen (Fullan et al., 2018; Østern et al., 2019). Dette kommer jeg tilbake til i punkt 4.4.1 og i diskusjonsdelen av oppgaven.

Når det kommer til de grunnleggende ferdighetene har hvert enkelt fag «ansvar for at studentene får kunnskap om hvordan de kan arbeide med elevenes utvikling av de grunnleggende ferdighetene» (NRLU, 2018, s. 9). Dette kan anses som et økt fokus på kjernefag – i og med at de grunnleggende ferdighetene i stor grad omhandler elementer innen norsk og matte. Det skal også sies at dette er ferdigheter som kan være nødvendige innenfor de praktiske og estetiske fagene, og det er dermed ikke unaturlig at de skal forankres også her.

4.2.7 Analyse av: Forskningsforankring i GLU

Videre kommer vi tettere inn på et svært sentralt tema i retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen; forskningsforankring. «I tråd med lov om universiteter og høyskoler skal utdanningen være forsknings- Og utviklingsbasert (FOU). ... Det innebærer at utdanningsprogramma skal formidle og engasjere studenten i vitenskapelige arbeidsformer, kritisk tenking og anerkjent, forskningsbasert kunnskap» (2018, s. 10). Forskning er et ord som kan være vanskelig å definere, og er gjerne assosiert med vitenskap (Lackner, 2021). Forskning og utvikling ses gjerne i teoretiske sammenhenger, og mange studenter opplever dette aspektet ved utdanningen som rent teoretisk vektet (Thorsen & Lundberg, 2021).

Det viser seg likevel at FoU defineres som «Kreativ virksomhet som utføres systematisk for å oppnå økt kunnskap om kultur, individ og samfunn, og omfatter også bruken av denne kunnskapen til å finne nye anvendelser» (Lackner, 2021). Her kan det dermed se ut til at man velge å gjennomføre praktiske undersøkelser for så å trekke dette sammen med teori. Med andre ord kan både praktiske og teoretiske elementer være del av et FoU-arbeid. Likevel trenger ikke «kreativt» å bety praktisk. Akademisk skriving, analyse og fagstoff er alle ord som tilhører det teoretiske: «Gjennom FoU-oppgava skal studenten tilegne seg ferdigheter i akademisk skriving, kunne analysere relevant forskning og kunne analysere og formidle et sammensatt fagstoff på en overbevisende måte» (NRLU, 2018, s. 11). Man kan dermed tolke det slik at akkurat arbeidet med FoU-oppgaven heller mot det teoretiske.

4.2.8 Analyse av: Læringsutbytte i praksis

Det er mange læringsmål tilknyttet praksisstudiet som skal integreres i utdanningen. Kort fortalt skal praksis-periodene både dekke faglig, fagdidaktisk og pedagogisk arbeid - i tillegg til profesjonsrettet kunnskap om selve lærerrollen. Eksempelvis skal studenten ha «Kunnskap om læreprosesser, tilrettelegging av undervisning, arbeidsmåter og vurderingsformer som fremmer gode inkluderende klasse- og læringsmiljø» (NRLU, 2018, s. 15). For å oppnå dette må studentene ha tilstrekkelig pedagogisk og didaktisk kunnskap. Uten pedagogisk kunnskap blir det vanskelig å fremme et godt klasse- og læringsmiljø, og uten didaktisk kunnskap blir det vanskelig å tilrettelegge undervisningen (Hanken & Johansen, 2016).

At studentene skal kunne «gjennomføre opplæring som fremmer elevenes digitale kompetanse» (2018, s. 12), krever både at studentene har tilstrekkelig faglig kompetanse til å mestre det digitale, samt den fagdidaktiske og pedagogiske kompetansen for å lære det bort. Læringsutbyttet etter praksis gjenspeiler med andre grad PCK i stor grad, ved at både de faglige, fagdidaktiske og pedagogiske sidene av lærerprofesjonen er representert (Gudmundsdottir & Shulman, 2006; Shulman, 2012). Praksisperiodene står for det meste av det praktiske vektet innhold i utdanningen, med unntak av enkelte fags praktiske og ferdighetsbaserte undervisning. Det er derfor bra at praksis samlet sett utgjør minst 110 dager av studiet, da dette er mer enn tidligere. Man kan likevel argumentere for at dette en liten sum over 5 år.

4.2.9 Analyse av: Matematikkfaget i grunnskolelærerutdanningen

«Matematikklærere skal legge til rette for matematikkundervisning i tråd med relevant forskning og gjeldende læreplan ... Matematikklærere må kunne analysere elevenes matematiske utvikling, være gode matematiske veiledere og samtalepartnere, kunne velge ut og lage gode matematiske eksempler og oppgaver som fremmer alle elevers matematiske kompetanse, kreativitet og positive holdning til matematikk» (NRLU, 2018, s. 23).

Læreplanene styrer undervisningsinnholdet i grunnskolen. Her kommer det derfor frem at målet ikke er å lære studentene undervisningsopplegg de kan benytte seg av, men at de skal tilegne seg kunnskap om hvordan man sikrer god matematisk undervisning i ulike

sammenhenger. Analyse, veiledning og samtale strekkes frem som viktige elementer. Dette kommer også frem i avsnittet om matematisk språk:

«Matematisk språk og tenking utvikles gjennom aktiviteter som fremmer resonnering, argumentasjon og begrunnelse. Matematikklærere må kunne gjennomføre og forstå matematiske prosesser og argumenter, og analysere forslag fra andre med tanke på holdbarhet og potensial» (NRLU, 2018, s. 23).

Det er tydelig at de teoretiske kunnskapene verdsettes i matematikkfaget. Det betyr dog ikke at undervisningsinnholdet utelukker praktisk arbeid – tvert imot. Ulike representasjonsformer og tilpasset undervisning er også sentrale elementer av matematikkfaget. I matematikk er den faglige kunnskapen i større grad tilknyttet teoretisk arbeid enn i praktisk-estetiske fag som krever praktiske og kreative ferdigheter. Dermed kreves også teoretiske arbeidsformer i studiet for at matematikklæreren skal kunne lære bort. Det er her lærerens didaktiske kompetanse kommer inn; hvordan man skal velge gunstige mål, innhold, arbeidsformer (metode) og vurdering for undervisningen (Hanken & Johansen, 2016, s. 33–34).

Læringsutbyttet etter endt utdanning i matematikk 1 og 2 i grunnskolelærerutdanningen er sammensatt av teoretiske og praktiske elementer. Likevel kan man se tendens til teoretisk overvekt blant læringsmålene. Selv om flere av målene er komplekse, som «Kan planlegge, gjennomføre og vurdere matematikkundervisning for alle elever på trinn 1-7 med fokus på variasjon og elevaktivitet» (NRLU, 2018, s. 24), er flere tydelig teoretisk vektet. Eksempel på teoretisk vektet mål: «Har kunnskap om den systematiske oppbygningen av matematiske teorier» (2018, s. 26) og «Har kunnskap om matematikkens historiske utvikling, spesielt utviklingen av tallbegrep og tallsystemer» (2018, s. 24). Oppsummert kan man se et kompetansegrunnlag bestående av både kunnskaper (episteme), ferdigheter (techne) og interpersonlige komplekse kunnskaper (phronesis) – med en overvekt av de kognitive kunnskapene i faget.

4.2.10 Analyse av: Musikkfaget i grunnskolelærerutdanningen

«Musikkfaget i grunnskolen har som mål å gi elevar musikkopplæring slik at dei kan ta aktivt del i musikk gjennom musisering, komponering og lytting. I musikkstudiet i lærarutdanningane for grunnskolen er det derfor lagt vekt på å skape ein god samanheng mellom lærarstudentane si eiga musikalske utvikling og deira fagdidaktiske kompetanse i å planlegge, gjennomføre og vurdere musikkundervisning» (NRLU, 2018, s. 49).

I første setning omtales selve målet med musikkfaget i grunnskolen. Her står det at elevene skal kunne ta *aktivt del* i musikk. Dette antyder at de praktiske elementene ved musikkfaget i skolen er viktige. Det er kjent at musikkfaget ofte innebærer å fysisk *gjøre noe* – faktisk gikk musikkpedagogen Christopher Small så langt som å si at musikk aldri kan omtales som et substantiv, men er bedre forstått som et verb (Ruud, 2019, s. 279–282). Uansett hvordan musikkbegrepet er forstått, er musikkfaget i stor grad karakterisert av ferdighetslæring (Hanken & Johansen, 2016, s. 52). Dette henger også godt sammen med Ballantyne (2006) sitt utvidede PCK begrep, som trekker frem behovet for at læreren kan utføre det teoretiske i praksis i fag som musikk. Når det kommer til musikkfaget i grunnskolelærerutdanningen kan man se at innholdet i faget både omhandler det praktiske og det teoretiske. Studentenes egne musikalske ferdigheter, deres evne til å lære bort og å vurdere blir trukket fram. Dette viser forståelse for at musikkfaget krever en del praktiske ferdigheter, samtidig som musikkpedagogen også har behov for de pedagogiske kunnskapene som gjør at han eller hun kan foreta gode valg for sin undervisning (2016, s. 52–53).

Læringsutbytte for musikk 1 og 2 inneholder naturligvis dermed både teoretiske og praktiske elementer. Under *kunnskap* kan man se en hovedvekt av teoretiske tilnærminger i både fag 1 og 2. Under ferdigheter er det overvekt av praktiske tilnærminger til fagene. Når det kommer til generell kompetanse er det ikke gitt antydning til teoretisk eller praktisk tilnærminger, da målene er mer komplekse. De inneholder stort sett både praktiske og teoretiske elementer. For eksempel vil det å kunne «gjennomføre heilskepelege undervisningsforløp og reflektere over sammenhengar mellom mål, innhald og vurderingsformer i musikkfaget» (NRLU, 2018, s. 51), kreve både planlegging forankret i teori og praktisk utførelse. Dette gjenspeiler en forståelse av kompetanse som skiller mellom kognitive kunnskaper, praktiske ferdigheter og interpersonlige mer komplekse mål, som man også kan se igjen i Aristoteles' episteme, techne og phronesis (Ruud, 2019).

Spennet og balansen mellom det praktisk-estetiske og det teoretiske kommer også frem i beskrivelsen av faget. «Arbeidet med faget skal på alle nivå omfatte forskningsbasert kunnskap og erfaring knytt til dei aktivitets- og erkjenningformene vi finn i musikkfaget i gjeldande læreplanar for grunnskulen og i praksisfeltet» (NRLU, 2018, s. 49). Arbeid tilknyttet forskningsbasert kunnskap og læreplaner krever at studentene leser teori, mens andre elementer ved faget krever meir praktiske arbeidsformer: «Utvikling av dei utøvande, personlege og kunstnarlege sidene ved musikkfaget krev øving og modning over lang tid og er derfor sentrale på alle nivå» (2018, s. 49). Totalt sett finner vi en balanse mellom det teoretiske og det praktiske, med svak overvekt av det praktiske og estetiske i musikk 1 og 2 (syklus 1).

4.2.11 Analyse av: Masterfaget i grunnskolelærerutdanningen

«Sammen med 30 studiepoeng pedagogikk og elevkunnskap, 30 studiepoeng undervisningsfag (dersom masterfaget er pedagogikk eller spesialpedagogikk) og minst 30 dager praksis, utgjør masterfaget syklus to i grunnskolelærerutdanningen» (NRLU, 2018, s. 67). For studentene som tar master i et undervisningsfag, vil dermed store deler av de to siste årene av utdanningsløpet gå til masterfaget. Naturligvis ser vi et økt fokus på den forskningsbaserte delen av utdanningen disse to årene. «Vitenskapsteori og metode danner grunnlag for studiet og for studentens arbeid med masteroppgava. Masteroppgava skal være på minst 30 studiepoeng. Den skal være profesjonsretta og praksisorientert» (2018, s. 67).

Læringsutbyttet for faget har en overvekt av teoretiske kunnskaper, som skal gjøre studenten i stand til å skrive en akademisk skriftlig formulert masteroppgave. Eksempel: «Har innegående kunnskap om relevant forskning og teori og vitenskapelige tenkemåter, forskningsmetoder og etikk» (NRLU, 2018, s. 67). Læringsutbytte og fagets innhold skal være likt uavhengig av fag. De 2 siste årene av utdanningen kan dermed anses som teoretisk vektet. Selve forskningsarbeidet kan i noen grad være praktisk, men oppgaven krever både teoretiske kunnskaper og arbeidsmetoder. Derfor kan man si at syklus 2 av utdanningen så langt ser ut til å være teoretisk vektet. Hva dette innebærer for musikkfaget, vil jeg se nærmere på i diskusjonsdelen av oppgaven.

4.3 Dokument 3: Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen

4.3.1 Om dokumentet

Dokumentet er en del av læreplanverket fastsatt i 2017 som gjelder for grunnopplæringen – den opplæringen barn og unge får fra 1-10 trinn i grunnskolen, samt videregående opplæring. Ettersom «Overordnet del av læreplanverket utdypet verdigrunlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen»

(Kunnskapsdepartementet, 2017a), er den tatt med som datamateriale for å gi et perspektiv på lærerkompetanse ut fra det læreplanen formidler som sine verdier og prinsipper for opplæringen. I enkeltanalysen av dokument 1, så vi også en hyppig referering til denne læreplanen som den gang enda ikke var publisert. Denne overordnede delen av LK20 erstatter nemlig den generelle delen av LK06 – som da var den gjeldende læreplanen.

Jeg går inn med en forventning om å se noen av holdningene skildret i dokument 1, men også et innhold basert på verdigrunlaget for elevenes opplæring – og dermed ikke så mye direkte kobling til lærerne og deres utdanning. Likevel vil kravene til GLU trolig gjenspeiles i kunnskapssynet i grunnopplæringen, og man bør kunne tolke hvilke kompetanser lærerne trenger for å gjennomføre en slik ønsket opplæring. I tillegg vil jeg supplere funnene av denne analysen, med elementer fra beskrivelsen av musikkfaget i samme læreplan.

4.3.2 Forfatter / opphavsmann

Dokumentet har ingen navngitt forfatter, men er utgitt av utdanningsdirektoratet og har eget web-område på deres nettsted. Utdanningsdirektoratet er Kunnskapsdepartementets tøvende organ for barnehage, skole og fagopplæring. De har i jobb å sette opplæringspolitikken ut i praksis, og mottar hvert år et tildelingsbrev fra Kunnskapsdepartementet med mål, prioriteringer og økonomiske rammer for hva de skal arbeide med (Kunnskapsdepartementet, 2017a) Det oppgis også at dokumentet er «fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven §1-5» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Med andre ord er kilden å betrakte som svært valid.

4.3.3 Formål

Dokumentet har status som forskrift, og skal gi retningslinjer for opplæringen i fag, beskrive grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i grunnopplæringen og tydeliggjøre skolens og lærebedriftens ansvar for danning og utvikling av kompetanse til alle deltakere i grunnopplæringen med mer (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dokumentet er dermed styrende for verdiene og prinsippene i grunnskolen, og danner grunnlaget for undervisningspraksisen på barnetrinnet.

4.3.4 Seleksjon og fokusområde

Dette dokumentet er ikke av like stort omfang som de to andre, ettersom det kun er den overordnede delen av læreplanen jeg har analysert. Det er derfor ingen elementer som er utelatt i analysen.

4.3.5 Verdier og prinsipper for læring, utvikling og danning

«Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag til å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Lærerne skal med andre ord tilby en undervisning som omfatter mer enn rent faglige mål, og man kan si at de krever kompetanse deretter. Det er ikke tilstrekkelig å være en dyktig faglig matematiker eller musiker, dersom du skal kunne gi elever grunnlag for å lære om seg selv og verden rundt dem (Gudmundsdottir & Shulman, 2006; Hanken & Johansen, 2016). Her er vi inne på både spørsmålet om skolens danningspotensial, dybdelæring og lærerens profesjonskompetanse. Ved førstnevnte er kanskje musikkfaget ekstra verdifullt, da det er kjent som et allmenndannende fag – med potensiale utenfor seg selv (Ruud, 2019).

Videre kan vi se at «Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I denne sammenheng kan man se at de praktiske og estetiske fagene kan spille viktige roller. Musikkfaget kan for eksempel legitimeres i med utgangspunkt i både kulturarv, individ og samfunn – som alle er elementer

av kunnskap som skaper danning (Hanken & Johansen, 2016, s. 167–173). I tillegg er kunst og kultur nevnt spesifikk både her og i kommende utsagn: «elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Det trekkes dog også frem at danning er vesentlig i de mer teoretiske fagene:

«De (elevene) dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar» (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Danningsaspektet i undervisningen krever med andre ord både teoretiske og praktiske elementer. Dette kan også sees i lys av dybdeløring; å kunne se sammenhenger og finne dypere meninger på tvers av fag og temaer (Fullan et al., 2018). At det er satt av mye plass til danningsaspektet i den overordnede delen av læreplanen er helt klart, og danner sammen med dybdeløring vesentlige prinsipper for grunnoppløringen. «Skolen skal gi rom for dybdeløring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

«Lærere og ledere i skolen må jevnlig reflektere over sammenhengen mellom oppløringen i fag og de overordnede målene, verdiene og prinsippene for oppløring» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det stilles med andre ord krav til lærernes evne til å reflektere å se sammenhenger. Dersom grunnskolelærernes utdanning er i tråd med læreplanen, bør dette dermed gjenspeiles i deres retningslinjer og planlagt læringsutbytte.

«I undervisningen må de grunnleggende ferdighetene ses både i sammenheng med hverandre og på tvers av fag. De grunnleggende ferdighetene hører hjemme i alle fag, men fagene spiller ulike roller i utviklingen av de forskjellige ferdighetene. Enkelte fag vil ha et større ansvar enn andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Her legges det opp til muligheter for dybdeløring, flerfaglighet og tverrfaglighet – ved at det finnes elementer av oppløringen som skal gå igjen i alle fag (Fullan et al., 2018, 2018). Det vises til at enkelte fag vil ha større ansvar enn andre, noe som er naturlig med tanke på at de grunnleggende ferdighetene er sterke tilknyttet fag som norsk og matte, enn eksempelvis musikk.

4.4 Komparativ innholdsanalyse

Som analysestrategien i kapittel 3 viser, vil du her se utdrag fra den komparative delen av analyseprosessen min. Her har jeg plukket ut temaer som har vært av vesentlig betydning i minst to av dokumentene, og sett etter forskjeller og likheter mellom dem. Her har jeg også tillatt meg å bruke noe mer teori enn i den individuelle delen av analysen, selv om det i hovedsak er diskusjonsdelen som binder analyse og teori sammen gjennom fortolkning.

4.4.1 Dybdelæring

Bakgrunnen for å velge dybdelæring som kategori, var dens sentrale plass i *Overordnet del av læreplanens verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (dokument 3) – i tillegg til at alle dokumentene henviste til dybdelæring uten å komme med en tydelig definisjon på hva som inngår i begrepet.

Både i strategien for de praktisk estetiske fagene (dokument 1) og i den overordnede delen av læreplanen (dokument 3) har dybdelæring fått stor plass. Begge dokumentene bygger på et prinsipp om at dybdelæring er løsningen for fremtidens undervisning. På bakgrunn av dette, er det et ønske i Dokument 1 om å eksempelvis redusere musikkfagets omfang, slik at det blir mer rom for dybdelæring. Det oppleves dermed rart at strategien ikke inkluderer forslag til hvordan man kan arbeide med dybdelæring, og heller ingen definisjon av begrepet – spesielt siden det er et relativt nytt begrep som allerede brukes og tolkes ganske ulikt (Fullan et al., 2018; Østern et al., 2019).

Dersom de to dokumentene (1 og 3) bygger på samme begrepsoppfatning, innebærer dybdelæring å «anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette er dog en noe vag og lite spesifisert definisjon, som kan bidra til flere tolkninger dersom man ikke har bakenforliggende kunnskap om dybdelæring. Til tross for at det er et skille mellom begrepene dybdelæring og fordypning i Dokument 1, vil mangel på definisjon i verste fall kunne føre til at det er nettopp slik man forstår begrepet – som fordypning.

Begrunnelsen for å trekke dybdelæring inn i undervisningen er i *Overordnet del av læreplanen* (dokument 3) at elevene skal «utvikle forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i

kjente og ukjente sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Hvis vi legger denne beskrivelsen av dybdelæring til grunn for forståelsen av strategien i dokument 1, kan man si at dybdelæring skiller seg fra fordypning ved at man ikke nødvendigvis fordyper seg i ett element, men arbeider på ulike måter for å se sammenhenger og utvikle en dypere forståelse innen temaområdet man holder på med. Dette krever at også lærerne jevnlig reflekterer over disse sammenhengene – og refleksjon bør dermed sees igjen i dokument 2: nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7.

Ser vi på retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen (Dokument 2) i lys av dybdelæring, er det kun i fagbeskrivelsen for fagene Engelsk og Mat & Helse at vi møter begrepet direkte. Jeg finner det overraskende at dybdelæring ikke er implementert i eksempelvis punkt 3.2 *Innhold*, når det er en så sentral del av både strategien for de praktiskeestetiske fagene og den generelle delen av læreplanen. Man kan dog finne noen spor av en tolkning av dybdelæring i læringsutbyttet til de ulike fagene og delene av utdanning – gjennom begrepene: finne sammenhenger, reflektere og variere undervisning (Fullan et al., 2018).

Oppsummert kan vi si at dybdelæring blir vektlagt i både dokument 1 og 3, som mener det er viktig at elevene evner å se sammenhenger – både i det de gjør og utenfor det de gjør, samt får muligheten til å oppnå dypere forståelse for ulike deler av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017b; NRLU, 2018). Dette indikerer verdier og prinsipper som motsier tidligere fokus på målbare ferdigheter i grunnskolen (Ulvik, 2015). Slik dokumentene legger det opp, blir det likevel en slags tolknings sak hva dybdelæringsbegrepet innebærer, så lenge det ikke angis en konkret beskrivelse. Dette støttes av fagteorien på område, som viser oss hvor forskjellige tilnærminger som kan springe ut fra samme begrep (Fullan et al., 2018; Østern et al., 2019). For å kunne tilby dybdelæring i skolen, vil det være vesentlig at lærerne har den tilstrekkelige kompetansen som behøves for å undervise med dette som grunnlag. Dette gjenspeiles likevel ikke i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen (Dokument 2), hvor dybdelæring kun er nevnt et par ganger. Dette kan antyde en differanse mellom verdigrunnet i grunnskolelærerutdanningen og læreplanen for grunnopplæringen, men her kan det også være av betydning at både dybdelæringsbegrepet og den overordnede delen av læreplanen oppblomstret etter dokument 2 ble offentliggjort.

4.4.2 Tverrfaglighet

Tverrfaglighet er et tema som er til stede i alle de tre dokumentene, og ble valgt ut som kategori på bakgrunn av dokument 1 sine påstander om musikkfagets viktighet i tverrfaglige sammenhenger, dokument 2 sitt bruk av tverrfaglige tema og dokument 3 sitt prinsipp om tverrfaglighet. Med andre ord *vil* fremtidens musikk lærer møte på tverrfaglighet og tverrfaglige temaer som han eller hun må være rustet til å gjennomføre på en god måte.

Begrepet *tverrfaglighet* er ikke direkte definert i noen av dokumentene, og må derfor forstås i sammenheng med teori og settingen de presenteres i. Utdanningsdirektoratets begrunnelse for tverrfaglig arbeid ligger i at det er enkelte temaer elevene er nødt til å lære om gjennom skolen, som finnes i mange fag. Ved å jobbe med temaene i flere fag, vil elevene bli utstyrt med flere løsninger og metoder, samt forståelse og innsikt i sammenhenger på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette er en tilnærming til undervisning som er tiltenkt å gi elevene dypere forståelse og helhetsopplevelse, og er av denne grunn ofte omtalt i forbindelse med dybdeløring (Østern et al., 2019). Dette gjenspeiler en holdning om at fagene kan styrke hverandre, samt at meningsaspektet og problemløsning er verdsatt i grunnopplæringen. Det er uvisst om flerfaglighet i denne sammenheng blir ansett som en grad av tverrfaglighet eller et eget begrep og fenomen. Det er dog et viktig poeng at flerfaglighet ikke stiller krav til å arbeide med kompetansemålene samtidig og gjennom samarbeid på tvers av fag, slik tverrfaglighet er ment å gjøre (Østern et al., 2019, s. 3).

Ifølge strategien for de praktiske og estetiske fagene (dokument 1), er de praktiske og estetiske fagene godt egnet til tverrfaglig arbeid – og musikk trekkes fram som spesielt viktig. Det finnes dessverre lite forskning på hvordan musikk faktisk blir benyttet i tverrfaglige sammenhenger, men Kunnskapsdepartementet (2019) påpeker viktigheten av at fagene ikke må reduseres til å være instrumenter for å oppnå læring eller trivsel i alle fag – da dette er ikke tverrfaglighet. «De praktiske og estetiske fagene utgjør ressurser for å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger, både kognitivt og kroppslig. Dette gjør at fagene bidrar på en unik måte i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 19). Men for at disse fagene skal oppnå sitt potensial, både alene og i tverrfaglig sammenheng, er lærerne nødt til å ha relevant kompetanse. Her kan vi antyde en holdning om at musikkfaget har sterk overføringsverdi til de andre fagene, og at det er derfor vi burde bruke det i tverrfaglige sammenhenger. Med andre ord legger musikkfaget en nyttefunksjon (Varkøy, 2015).

I retningslinjene for GLU (dokument2) kan vi se at grunnskolelærerstudentene møter tverrfaglighet på flere områder, og institusjonene skal sikre at et utvalg temaer blir ivare tatt i utdanningen. Noen av temaene skal det arbeides med i alle fag, slik som begynneropplæring og tilpasset opplæring. Andre temaer skal sikres gjennom programplanene, men ikke nødvendigvis via alle fag (NRLU, 2018, s. 9–10). Sistnevnte inneholder i stor grad det samme som de 3 temaene som er definert som tverrfaglige områder i Dokument 3, den overordnede delen av læreplanen. Utdanningen er lagt opp slik at studentene skal opparbeide seg evne til å analysere og reflektere kritisk, se viktigheten av fagets samfunnsoppdrag og ivareta arbeid med tverrfaglige temaer som bærekraftig utvikling (2018, s. 8–11).

Både grunnskolelærerutdanningen og grunnopplæring inneholder altså tverrfaglighet, men nye GLU inneholder ikke arbeidsmetoder og innhold tilknyttet de tverrfaglige temaene som ligger som viktige prinsipp for grunnopplæringen. I GLU blir tverrfaglighet i størst grad benyttes som metode for å sikre at visse temaer blir inkludert i utdanningen. Hvordan kommende musikk lærere blir rustet til å arbeide tverrfaglig, må derfor ses indirekte i lys av fagenes læringsutbytte. Her ser vi blant annet kritisk tenking, evnen til å se sammenhenger og tilrettelegging som undervisning som betydningsfulle kompetanser.

4.4.3 Forskningsforankring

I de nasjonale retningslinjene for GLU 1-7 (dokument 2) kunne jeg tidlig se at forskningsforankring var et viktig prinsipp for den nye grunnskolelærerutdanningen. Dette vil ha direkte sammenheng med fremtidige læreres kompetansegrunnlag, og nysgjerrigheten på om dette prinsippet ble møtt i de to andre dokumentene, ble grunnlaget for å velge denne kategorien til dokument-sammenligningen.

Analyse av dokument 2 viser at utdanningen har et mål om gjennomgående forskningsforankring – og begrepet brukes hyppig. At forskningsforankring legger store føringer for grunnskolelærerutdanningen, kan implisere noe vedrørende kunnskapssyn og verdier for opplæringen. Blant annet henter dette om at *episteme* er en verdsatt kunnskapsform i GLU. Grunnlaget for at utdanningen skal være forsknings- og utviklingsbasert, samt at vitenskapsteori og metode skal være gjennomgående temaer gjennom hele utdanningen, beskrives slik: «Forskningsbaserte læringsprosesser skal fremme studentenes selvstendighet, analytiske ferdigheter og kritiske refleksjon slik at de som lærere kan a i bruk ny kunnskap og videreutvikle både seg selv, sin profesjon og sin arbeidsplass etter endt utdanning» (NRLU,

2018). Med en forskningsbasert utdanning, kommer også teoretisk undervisningsinnhold. Enkeltanalysen av dokument 2, viser derfor også en indikasjon på teoretisk vektning av innhold i GLU – spesielt i syklus to, hvor masterarbeid er i fokus.

Ifølge NRLU (2018) vil denne forskningsforankringen kunne bidra til å endre profesjonsfellesskapet i skolen og prege begrepsbruk, samarbeidsformer og undervisningstilnærmingen – en holdning man kan se igjen i Strategien for praktiske og estetiske fag (dokument 1). Her trekkes det nemlig fram at en lærerutdanning på masternivå kan styrke den faglige utviklingen og undervisningskvaliteten. De er likevel skeptiske til nettopp dette med at opplæringen fort kan bli mer teoretisk, samt at rekrutteringen til fagene kan minke (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dokument 1 er tross alt en strategi for å fremme praktiske og estetiske fag, og det gjennomgående verdigrunnlaget her er dermed at; ja, fokuset på kjernefag og realfag har vært nødvendig, men det har bidratt til en uheldig nedprioritering av de praktisk estetiske fagene. Det legges dermed ikke skjul på at nye GLU er tilrettelagt kjernefagene, og de mulige tiltakene presentert for høyere utdanning er kun under vurdering. Ettersom det er den samme regjeringen som har publisert de to dokumentene, kan man derfor anse det som relativt bekreftende at kjernefag og teoretisk kunnskap er blitt vektet i den nye GLU – og at strategien legges frem i forsøk på å utjevne denne ubalansen.

I overordnet del av læreplanen (dokument 3), er det først og fremst lærernes evne til å skape trygghet og veilede elever, foreta gode pedagogiske og fagdidaktiske valg som fremmes. Det er mye snakk om læreren som rollemodell og pedagog. Forskningsbasert kunnskap derimot, kommer hovedsakelig inn i forbindelse med faglig dømmekraft og jevnlig pedagogisk oppdatering. Det adresseres likevel at lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på «felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag» (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Det kan med andre ord se ut til at alle de tre dokumentene er enige at forskningsforankring bør være til stede i utdanningen av fremtidens lærere – men muligens i varierende grad, og om ikke annet ulikt vektet. Sitatene må sees i lys av helheten i dokumentet for å kunne peke på eksempelvis verdier som kommer frem i dem. Når det kommer til forskningsforankring, er det tydelig at strategien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (dokument 1) kanskje har et litt delt verdigrunnlag. Deres mål om styrking av praktisk-estetiske fag er i stor grad rettet mot grunnopplæringen og videreutdanning, og ikke mot grunnskolelærerutdanningen. Det fremstår et ønske om å fremme disse fagene, men ikke på bekostning av eksempelvis forskningsaspektet ved GLU eller timeantallet til kjernefagene i skolen. Overordnet del (dokument) anerkjenner forskningsforankring, men ser ut til å vektlegge andre prinsipper for

opplæringen.

4.4.4 Musikkfaglig status, -fordypning og -kompetanse

For å kunne fortolke hvilke implikasjoner dokumentene får for fremtidens musikk lærere, vil det være vesentlig å se på hva de formidler vedrørende musikkfagets status, musikkfaglig fordypning og lærerkompetanse. Etersom alle dokumentene også omtaler elementer innen dette temaområdet, ble det derfor et naturlig kategorivalg.

Til tross for at det er godt dokumentert at elever har bedre læringsutbytte når læreren har fordypning i faget de underviser i, viser dokument 1 at over halvparten av lærerne som underviser i praktiske og estetiske fag mangler formell kompetanse i faget. Av musikk lærere på 1-4. trinn er det hele 60% som ikke har et eneste studiepoeng (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11–13). Systematiske forskjeller i lærernes kompetansenivå har ifølge Kunnskapsdepartementet (2019) konsekvenser for opplæringens kvalitet, og noe av motivet for å omgjøre utdanningen til femårig masterløp var å øke attraktiviteten og rekrutteringen til læreryrket – herunder også de praktiske og estetiske fagene.

På bakgrunn av at det er kompetansekravene som setter nasjonal standard for hvilken fagkompetanse som kreves av en lærer, foreslo flere fagmiljøer å innføre kompetansekrav for å undervise i de praktiske og estetiske fagene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som nevnt tidligere ble ikke dette vedtatt som et satsningsområde, til tross for at de nasjonale retningslinjene for GLU (dokument 2) trekker frem at «skolen har behov for at det samla lærerkorpset har brei kompetanse» (NRLU, 2018, s. 7) – og at det dermed også bør tilbys et bredt spekter av fag å velge mellom på lærerutdanningsinstitusjonene.

Dokument 3 omhandler i størst grad prinsipper for opplæringen og hva elevene skal få ut av den. Lærernes kompetanse blir nevnt i mindre grad – men det stilles krav som at «lærere og ledere i skolen må jevnlig reflektere over sammenhenger mellom opplæringen i fag og de overordnede målene, verdiene og prinsippene for læringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I tillegg kan man tolke det slik hen at for å kunne tilby den opplæringen det beskrives i Dokument 3, er lærerne nødt til å være utstyrt med en del kompetanser – der er bare uklart hvilke. Her kan vi supplere med informasjon hentet fra beskrivelsen av musikkfaget i samme læreplan, som trekker frem at læreren blant annet behøver et kompetansegrunnlag som gir mulighet til å tilby en musikkundervisning hvor elevene både får utøve, lage og oppleve musikk – samt får en økt kulturforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Dokumentene antyder en generell holdning om at det er viktig at vi har lærere ute i grunnskolen med kompetanse i alle fag – også i de praktiske og estetiske. Det at utdanningen er forskningsbasert, teoretisk vektlagt og har norsk og matematikk som obligatoriske fag, peker dog på en holdning i nasjonale retningslinjer for GLU (dokument 2) om at musikkfaget er viktig, men kjernefagene er viktigere. Strategien utgitt av samme regjering (dokument 1) bekrefter at det er kjernefagene som har vært fokuset for GLU, men tilbyr selv en annen holdning; at de praktiske og estetiske fagene er like betydningsfulle som kjernefagene i grunnskolen.

Annet enn at vi må ha et lærerkorps med samlet kompetanse i alle fag, og at utdanningsinstitusjonene må tilby mulighet for fordypning i praktiske og estetiske fag, er det lite som kommer til uttrykk når det gjelder musikk lærerens fordypning og kompetanse i dokument 1 og 3.

Naturligvis er det satt mål for musikk lærerens kompetanse i de nasjonale retningslinjene for GLU under fagbeskrivelsen til Musikk. Vi kan se at det er jevn fordeling mellom kunnskapsmål og ferdighetsmål – av teoretiske og praktiske kompetansetilnæringer. I læringsmålene kan vi se elementer av både faglig, didaktisk og pedagogisk kompetanse – samt ferdighetskompetanse i utøvende musikk. Musikkfaget i syklus 1 kan dermed se ut til å både ha god balanse i vektingen av praktisk og teoretisk kompetansegrunnlag hos musikk læreren, samt innebære alle elementene fra det utvidede PCK-begrepet (Ballantyne, 2006). Den teoretiske vektingen av innhold og kompetanse, viser seg dog i syklus 2 – hvor alle fag, uavhengig av praktisk eller teoretisk natur, har samme føringer gjennom masterfagbeskrivelsen. Tidligere forskning antyder at studenter på GLU og utdannede lærere, heller ville ønsket en praktisk prioritert utdanning for de praktiske og estetiske fag enn en akademisk skriftlig oppgave (Høgheim & Jenssen, 2022; Vågan & Kyvik, 2015). Dette er dog element for videre tolkning og diskusjon.

4.4.5 Kompetanse som Kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse

Hvilket kunnskapssyn som kommer til syne i dokumentene, vil både kunne indikere hvilke holdninger, prinsipper og vektlegginger som ligger til grunn i dokumentene. Dette vil igjen kunne implisere hvilke kompetanser fremtidige musikk lærere behøver, samt hvilke implikasjoner dokumentene har for disse lærerne. Kompetansesyn ble derfor vesentlig å ta med i sammenligningsprosessen.

Ifølge dokument 3 skal hele grunnopplæringen i Norge bygge på følgende definisjon av kompetanse: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Ettersom forståelsen av kompetansebegrepet kan gjenspeile synet på læring som ligger til grunn for utdanning og læring, bør man kunne se en sammenheng mellom forståelsen i Overordnet del av læreplanen (dokument 3) og retningslinjene for GLU (dokument 2).

I alle de tre dokumentene skilles det mellom *kunnskap*, *kompetanse* og *ferdigheter*, som kan forstås som ulike uttrykk for læring. Overordnet del av læreplanen (dokument 3) er tidlig ute med å forklare hva de legger i de ulike begrepene, og hvilke læringsformer som er sentrale for hvert av dem. Her defineres kunnskap som det å «kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette kan man dermed forstå som kognitive kompetanser og teoretiske kunnskaper. Ferdigheter beskrives som det «å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017a), og kan forstås som kompetanser tilknyttet det å for eksempel kunne utføre noe fysisk.

Hverken Dokument 1 eller 2 definerer disse begrepene, men det er mye felles i måten de blir brukt. I Retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen (dokument 2) finner vi kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse som kategorier og begreper innenfor fagenes læringsutbytte. Etter analysen kom jeg frem til at kunnskaper i størst grad omhandler det teoretiske og kognitive (episteme), ferdigheter innebar det mer praktiske og fysiske (techne), mens generell kompetanse var mer komplekse mål med elementer av både kunnskap og ferdigheter, samt interpersonlige kunnskaper (phronesis) – med andre ord ikke så langt unna beskrivelsen i *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (dokument 3). Det kan virke som at begge dokumentene bygger på en felles forståelse for kompetansebegrepet, kunnskaper og ferdigheter inkludert. Min forståelse for dokument 2 ble dermed styrket av analysen av dokument 3 – på grunn av sammenhengene i språkbruk og begrepsbetydning.

I dokument 1 er det ikke samme skilnad og hyppighet i begrepsbruk. Det er stort sett

kompetanse – samlebetegnelsen av ferdigheter og kunnskap – som blir brukt. Dette dokumentet skiller likevel mellom ulike former for kompetanse; lærerkompetanse, kompetanse i skolen, kompetanseutvikling, pedagogisk kompetanse osv. Her kunne det vært interessant å vite hvordan de ville definert disse. Videre ser man at *kunnskap* og *ferdigheter* ofte er likestilte dersom det først er skilt mellom dem, eksempelvis: «Gjennom studiet skal studentene tilegne seg kunnskap og ferdigheter slik at de kan legge til rette for at barn møter et mangfold ...» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14).

4.4.6 Omtale og legitimering av musikkfaget

Ifølge Varkøy (2015) kan de funksjonene man tillegger musikkfaget, fortelle oss noe ganske bestemt om prinsipielle holdninger til musikk. Ettersom ett av forskningsspørsmålene mine er viet til nettopp verdier og prinsipper som kommer til uttrykk gjennom dokumentene, har jeg derfor valgt å inkludere omtale av musikkfagets formål og betydning i denne delen av analysen. Man kan si at all musikkundervisning forholder seg til en nokså komplisert tankeverden av legitimeringstenking, musikk-syn og pedagogisk grunnsyn – hvor menneskesynet er bakenforliggende for dem alle. Hvordan dokumentene forstår og uttrykker seg om musikkfaget, vil dermed kunne antyde hvilke musikalske legitimeringsgrunnlag de bygger på (Varkøy, 2015, s. 116–117).

Det er stor variasjon i hvor ofte og på hvilken måte de tre dokumentene omtaler musikkfaget på. Strategien for de praktiske og estetiske fagene (dokument 1) er naturligvis det dokumentet som i størst grad både omtaler musikkfaget og tillegger det funksjoner. Selv om det her trekkes frem flere funksjoner og legitimeringsgrunnlag for musikkfaget, ser jeg en overvekt av **musikk uttrykt som dannelsesfag og kulturuttrykk**. Eksempelvis står det at de praktiske og estetiske fagene har egenverdi som dannelsesfag, og at de bidrar til en utvidelse av vår forståelse av oss selv og samfunnet vi lever i. I tillegg skal musikkens bidra til dypere innsikt i egen og andre kulturer spesifikk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4–21). Den overordnede delen av læreplanen (dokument 3), omtaler ikke musikkfaget direkte – grunnet dens innhold tilknyttet overordnede verdier og prinsipper for opplæringen. En fortolkning av dette dokumentet kan likevel antyde et overordnet **danningsbasert verdigrunnlag** – som dermed påvirker holdningene og innholdet i musikkfaget. Dette ser vi også igjen i læreplanen for musikk i LK20. De nasjonale retningslinjene for GLU (dokument 2) har egne sider satt av til musikkfagets innhold. Her er det tydelig at det er flere sider av musikkfaget som er viktig, og

som bør inkluderes i opplæringen. På samme måte som de to andre dokumentene blir fagets dannelsespotensial trukket frem, men i kontrast til dette blir også den musikalske erfaringens egenverdi og samspill inkludert i formålsbeskrivelsen. Alt i alt fremmer de et mål om **allsidig musikkopplæring – musikk som uttrykksmiddel, dannende funksjon og nyttefunksjon inkludert – men hvor musikkfagets dannelsesfunksjon står spesielt sentralt.**

4.5 Oppsummering

Dokument 1: *Strategi: skaperglede, engasjement og utforskertrang*, er en strategi for å styrke de praktiske og estetiske fagene i grunnopplæringen. Selv om dokumentet ikke stiller konkrete krav til kompetanse hos fremtidens musikk lærere, tilfører det viktige musikkfaglige perspektiver til oppgaven. Deres utfordringer, tiltak og mål for de praktiske og estetiske fagene gjenspeiler hvilke også verdier og prinsipper som ligger til grunn for dokumentet – samt viser konkrete elementer som vil påvirke fremtidens musikk læreres yrkesutøvelse.

Representativiteten i dokumentet bevares dermed ved dets indirekte påvirkningskraft på og krav til kompetansen hos fremtidens musikk lærere. Dokumentet er **troverdig**, av den grunn at det indirekte skildrer prinsippene og holdningene til de som på dette tidspunktet styrte utdanningspolitikken i Norge. Likevel må det poengteres at dette oppleves som en av grunnene til at de eksempelvis ikke stiller seg mer kritisk til grunnskolelærerutdanningens tydelige fokus på kjernefag – ettersom det var de samme som innførte nettopp denne utdanningen. Dermed kan **autentisiteten** diskuteres – men det er helt klart at dokumentet fortsatt er en strategi for de praktiske-estetiske fagene. Dokumentets **betydning og implikasjoner** for fremtidens musikk lærere, er relativt tydelig: det iverksettes en rekke tiltak for å styrke både innhold, kompetanse og status i de praktiske og estetiske fagene – og kan dermed bidra positivt for musikkfagets fremtid. Denne oppnåelsen avhenger dog blant annet at nåtidens regjering følger opp Solbergregjeringens strategi.

Dokument 2: *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7*, er en beskrivelse av de styrende retningslinjene som skal sikre en sammenheng mellom de ulike grunnskolelærerutdanningene i landet vårt. Disse er dermed også styrende for hvilket kompetansegrunnlag utdanningen har – og kan direkte kobles til problemstillingen om kompetansekrav til fremtidens musikk lærere. Her skildres altså det læringsutbyttet det er lagt opp til at musikk lærerne som utdannes etter 2017 skal ha. Både **Autentisiteten og representativiteten** er med andre ord godt bevart, og dokumentet bringer et viktig perspektiv

til masteroppgaven. Troverdigheten bevares også av både forfatter og innhold: Det er Nasjonalt råd for lærerutdanning som har utformet dokumentet og forfatterlisten viser oss at det er et bredt og variert faglig spekter blant forfatterne. De representerer både et godt utvalg utdanningsinstitusjoner og fag-grupper. Det oppleves betryggende at retningslinjene er utarbeidet og godkjent av en så stor og variert gruppe som enten indirekte eller direkte har tilknytning til profesjonsutøvelsen. Dokumentet har videre en direkte **betydning** for fremtidens musikk lærere i grunnskolen – på hvilken måte vil jeg komme mer inn på i diskusjonsdelen av oppgaven.

Dokument 3: *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, er en del av læreplanen som er styrende for innholdet i dagens grunnopplæring. Dette dokumentet bringer dermed med seg et perspektiv på lærerkompetanse og undervisningsinnhold fra skolens side. Dermed vil jeg si det er svært **representativt** for min oppgave – til tross for at dette dokumentet har en mer indirekte tilknytning til problemstillingen. Det stilles i dette dokumentet nemlig flere krav til undervisningsinnholdet enn det gjør til læreren direkte. Likevel vil man kunne si at dette også stiller krav til kompetanse, dersom læreren skal kunne tilby denne ønskede undervisningen. I tillegg er dette en skildring av hvilke prinsipper lærerne kommer til å møte ute i profesjonsutøvelsen – og som de dermed må være forberedt på. Man kan derfor diskutere om dokumentet har en indirekte eller direkte **betydning** for fremtidens musikk læreres kompetanse. Dokumentet er absolutt det det utgir seg for å være og **troverdigheten** svekkes ikke på noe punkt i analysen. **Autentisiteten** er med andre ord godt bevart.

Til tross for at begrepet ikke defineres, legger *dybdelæring* mange av føringene for fremtidens undervisning. Både den overordnede delen av læreplanen (dokument 3) og strategien for de praktiske og estetiske fagene (dokument 1), trekker dybdelæring frem som en løsning for å skape bedre sammenheng og mening i skolens innhold. Selv om dette begrepet ikke nevnes i vesentlig grad i de nasjonale rammeplanene for GLU (dokument 2), kan vi se at lærerkompetanser som kan tilknyttes dybdelæring er sentralt i de fleste fag, slik som evnen til kritisk refleksjon. Vi kan dermed både se antydning til ulikt fokus, men også en del like prinsipper. At dybdelæring ikke nevnes i særlig grad, kan dermed henge sammen med at dokumentet ble skrevet før de to andre.

Videre kan man antyde at verdiene for opplæringen ikke er hundre prosent unisone blant de tre dokumentene. Der hvor retningslinjene for GLU (dokument 2) har en sterk visjon om forskningsforankring og teoretisk faglig kompetente lærere, er det andre egenskaper og

lærerkompetanser som vektlegges i prinsippene for den faktiske grunnopplæringen (dokument 3). Dokument 1 havner på et vis et sted imellom disse – som poengterer viktigheten av faglig kompetente lærere, men også peker på den negative virkningen et fokus på kjernefag har hatt for de praktiske og estetiske fagene. Til tross for dette, er det også mange felles verdier som går igjen i alle de tre dokumentene; eksempelvis skolens dannelsespotensial, viktigheten av variert og tilpasset undervisning og et variert kompetansegrunnlag for både elever og lærere. Dette går også igjen i deres holdninger til musikkfaget, som i alle dokumentene kan tolkes å vektlegge musikkfagets dannende funksjon.

Ulikheten ligger dermed kanskje i større grad i vektingen av praktisk og teoretisk innhold i grunnopplæringen og grunnskolelærerutdanningen. Alle er enige i at det både er viktig med praktiske-estetiske fag og kjernefag, men vektlegger dem i ulik grad. Funnene peker på at det i grunnskolelærerutdanningen er en vekting av teoretisk innhold i undervisningen og kompetansemålene – mye på grunn av syklus 2, som er satt av til vitenskapsteori, forskning og masteroppgave. I syklus 1 var det mer individuell vekting innad i fagene – hvor eksempelvis musikk hadde en svak overvekt av praktiske ferdigheter som mål. Dokument 2 mener en slik utdanning vil kunne slå ut begge veger for de praktiske og estetiske fagene – både ved muligheten av styrket status og kompetente lærere, men også muligheten for at rekrutteringen til fagene synker. Den overordnede delen av læreplanen (dokument 3) prøver så godt de kan å balansere den teoretiske vektingen – blant annet ved å trekke frem praktiske og estetiske fag i tverrfaglig samarbeid og grunnleggende ferdigheter i alle fag. Forskningsforankring er dog lite vektlagt hos deres krav til lærerne i skolen.

5. Diskusjon

Som analysekapittelet impliserer, er det mye man kan ta tak i når det gjelder dokumentenes implikasjoner for både problemstilling og settinger utenfor seg selv. Til nå har jeg sett på hva dokumentene har til felles og ikke, hvordan de vektet praktisk og teoretisk innhold og hvilke verdier som kommer frem blant annet tilknyttet musikkfagets formål, kompetanse og kunnskapssyn, samt grunnleggende prinsipper for opplæringen. Funnene viser at det er en overvekt av teoretisk innhold i nye GLU – mye på grunn av studiets integrerte masteroppgave og gjennomgående forskningsforankring. Dette bidrar også til et ulikt verdisyn for opplæringen. Likevel ser vi at alle de tre dokumentene vektlegger skolens verdi i forbindelse med danning, og musikkfaget omtales ofte som et allmenndannende fag. Ellers viser analysen at overordnet del av læreplanen (dokument3) og strategien for praktiske og estetiske fag (dokument1) anser dybdelæring og tverrfaglighet som viktige deler av opplæringen, noe man ser indirekte igjen i retningslinjene for GLU (dokument 2) – dog i noe mindre grad.

I dette kapittelet vil jeg gjennom videre tolking og drøfting, forsøke å gi svar på hva de tre dokumentene kan fortelle vedrørende krav til kompetanse hos fremtidens musikk lærere i grunnskolen. Kapittelet er strukturert med inspirasjon i forskningsspørsmålene mine, og inneholder følgende delkapitler (hvor noen igjen er delt inn i underkapitler):

- Verdier og prinsipper for musikkopplæringen
- Musikkfagets krav til lærerkompetanse
- Forskningsbasert profesjonsutdannelse
- Musikkfagets plass, status og rekruttering

5.1 Verdier og prinsipper for musikkopplæringen

Ifølge strategien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (dokument 1), er kreative og skapende evner og ferdigheter en berikelse for samfunnet – og de praktiske og estetiske fagene utgjør viktige ressurser for å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger, både kognitivt og kroppslig (Kunnskapsdepartementet, 2019). I dette dokumentet anerkjennes flere musikkfaglige funksjoner, inkludert fagets dannelsesfunksjon og nytteverdi for både andre fag og pedagogisk positiv utvikling. På samme måte som at vi som privatpersoner har et personlig forhold til musikk, har nemlig musikkpedagoger, musikkforskere, utdanningsorganisasjoner og politiske ledere en formening om og forståelse av musikkbegrepet (og musikkfaget). Holdningene man i slik sammenheng har til musikk, vil ganske tydelig påvirke hvilke

funksjoner man tillegger musikken i undervisnings- og oppdragelsessammenheng (Nielsen, 1994, s. 160; Varkøy, 2015, s. 113).

5.1.1 Musikk som allmenndannende fag

Som nevnt i teorikapittel 2.2, bygger mye av undervisningen i norsk skole på en idé om at musikken har en sosialt oppdragende og dannende funksjon (Varkøy, 2015). Funnene av analysen peker på at det er nettopp denne dannelsesfunksjonen som går igjen som verdigrunnlag for musikkopplæringen i alle de tre dokumentene. Dette innebærer ifølge Varkøy (2015) en forestilling om at musikken har en moraliserende rolle, samt kan benyttes som et middel i sosial oppdragelse – som igjen vil få betydning for elevenes møte med livet, verden, kulturer seg selv og andre mennesker. Ifølge Overordnet del av læreplanen (dokument 3) skjer dannelse blant annet når elevene får kunnskap om og innsikt i natur, miljø, språk, historie, samfunn, arbeidsliv, kunst, kultur, religion og livssyn – samt gjennom opplevelser og praktiske utfordringer, møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Her kan man se at grunnopplæringen bygger på en kombinasjon av subjektiv og objektiv dannelse, hvor både tilrettelegging for elevens utvikling av arbeidsmetoder og tilegnelse av kunnskaper er inkludert i undervisningen (Ruud, 2019, s. 288–289). En musikkundervisning som bygger på dette prinsippet, vi ha et integrert materielt og formelt utgangspunkt som skal muliggjøre en estetisk orientert kategorial og kritisk-frigjørende dannelse (Nielsen, 1994, s. 160). Denne oppdragende og dannende tilnærmingen til faget, vil ifølge Nielsen (1994) stille store krav til musikk lærerens kompetanser – et aspekt han mener har vært undervurdert.

5.1.2 Dybdelæring og tverrfaglighet

Videre avdekket analysen at både strategien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (dokument 1) og den overordnede delen av læreplanen (dokument 3) bygger på et prinsipp om at *dybdelæring* er løsningen for fremtidens undervisning. Problematikken oppstår derimot når begrepet skal defineres og brukes som grunnlag for undervisningsinnhold og metoder – grunnet dets mange tolkninger.

Kunnskapsdepartementets dybdelæringsbegrep kan se ut til å stamme fra det Ludvigsen-utvalget la frem i 2014 – og som har blitt kritisert av Østern et al. (2019) for å være for

kognitivt basert, samt kun innebære en grundigere læring. Likevel kan man se at ‘anvendelse av kunnskaper på ulike måter’ står sentralt hos alle tre (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Østern et al., 2019). I denne sammenheng kan man trekke frem Fullan et al. (2018), som mener det kun er nødvendig å omdefinere læringsteorier for å frigjøre deres potensial - og som også ser ut til å inkludere aspekter fra begge de to andre forståelsene i sitt dybdelæringsbegrep. Deres forståelse inkluderer blant annet både evnen til å lære å lære, løse tvetydige og komplekse virkelighetsnære problemer, å kunne tenke kritisk, kommunisere effektivt, samarbeide og utforske kreativt – og omfatter selve prosessen med å tilegne seg disse kompetansene (Fullan et al., 2018, s. 37–41).

Uansett definisjon, krever dette dybdelæringsfenomenet at lærerne har kompetansen som behøves for å gi en undervisning som legger til rette for at elevene kan opparbeide slike litt mer komplekse kompetanser – som gjerne kombinerer bruk av kunnskaper og ferdigheter (Fullan et al., 2018; Kunnskapsdepartementet, 2017a). I tillegg må undervisningen legges opp på en måte som stimulerer og bidrar til dybdelæring. Dette impliserer et krav om at læreren har tilstrekkelig med både faglig, fagdidaktisk og pedagogisk kompetanse – slik at han eller hun kan se sammenhenger i fagteorien og tilby en tilrettelagt undervisning hvor elevene også får oppleve disse sammenhengene (Gudmundsdottir & Shulman, 2006). Det er også her tverrfaglig arbeid kommer inn. Som analysen viste, var tverrfaglig arbeid sentralt i alle de tre dokumentene – og innebar at elevene skulle bli utstyrt med flere løsninger og metoder, samt forståelse og innsikt i sammenhenger på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I slike tverrfaglige temaer trekkes ofte praktiske og estetiske fag frem som verdifulle – og spesielt musikkfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). For at musikkfaget skal kunne fungere slik, er det dog nødvendig med faglig kompetente lærere, slik at det ikke kun blir brukt flerfaglig eller som verktøy for utbytte eller trivsel i andre fag (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Til tross for begrepenes sentrale plass i dokument 1 og 3, har de fått liten plass i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen (dokument 2). Som nevnt tidligere, kan dette skyldes at retningslinjene ble publisert før de to andre dokumentene ble skrevet, og før den nye læreplanen *Kunnskapsløftet 2020*, ble innført. Her kommer vi dog inn på et viktig poeng for lærerprofesjonen: Nemlig at læreplanene stadig vil være i endring, og prinsipper og verdier for opplæringen kan dermed endres sammen med den.

På bakgrunn av dette mener Ulstrup Engelsen (2015) at lærerne i større grad burde rustes for slike endringer, enn å bli fortrolige med læreplanen som er gjeldene for akkurat de årene de

studerer. Selv om verdigrunnlaget i utdanningen og grunnskolen bør samsvare, er det dermed også viktig at man har en allsidig kompetanse som ikke kun er styrt av én læreplans verdier og prinsipper. Vi ser dog at prinsippene som ligger til grunn for dagens grunnopplæring, stiller krav til at lærerne har faglig kompetanse – noe som trolig vil være verdifullt uansett læreplan. Det har eksempelvis tidligere blitt bevist at lærernes valg av undervisningsinnhold og metoder, henger tett sammen med deres kompetanse i faget (Sætre et al., 2016) – og jeg vil derfor i det følgende, se på hvilke krav som mer spesifikk stilles til kompetanse i musikkfaget.

5.2 Musikkfagets krav til lærerkompetanse

«Læreryrket er krevende og komplekst i et samfunn som preges av mangfold og økt krav til kompetanse» (NRLU, 2018, s. 8).

Som vi så i forrige delkapittel, bygger grunnopplæringen i Norge på en visjon om at skolen har en oppdragende og dannende funksjon (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2019; NRLU, 2018). Med et slikt verdigrunnlag kommer også krav til undervisning og faglig kompetanse – og kanskje spesielt i musikk som ofte omtales som et allmenndannende fag. Ifølge Nielsen (1994, s. 107), bygger musisk oppdragelse nemlig både på en antropologi, psykologi og pedagogikk. Sammen med ferdighetsaspektet ved faget, bidrar dette til at musikk anses som et komplekst fag – som det er krevende å undervise i (Ballantyne, 2006; Hanken & Johansen, 2016; Nielsen, 1994). Skal vi tro Burnard et al. (2013) rett, bidrar musikkfagets kompleksitet dermed til at man som lærer er nødt til å inkludere en fornuftig kombinasjon av alle de tre kunnskapsformene: episteme, techne og phronesis – forskningsbasert, produktiv og interpersonlig kunnskap. Hvilke krav stiller dette til læreren?

Musikklæreren bør ifølge Fossum (2015) i denne sammenheng opparbeide seg kunnskaper som muliggjør det å enkelt bevege seg mellom fagets ars- og scientia-dimensjoner, samt formidle mellom disse. I tillegg til kunnskap om fagstoffet, er blant annet læreren også nødt til å ha en form for fagkunnskap som omhandler viten om hvordan dette fagstoffet kan læres bort (Shulman, 2012). Det holder med andre ord ikke at læreren selv er en dyktig musiker, dersom han eller hun ikke klarer å videreføre denne kunnskapen til sine elever. Vi har vel alle på et eller annet tidspunkt i livet hatt en lærer som var så dyktig på fagområdet sitt, men som overhodet ikke visste hvordan innholdet skulle læres bort. Læreren må derfor være i stand til å omdanne teori til praksis på en relevant måte for elevene. Gudmundsdottir og Shulman (2006) introduserer i denne sammenheng et begrep som både er bygget med og bygger på behovet for

fagkunnskap, generell pedagogisk- og didaktisk kunnskap: *Pedagogical Content Knowledge* – også kalt PCK. Begrepet bygger med andre ord på et prinsipp om at det både er nødvendig med faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse.

Slik musikkfaget er beskrevet i gjeldende læreplan for grunnsopplæringen, skal faget blant annet bidra til elevenes utvikling av estetiske, kreative og skapende evner, samt tilrettelegge for mestringsfølelse (Kunnskapsdepartementet, 2020). For å kunne tilby dette kan man si at læreren selv også må ha kunnskap om estetikk, kreativitet og skapende evner, som kan forstås som PCKs *fagkunnskap*. Julie Ballantyne (2006) mener likevel at fagkunnskap ikke er helt tilstrekkelig i musikkfaglig sammenheng, ettersom det ikke holder at læreren har kunnskap om de faglige elementene, men også må ha ferdighetene til å eksempelvis spille et instrument for å lære det bort. Dermed kan vi si at læreren også må ha musikalske ferdigheter og evnen til å lære disse ferdighetene bort til andre. I tillegg må han eller hun ha *generell pedagogisk kompetanse*, for å vite hvordan ulike elever lærer og hvilke ulike utfordringer man kan møte på tilknyttet dette. For å kunne tilrettelegge undervisningen i musikkfaget, må læreren også ha *didaktisk kunnskap* om hvilke metoder, innhold og mål som er gunstige for musikkfaget spesielt (Ballantyne, 2006; Gudmundsdottir & Shulman, 2006; Shulman, 2012). Det blir med andre ord tydeligere og tydeligere at en ønsket musikkundervisning stiller mange krav til ulike kompetanser hos musikk læreren.

En forskningsartikkel fra 2021 som sammenligner foreldre og læreres roller i musikkopplæringen trekker, i tillegg til lærerens rolle som profesjonell musiker og pedagog, frem lærerens rolle som utdanningspartner og rollemodell (Ang et al., 2021). Her nærmer vi oss kompetanser tilknyttet lærerprofesjonen generelt, som blant annet inneholder lærernes relasjonskompetanse og reguleringskompetanse (Christensen & Thorsen, 2016, s. 27). Det finnes nemlig en rekke mer spesifiserte forventninger og beskrivelser tilknyttet nødvendige kompetanser i lærerprofesjonen, som går på tvers av de fagspesifikke utfordringene. Hvordan disse beskrives og kategoriseres varierer stort – og underbygger at kompetanse ikke kan forstås som noe absolutt. Kort oppsummert kan man si at kompetanse er et begrep for «hvordan hver enkelt er i stand til å bruke de kunnskaper og ferdigheter man har tilegnet seg, til å arbeide i ulike situasjoner» (Christensen & Thorsen, 2016, s. 27).

I grunnsopplæringen, kan vi se via *Den overordnede delen av læreplanen* (dokument 3) og

læreplan for musikk (Kunnskapsdepartementet, 2020), at alle sidene av det utvidede PCK begrepet er nødvendige lærerkompetanser for å undervise i musikkfaget. I tillegg til et generelt pedagogisk utsagn om at lærerne er nødt til å tenke nøye over «hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning» (Kunnskapsdepartementet, 2017a), skal lærerne kunne tilby undervisning hvor elevene både får utøve, lage og oppleve musikk, samt utvikle kulturforståelse. I tillegg kan man se at relasjonskompetanse er ansett som verdifullt i at det er «gjennom det daglige møtet mellom elever og lærere at skolens brede formål blir realisert» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I de *nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen* (dokument 2), er det oppgitt at følgende skal gi grunnlag for elevenes danning og musikkfaglige vekst: «Musikk som et utøvende, skapende og lyttende fag, estetiske læringsprosesser og kreativitet, den norske og internasjonale musikkarven, i musikk som flerkulturelt samfunnsfenomen og i musikk som identitetsskapende uttrykksform» (NRLU, 2018, s. 49).

Om vi kun ser på musikkfaget i grunnopplæringen og musikkfaget slik det er beskrevet i syklus 1 av grunnskolelærerutdanningen, er det flere likheter mellom både faglig innhold og kompetansen som kreves for å tilby ønsket musikkundervisning. Blant disse kompetansene finner vi både musikalske ferdigheter og musikkfaglige, pedagogiske og didaktiske kompetanser – en gjenspeiling av Ballantynes utvidede PCK-begrep (Ballantyne, 2006). Likevel ser vi at mange studenter på den nye grunnskolelærerutdanningen savner profesjonsrelevans i undervisningen på studiet og er kritiske til en utdanning de mener i for stor grad vektlegger fag, forskning og tekstskaping (Høgheim & Jenssen, 2022).

5.3 Forskningsbasert profesjonsutdannelse

De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7 (dokument 2), viser en forskningsbasert utdanning hvor forskningsforankring skal være gjennomgående i hele studieløpet. En av hovedbegrunnelsene for at forskningsforankring er såpass fremtredende i den nye lærerutdanningen, er visjonen om å øke yrkesutøvelsen (NRLU, 2018). Dette gjenspeiler en holdning om at kunnskapsformen *episteme* burde vektlegges og at forskning anses som synonymt med kvalitet (Burnard et al., 2013). Men hva gjør dette med lærerprofesjonen?

I de nasjonale retningslinjene for GLU (dokument 2), hevdes det at «Forskningsbaserte

læringsprosesser skal fremme studentenes selvstendighet, analytiske ferdigheter og kritiske refleksjon slik at de som lærere kan ta i bruk ny kunnskap og videreutvikle både seg selv, sin profesjon og sin arbeidsplass etter endt utdanning» (NRLU, 2018). Ifølge disse prinsippene skal ikke bare lærerne beherske kompetanser tilknyttet utvidet PCK-begrep, men også bringe et forskerblikk inn i sine didaktiske refleksjoner. Forskningsarbeidet skal ha solid forankring i fag og fagdidaktikk, og bidra til at studentene skaffer seg inngående og avansert kunnskap om faget, fagets rolle og funksjon i skolen og for skolefaga også om didaktikk (NRLU, 2018). Til tross for at episteme generelt anses som en viktig del av kompetansegrunnlaget til lærere i grunnskolen, er det ifølge Burnard et al. (2013) en generell kritikk mot musikk lærerutdanninger at det er for stort sprik mellom kompetansen som tilbys ved utdanningsinstitusjonene og den som behøves i skolen.

En pilotstudie av den nye grunnskolelærerutdanningen fra 2016, avdekket nettopp dette: at verdigrunnlaget i utdanningen så ut til å være annerledes enn det studentene møtte ute i praksis, - og den forskende læreren er dermed avhengig av selvstendighet, samarbeidskompetanse og stolthet for å tilby en god undervisning (Jakhelln et al., 2016). Dette kan vi se igjen i min analyse av *Overordnet del* (dokument 3) sett opp mot retningslinjene for GLU (dokument 2) – som viser at det til tross for noen likheter, er en differanse i verdigrunnlaget for grunnopplæringen og grunnskolelærerutdanningen. Der hvor GLU vektlegger *episteme* i form av forskningsforankring og vitenskapsteori, bygger verdiene i grunnopplæringen på didaktiske og profesjonsrettede ferdigheter som relasjonskompetanse og interpersonlige kunnskaper (*phronesis*).

Studien fra 2016 viste imidlertid også at studentene selv opplevde at masterarbeidet bidro til dybdekunnskap som kunne være relevant for profesjonsutøvelsens undervisning (Jakhelln et al., 2016). Dette står i kontrast til nyere undersøkelser av studentenes holdninger til GLU, som viser at studentene etterspør profesjonsrelevans i utdanningen (Høgheim & Jenssen, 2022). Her vil det kunne være av vesentlig betydning at studien fra 2016 var rettet mot en pilot av utdanningen med 22 informanter, mens studien fra 2022 hadde den faktiske GLU som forskningsobjekt og 95 informanter. En annen studie av lærerprofesjonalitet fra 2021 viser nemlig at studentene også her savner en brobyggende undervisning, som kan trekke koblinger mellom teori og utfordringer tilknyttet praksis og lærerprofesjonen (Hovdenak & Weise, 2017).

Studentenes oppfatninger av masterarbeidet, kan også henge tett sammen med hvordan

utdanningsinstitusjonene klarer å tilby en undervisning som bidrar til deres kompetanseutvikling. Til tross for masteroppgavens mål om å gi betydningsfull innsikt i lærerprofesjonen og utvikle kritisk tenkende og faglig kompetente lærere, beskriver studentene i enda en studie at det er lite sammenheng mellom F og U i FOU (forskning og utvikling) i arbeidet som legges til grunn for utdanningen – samt at det forskningsaspektet ser ut til å dominere i stor grad (Thorsen & Lundberg, 2021).

Det kan med andre ord se ut til at denne fordypningskompetansen på masternivå øker behovet for *phronesis* som kunnskapsform, da fremtidens lærere ser ut til å i enda større grad enn tidligere trenge kompetanse som kan omdanne teori til praksissituasjonen. Dette støttes av Hovdenak og Weise (2017) som hevder at lærerutdanninger med en visjon om å utdanne profesjonelle lærere, burde etablere et bevisst forhold til nettopp *phronesis* – det å kunne besitte vitenskapelig kunnskap som kommer til uttrykk i konkrete situasjoner og som krever refleksjon og handling. Tidligere i oppgaven har vi også sett at denne lærerkompetansen er av stor betydning for musikkfaget, hvor det er behov for balanse mellom fagets ars- og scientia-dimensjoner. På samme måte bør det derfor være en sammenheng mellom disse dimensjonene i utdanningen – en balanse mellom praktisk og teoretisk innhold og kunnskapsmål.

5.3.1 Praktisk vs. Teoretisk innhold

Analysen av *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7* (dokument 2) avdekket en god balanse de tre kunnskapsformene episteme, techne og *phronesis*, i syklus 1 av utdanningen – de tre første årene. Gjennom analyse av musikkfaget i denne syklusen, kunne man se at både kunnskapsbaserte kompetanser og erfaringsbaserte kompetanser var inkludert i fagets læringsutbytte, i tillegg til et utvalg mer komplekse interpersonlige kompetanser. Eksempelvis skal studenten ha «grunnleggende kunnskap om et breitt utvalg musikk fra ulike kulturar, sjangrar og historiske epokar, og om korleis musikk blir brukt og integrert i ulike samfunnskontekstar og medier» (faglig kunnskap), «kunnskap om musikalsk barnekultur og barns musikalske utvikling, uttrykksformer, kreativitet, identitet og faktorar som verkar inn på slik utvikling» (pedagogisk kunnskap), kunne «initiere fagleg samarbeid og legge til rette for musikkfagleg læring i fleirfaglege tema- og prosjektarbeid» (didaktisk kompetanse) og selv «improvisere og komponere musikk med stemme, musikkinstrument og digitale verktøy» (Musikalske ferdigheter).

Som man kan se, er også PCK godt representert i disse tre utvalgte målene for fagets

læringsutbytte (Ballantyne, 2006; Gudmundsdottir & Shulman, 2006). Selv om forskningsforankring også er implementert i denne syklusen, er det i syklus 2 (4. og 5. studieår) at skjevfordelingen mellom praktisk og teoretisk innhold oppstår.

Analysen viser nemlig at det i syklus 2 er vitenskapsteori, metode og forskningsarbeid som dominerer. Her legges det frem en felles beskrivelse av masterfaget, dets innhold og tiltenkte faglige utbytte. På bakgrunn av musikkfagets egenart, kan det sies å være problematisk at retningslinjene for forskningsarbeidet er identiske til fag som naturfag og matematikk. Dette gjelder spesielt for kunstfagene, hvor man kan oppleve at ars-dimensjonen av fagene ikke blir godt nok bevart de to siste årene av studiet (Nielsen, 1994). I denne forbindelse stiller også studentene i Høgheim og Jenssens (2022) undersøkelse seg kritiske til om det er masterstudium med vektlegging av fag, forskning og tekstskaaping som er veien å gå for å utdanne gode lærere. De peker på at innholdet i undervisningen i alt for stor grad er tilknyttet faglig teori, og etterspør i den forbindelse mer didaktikk og praksisnær undervisning (Høgheim & Jenssen, 2022).

Det er bevist at pedagogiske teorier og vitenskap er en nødvendighet for pedagogisk praksis, som musikkundervisning. Likevel vet vi også at disse teoriene ikke direkte kan overføres til undervisningen (Burnard et al., 2013). Sett på denne måten er det behov for den teoretiske og forskningsbaserte kunnskapen som GLU legger opp til i det nye femårige studieløpet, men det er også et stort behov for mange andre – mer praktiske og profesjonsrettede – kompetanser. Dette kan vi se igjen i en undersøkelse blant allmennlærere tre år etter endt utdanning, som viser at hele 64% ville hatt en mye større vektning av praktisk fagkunnskap i den daværende fireårige grunnskolelærerutdanningen – sett opp mot 4 – 7% som ønsket økt fokus på forskning- og utviklingsarbeid (Vågan & Kyvik, 2015).

Selv om forskningsforankring er ment å styrke utdanningen, kan det her se ut til at det er et skille mellom hva kunnskapsdepartementet og profesjonsutøverne anser som viktige kompetanser for lærerprofesjonen. Schultz et al. (2018) gjennomførte nemlig en studie i 2018 som viser at det er gjennom erfaring og oppmerksomhet rundt egne elevers læring, at lærerne i størst grad utvikler sin profesjonskompetanse. Da kan det anses som problematisk at studentene i dagens GLU opplever manglende profesjonsrelevans i utdanningen, etterspør mer praksis og didaktisk undervisning, samt anser praksissituasjonen som kunstig (Høgheim & Jenssen, 2022). På den andre siden hevder Rønsen og Engelsen (2015) at profesjonskompetansen utvikles gjennom tydelige faser, hvor man går fra en instrumentell tilnærming til en mer teoretisk og reflektert tilnærming til læring. Slik sett legger GLU opp til

profesjonskompetanse, ved å ha et mer balansert og praktisk tilrettelagt undervisningstilbud i syklus 1, før man i syklus 2 skal få dypere innsikt i forskning og teori. Dette hjelper dog lite dersom studentene opplever at undervisningen kun er tilknyttet faglig kunnskap, og alt det praktiske er tillagt praksis – uten at studentene er rustet til å selv danne bro mellom disse aspektene av utdanningen (Høgheim & Jenssen, 2022; Jakhelln et al., 2016).

Forskning kan gi ny og verdifull innsikt i fagene våre, og som jeg har nevnt tidligere er det et behov for at alle kunnskapsformene er inkludert i opplæringen. Spørsmålet er dermed ikke om forskning og teori burde bli inkludert, men i hvor stor grad. Slik det oppleves nå, kan det rett og slett se ut til at dette forskningsaspektet i noen grad overskygger profesjonsaspektet i den nye grunnskolelærerutdanningen (Høgheim & Jenssen, 2022; NRLU, 2018). Likevel vet vi ikke hva som kommer til å vektlegges i grunnopplæringen i fremtiden – så kanskje har Ulstrup Engelsen (2015) et poeng når hun hevder lærerne i størst grad må rustes for endring.

5.4 Musikkfagets plass, status og rekruttering

«Kanskje fordi musikken er et åpent, og ikke minst fleksibelt kart over verdier, holdninger, identiteter, moraliteter og mentaliteter, er den blitt så viktig i moderne, fragmenterte samfunn» (Ruud, 2019, s. 148)

Dagens grunnopplæring bygger på et verdigrunnlag tilknyttet danning og erkjennelse. Ved å sette i perspektiv at menneskers liv spiller viktige roller ved siden av vitenskapen, blir kunstoffagene minst like viktige som andre fag – både i generell og oppdragende sammenheng (Nielsen, 1994, s. 124). Ifølge Strobelt (2018) har kunstpedagogene faktisk et særlig ansvar og handlingsrom som gjør det mulig å engasjere til fremtidens skole – dersom kunstoffagene får en sterk nok posisjon i grunnskolelærerutdanningene. Det er derfor utarbeidet egne strategier for å styrke musikkfaget i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Likevel ser vi at faget ikke blir prioritert, hverken i grunnskolen eller grunnskolelærerutdanningen.

Ordinær fag- og timefordeling for elever på 1.-10. trinn skoleåret 2021 – 2022, viser at musikkfaget har 285 timer totalt per skoleår. Sett opp mot kroppsøvingfagets 478 timer eller matematikkfagets 888 timer, er dette svært lite (Utdanningsdirektoratet, 2021). I strategien for å løfte de praktiske og estetiske fagene (dokument 1), blir derfor musikkfagets begrensede timeantall poengtert og beskrevet som en utfordring. Eneste løsning for utfordringen er å korte ned fagets omfang og benytte det mer i tverrfaglige sammenhenger. Dette har vi dog sett i løpet av mitt forskningsprosjekt, at krever lærere med musikkfaglig kompetanse. Og til tross

for at det også stilles en rekke krav til kompetanse hos musikk læreren for å sikre den musikkopplæringen de tre dokumentene formidler som ønskelig, viser undersøkelser fra Statistisk Sentral Byrå (2019) at over halvparten av lærerne som underviser i musikk mangler formell kompetanse, eller studiepoeng, i faget.

Noe av grunnlaget for å innføre grunnskolelærerutdanninger på masternivå, var å øke rekrutteringen til læreryrket – samt legge til rette for at man kunne fordype seg i praktiske og estetiske fag (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Likevel viser analysen av de nasjonale retningslinjene for GLU (dokument 2), at det ligger et overordnet fokus på kjernefag, teoretisk innhold og forskningsforankring i denne nye utdanningen. Samtidig har vi sett tidligere i oppgaven at syklus 1 og 2 sammen danner grunnlag for å utdanne lærere med alle de tre kunnskapsformene episteme, techne og phronesis – selv om vi ser en overvekt av førstnevnte. På den ene siden kan vi dermed si at lærerutdanning på masternivå kan bidra til økt faglig status, og flere kompetente musikk lærere dersom det utdannes tilstrekkelig med musikk lærere gjennom nye GLU – da statusen til læreryrket kan øke sammen med utdanningens oppgradering til masterstudium, samt bidra til flere utdannede og kompetente musikk lærere i skolen på generell basis. Spørsmålet er om det faktisk utdannes tilstrekkelig med musikk lærere? Dokument 1 poengterer nemlig at rekrutteringen kan gå begge veier, som kan sees i sammenheng med kompetansekravene i grunnskolen og fagomfanget i GLU.

Strategien for de praktiske og estetiske fagene i grunnopplæringen (dokument 1), viser nemlig at det ikke finnes noen øyeblikkelige planer om å innføre kompetansekrav for å undervise i praktiske og estetiske fag – til tross for at kompetansekrav ble innført i alle kjernefagene, norsk matte og engelsk, for lenge siden. Dette kan bidra til at flere velger å prioritere de fagene det er krav til formell kompetanse i. *De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7* (dokument 2), viser også at grunnskolelærerstudentene kun får formell kompetanse i 4 undervisningsfag i nye GLU – hvor kjernefagene norsk og matematikk er obligatoriske temaer. Valgmulighetene blir dermed færre, og fokuset på kjernefag er allerede implementert i utdanningen. Med så få fag, minsker også sannsynligheten for at studentene velger å prioritere kunstfag, som man uansett får undervise i uten formell kompetanse.

For å få et lite innblikk i hvordan rekrutteringen til faget faktisk er, kan vi se på søkertallene til Høgskulen på Vestlandet – landets største grunnskolelærerutdanninger. Her ser vi at det i 2022 er 88 søkere totalt på grunnskolelærerutdanning 1-7 med musikk som fordypningsfag, hvor kun 9 av dem har musikk som førstevalg. Musikk er dermed også faget med aller færrest

søkere på hele grunnskolelærerutdanningen (Samordna Opptak, 2022). Sammenlignet med søkertallene fra 2016, før den nye grunnskolelærerutdanningen med integrert master ble innført, er rekrutteringen blitt dårligere for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7 med musikk som fordypningsfag. Den gang var det 119 søkere, og 14 med musikk som førstevalg (Samordna Opptak, 2016). Med andre ord ingen drastiske forandringer, men en negativ trend.

På den andre siden kan vi dermed se at denne nye GLU også kan bidra til at det utdannes enda færre med musikkfaglig kompetanse – til tross for at innsnevret antall fag burde tilsi et enda større behov for variert kompetanse blant det samlede lærerkorpset (Kunnskapsdepartementet, 2019b; NRLU, 2018). Selv om utdanningen kan sies å utdanne spesialister, ser vi også at man i grunnskolen møter en litt annen realitet – hvor man som kontaktlærer på barnetrinnet ofte må undervise i så godt som alle fag. Da kan man stille spørsmål til utsagnet om at GLU skal bidra til mer kompetente kontaktlærere (NRLU, 2018).

6. Avsluttende ord

Denne masteroppgaven har rettet søkelys mot lærerkompetanse i musikkfaget på barnetrinnet i grunnskolen, i lys av den nye grunnskolelærerutdanningen, strategier for praktisk estetiske fag og læreplanen LK20. Målet var å bringe ny kunnskap til forskningsfeltet og svare på problemstillingen: Hva kan tre sentrale dokumenter fortelle vedrørende krav til kompetanse hos fremtidens musikk lærere i grunnskolen (trinn 1-7)?

Funnene peker på at det er langt fra få kompetanser en musikk lærer i dagens grunnopplæring har behov for – da faget i tillegg til sin allerede komplekse natur, skal bidra til danning og erkjennelse gjennom prinsippene dybdelæring og tverrfaglighet.

Når det kommer til vektingen av teori og praksis, ser man at alle dokumentene fremstiller begge aspektene som viktige i lærerprofesjonen – og i musikkfaget. I en sammenligning av *overordnet del av læreplanen* (dokument 3) og *de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen* (dokument 2), avdekket analysen likevel en teoretisk vektet grunnskolelærerutdanning. Dette skyldtes i stor grad utdanningens gjennomgående forskningsforankring og masterarbeidet i syklus 2. Retningslinjene argumenterer godt for en forskningsbasert utdanning, og trekker blant annet frem behovet for kritisk reflekterte og oppdaterte grunnskolelærere – noe vi kan se igjen i *overordnet del av læreplanen*.

Det er likevel ikke til å legge skjul på at forskningsforankring og faglig teoretisk innhold i

undervisningen kan sies å fremme andre prinsipper for grunnopplæringen enn det man som lærere vil møte i skolen etter fagfornyelsen – slik også flere tidligere forskningsartikler antyder (Høgheim & Jenssen, 2022; Jakhelln et al., 2016). Der hvor den nye GLU ser ut til å vektlegge kompetanser tilknyttet *episteme* som kunnskapsform, er det nemlig *techne* og *phronesis* som sees igjen som sentrale i de to andre dokumentene.

Til tross for at oppgaven har avdekket noen differanser i det dokumentene fremstiller som ønskede verdier og kompetansegrunnlag, kan man se at de alle også bygger på en del like prinsipper. Eksempelvis fremmer de alle et syn hvor både de kunstneriske og vitenskapelige sidene ved musikkfaget er viktige – og at lærerens jobb er å balansere fagets ars- og scientia-dimensjon, samt formidle disse på en god måte til elevene. I tillegg står musikkfagets danningspotensial sterkt i alle dokumentene, som igjen stiller krav til at vi har musikkklærere med tilstrekkelig kompetanse.

Oppgaven trekker derfor frem behovet for *Pedagogical content knowledge and skills* – faglig, fagdidaktisk og pedagogisk kunnskap, samt ferdigheter – som viktige kompetanser i musikkfaget (Ballantyne, 2006). I tillegg er det viktig at musikkklærerne har andre profesjonsrettede kompetanser som relasjonskompetanse, for å eksempelvis kunne skape gode relasjoner til elevene og bidra til et godt psykososialt læringsmiljø. Disse kompetansene ser det også ut til at fremtidens musikkklærere kan få gjennom den nye grunnskolelærerutdanningen – til tross for at den nok trolig kunne vært mer profesjonsrettet og inneholdt flere didaktiske og praktiske elementer (Høgheim & Jenssen, 2022). Dette avhenger dog av at studentenes utbytte av utdanning samsvarer med det som er beskrevet i retningslinjene for utdanningen, samt at rekrutteringen til utdanningen er tilstrekkelig.

Kort oppsummert har studien avdekket at det fortsatt er ubalanse mellom det praktiske og teoretiske innholdet i grunnskolelærerutdanningen, noe som bidrar til et noe differensiert kunnskaps- og verdisyn mellom utdanningen og grunnopplæringen i Norge. Likevel har denne differansen vært mindre enn jeg opprinnelig hadde trodd, og jeg har avdekket at dokumentene bygger på flere av de samme prinsippene. Fremtidens musikkklærere er derfor nødt til å være sterkt kompetente – både faglig, didaktisk, pedagogisk og ferdighetsmessig. Selv om utdanningen er best tilrettelagt kjernefagene, ser vi et ønske fra Kunnskapsdepartementet om å også styrke de praktiske og estetiske fagene. Alt dette peker på at ingenting er absolutt, og at det stadig vil komme nye dokumenter, lover og prinsipper som vil endre og forme lærerprofesjonen og kunnskapsbasen til musikkklærere. Derfor støtter studien Ulstrup Engelsen (2015) sitt utsagn om behovet for faglig kompetente lærere som er

rustet for endring.

6.1 Forskerrefleksjon

I dette forskningsarbeidet har jeg som forsker vært svært delaktig som fortolker av innhold. Til tross for et ønske om å legge frem datamaterialet på en objektiv måte, vil min forforståelse ha preget hvordan jeg har forstått og tolket tekstene. Her vil eksempelvis både min rolle som student på grunnskolelærerutdanningen, min erfaring som lærervikar og min teoretiske bagasje ha vært av betydning. Å arbeide med offentlige dokumenters innhold og tolkning, har derfor til tider vært krevende – og fått meg til å stille spørsmål ved hvilken rolle jeg har i denne sammenheng. Hvem er jeg til å kunne si noe på grunnlag av så viktige dokumenter? Likevel har jeg funnet roen i at det er nødvendig at også slike dokumenter blir analysert, slik at man kan bidra til forskningsfeltet med et kritisk blikk på dokumenter som er styrende for profesjonen. På samme måte som at ingen forskning er forutsetningsløs, kan heller ikke offentlige og styrende dokumenter fremstå hundre prosent objektive – da disse også er uttrykk for noens meninger (Ricoeur, 1976). I mitt forskningsarbeid ble det derfor vesentlig å se på hvilke verdier og prinsipper som kom til uttrykk gjennom dokumentene, for så å tolke implikasjonene dette kunne gi videre.

For å styrke oppgavens gyldighet forsøkte jeg heller å se om dokumentene kunne motsi mine forutinntatte meninger, enn motsatt. Som et eksempel var jeg derfor en god stund overbevist om at den teoretiske og praktiske vektingen av innhold i GLU var god balansert. Likevel kunne jeg ikke utelate de aspektene som fremmet min hypotese, og etter en nøye analyse og tolkning av innhold, sett i lys av de andre dokumentene og relevant teori – viste akkurat denne delen seg å være slik jeg først hadde trodd. Likevel avdekket jeg blant annet flere prinsipper for opplæringen som var identiske mellom dokumentene, og endte opp med flere overraskende funn. Andre grep jeg gjorde for å styrke gyldigheten, var å hele tiden koble arbeidet opp mot oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling, samt forsøke å se alle sitater i lys av helheten og ikke ta de ut av kontekst. I drøftingsdelen har jeg også forsøkt å vise at funnene kan ha ulike implikasjoner, samt trukket fram at min analyse ikke sier noe om hvordan de faktiske forholdene er. Her har jeg derfor sett meg nødt til å trekke konklusjoner og drøfte i lys av annen forskning og teori.

Målet om å avdekke implikasjoner dokumentene kunne ha for krav til kompetanse hos

fremtidens musikk lærere, kan sies å være nådd. Likevel kan det hende at andre forskere ville avdekket andre resultater – ettersom studien bygger på hermeneutikk. Oppgaven fungerer derfor som et kvalitativt tilskudd til forskningsfeltet, og kan i større grad benyttes til å støtte opp under annen forskning enn til å si noe generaliserende om hva fremtidens musikk lærere vil møte. Den har dog gitt et kritisk innblikk i hvordan man kan forstå innholdet i disse dokumentene, i tilknytning til problemstillingen min.

6.2 Veien videre

Da jeg skulle starte dette forskningsprosjektet, innså jeg at jeg beveget meg inn i et mangelfullt forskningsfelt. Som jeg sa innledningsvis, kan dette blant annet skyldes at både utdanningen og læreplanen jeg har analysert, er relativt nye. Likevel kunne jeg også se at det eksempelvis hadde kommet lite forskning på kompetanser i musikkfaget etter Ballantynes rekonseptualisering av PCK begrepet i 2006 (Ballantyne, 2006). Dette antyder at det er mange mulige retninger å gå for videre forskning.

Ettersom min oppgave kun omhandler det tiltenkte læringsutbyttet av den nye grunnskolelærerutdanningen, håper jeg at det i fremtiden vil komme studier som kan fortelle noe om hvilke kompetanser fremtidens musikk lærere *faktisk* opparbeider seg gjennom utdanningen. Når det gjelder grunnskolelærerutdanningen er det også mange andre mulige veier å gå med videre forskning. Her ville det eksempelvis vært interessant å forske på hvilken type utdanning undervisningsinnhold som gir best grunnlag for yrkesprofesjonen i praktiske og estetiske fag – på bakgrunn av spørsmålet om masterstudie er like hensiktsmessig for praktiske og estetiske fag, som for mer teoretisk forankrede kjernefag. – en positiv ting med dette masterstudiet er at jeg nå vet at jeg i fremtiden vil kunne lese mange interessante forskningsprosjekt tilknyttet musikkfaget i grunnskolen.

Selv om det finnes langt flere retninger enn det jeg har plass og mulighet til å benevne, ønsker jeg å trekke frem noen andre mulige retninger som videre forskning kan ta.

Det hadde nemlig også vært interessant om noen forsket på disse fremtidige musikk lærernes erfaringer tilknyttet kompetanse i musikkfaget – etter at de som nå går på den nye grunnskolelærerutdanningen har jobbet som lærere i noen år. I tillegg kunne man gjennomført en studie lik den som i 2015 ble gjennomført på allmennlærere (Vågan & Kyvik, 2015). Her kunne man benyttet akkurat samme spørsmål tilknyttet forskningsbasert utdanning – men fra grunnskolelærere fra en forskningsbasert profesjonsutdanning sitt perspektiv.

Jeg ønsker også å trekke inn behovet for ytterligere forskning på musikkfaget i lærerutdanningssammenheng og i grunnskolesammenheng. Store deler av forskningen som belyser denne oppgavens tematikk, omhandler grunnskolelærerutdanningen i sin helhet eller praktiske og estetiske fag generelt.

En annen mulig retning, kunne derfor vært å forske på rekrutteringen av studenter til grunnskolelærerutdanninger med musikk som fordypningsfag, ettersom tallene fra samordnet opptak kunne antyde en negativ trend i søkertallene til denne utdanningen. I denne sammenheng ville det også vært mulig å se på holdninger til kunstfagene blant ledere, veiledere og rådgivere hos de ulike utdanningsinstitusjonene – i forbindelse med studentenes valg av masterfag.

Det blir spennende å se om min masteroppgave vil kunne bidra i fremtidige forskningsprosjekt, og hva som vil avdekkes om musikk læreres kompetansekrav og grunnskolelærerutdanningen i fremtiden.

Referanser

- Ang, K., Panebianco, C. & Odendaal, A. (2021). Viewing the Parent-Teacher Relationship in Music Education Through the Lens of Role Theory: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 39(2), 25–33.
- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualising Preservice Teacher Education Courses for Music Teachers: The Importance of Pedagogical Content Knowledge and Skills and Professional Knowledge and Skills. *Research Studies in Music Education*, 26(1), 37–50. <https://doi.org/10.1177/1321103X060260010101>
- Bamford, A. (2011). *Arts and cultural education in Norway* (s. 108). Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Becker Jensen, L. (2011). *Indføring i tekstanalyse* (2. utg.). Samfundslitteratur.
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Burnard, P., Georgii-Hemming, E. & Holgersen, S.-E. (2013). *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=5207900>
- Bødtker Walstad, P. H. (2011). Fire smakebiter. I P. H. Bødtker Walstad (Red.), *Om å tolke og forstå tekster*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Christensen, H. & Thorsen, K. E. (2016). Krav og forventninger til læreren. I H. Christensen & K. E. Thorsen (Red.), *Jeg skal bli lærer! Utvikling av profesjonskompetanse* (s. 26–34). Universitetsforlaget.
- Christophersen, C., Iversen, K. & Tvedt, M. (2017). *Kunstfaga i Hordaland—Tilstand og utfordringar i 2016*. Hordaland Fylkeskommune. <https://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/rapportar-og-statistikk/aud-rapportar/2017/aud-rapport-03-17-kunstfaga-i-grunnskulen-i-hordaland---tilstand-og-utfordringar-i-2016.pdf>
- Duedahl, P. & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Fossum, H. (2015). Musikalsk Klasseledelse. I I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning*. Gyldendal akademisk.
- Fullan, M., McEachen, J. & Quinn, J. (2018). *Dybdelæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: En historisk introduksjon*. Det Norske Samlaget.
- Gudmundsdottir, S. & Shulman, L. (2006). Pedagogical Content Knowledge in Social Studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/0031383870310201>
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2016). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). Metodevalg og metodebruk. I *Norbok* (3. utg.). TANO. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008071704110
- Hovdenak, S. S. & Weise, E. (2017). Fronesis: Veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*,

- 40(2), 170–184. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>
- Høgheim, S. & Jenssen, E. S. (2022). Femårig grunnskolelærerutdanning – slik studentene beskriver den. *Uniped*, 45(1), 5–15. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.1.2>
- Jakhelln, R., Bjørndal, K. E. W. & Stølen, G. (2016). Masteroppgaven – relevant for grunnskolelæreren? *Acta Didactica*, 10(2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/masteroppgaven--relevant-for-grunnskolelæreren/>
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metoder i lærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 151–190). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærerutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 13–42).
- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø. & Røkenes, F. M. (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Røkenes, F. M. (2019). Hvordan finne kunnskapsfronten. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 95–136). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kompetanse for kvalitet—Felles satsing på videreutdanning*. https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b, 1. januar). *Om Kunnskapsdepartementet* [OrganisasjonsKart]. [Regjeringen.no; regjeringen.no. https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/id610/](https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/id610/)
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 18. august). *Skaperglede engasjement og utforskertrang* [Rapport]. [Regjeringen.no; regjeringen.no. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/)
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Lackner, E. J. (2021, 29. oktober). Forskning. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/forskning>
- Meredith, J. (2016). Using Conversation Analysis and Discursive Psychology to Analyse Online Data. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (4E utg., s. 261–276). Sage.
- NESH. (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. [Forskningsetikk.no. https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/](https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/)
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. Christian Ejlertsen's Forlag.
- NRLU. (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7*. Nasjonalt råd for lærerutdanning.

- NSD. (u.å.). *Norsk senter for forskningsdata*. NSD. Hentet 10. mai 2022 fra <https://nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? -En innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget.
- Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019* (s. 112). Statistisk sentralbyrå.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2020). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. CAPPELEN DAMM AS.
- Prior, L. (2016). Using Documents in Social Research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (4E utg.). Sage.
- Rapley, T. (2016). Some Pragmatics of Qualitative Data Analysis. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (4E utg., s. 331–346). Sage.
- regjeringen.no. (u.å.). *Erna Solbergs regjering* [HistoriskRegjering]. Regjeringen.no; regjeringen.no. Hentet 25. april 2022 fra <https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/tidligere-regjeringer-og-historie/sok-i-regjeringer-siden-1814/historiske-regjeringer/regjeringer/erna-solbergs-regjering/id742981/>
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Texas Christian University Press.
- Ruud, E. (2019). *Musikkvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Rønsen, A. K. & Engelsen, K. S. (2015). Endret vurderingskompetanse i praksis – utvikling av profesjonskompetanse i klasserommet—Changed competence of assessment in practice – development of professional competence in the classroom. *Nordic Studies in Education*, 35(3–04), 251–267. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-07>
- Samordna Opptak. (2016). *SO statistikk: Antall søkere og tilbud fordelt på lærested 2015-2016*. https://www2.samordnaopptak.no/tall/2016H/hoved/tilbud_per_plass/0721-132802
- Samordna Opptak. (2022). *Søker- og opptakstall 2022—Samordna opptak*. <https://www.samordnaopptak.no/info/om/sokertall/sokertall-2022/index.html>
- Schultz, M., A. Lawrie, G., H. Bailey, C. & L. Dargaville, B. (2018). Characterisation of teacher professional knowledge and skill through content representations from tertiary chemistry educators. *Chemistry Education Research and Practice*, 19(2), 508–519. <https://doi.org/10.1039/C7RP00251C>
- Shulman, L. S. (2012). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Strobelt, M. (2018). Kritisk pedagogikk – et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer? *Jpurnal for Research in Arts and Sports Education*, 2(2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/kritisk-pedagogikk--et-svar-pa-dagens-kunstpedagogiske-utfordringer/>
- Sætre, J. H., Ophus, T. & Neby, T. B. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica*, 10(3). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/musikkfaget-i-norsk-grunnskole-lareres-kompetanse-og-valg-av-undervisningsinnhold-i-musikk/>
- Thorsen, K. E. & Lundberg, P. (2021). Studenters møte med en FoU-basert

- grunnskolelærerutdanning. *Uniped*, 44(3).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/studenters-mote-med-en-fou-basert-grunnskolelærerutdanning/>
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm.
- Ulstrup Engelsen, B. (2015). Fagdidaktisk belysning av skolefag i endring. *Bedre skole*, (2).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/fagdidaktisk-belysning-av-skolefag-i-endring/>
- Ulvik, M. (2015). Undervisningens estetiske dimensjon—Om å våge å ta i bruk det uforutsigbare. *Bedre skole*, 2.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/undervisningens-estetiske-dimensjon---om-a-vage-a-ta-i-bruk-det-uforutsigbare/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 22. juni). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir 1-2021*. udir.no.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2021/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.2ordinar-fag-og-timefordeling>
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk?* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Varkøy, Ø. (2019). Om å kunne si 'ånd' uten å skamrødme. En mulighet. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 5, 270–276. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1680>
- Vist, T. (2009). Følelseskunnskap – kunnskapsområde i musikkfaget? *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 11, 185–206.
- Vågan, A. & Kyvik, S. (2015). Forskningsbasert grunnskolelærerutdanning. *bedre skole*, 2014(4). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/forskningsbasert-grunnskolelærerutdanning/>
- Wilkinson, S. (2016). Analyzing Focus Group Data. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (4E utg., s. 83–100). Sage.
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A. & Selander, S. (2019). *Dybdelering: En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget