



Høgskulen på Vestlandet

Musikk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUMU550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGUMU550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	204
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	34091
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Undervisningspraksis i musikkfaget

Ein enkeltcasestudie av ein musikk lærers oppfatningar og undervisningspraksis i musikkfaget

Teaching Practice in the Music Subject

A Single Case Study of a Music Teacher's Perceptions and Teaching Practice in the Music Subject

Øyvind Einen

Master i musikk i grunnskulelærerutdanning 5-10

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for kunstfag

Innleveringsdato 15.05.2023

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Samandrag

Styringsdokument og retningslinjer stiller krav til musikkfaget og presentera kva verdiar og kvalitetar som skal liggje til grunn for musikkundervisinga, men det er lite som tilseier korleis musikk lærarens subjektivitet kan bli brukt i musikkundervisinga. Som ulike og unike individ vil det eksistere ulike oppfatningar og verdisyn både i forhold til musikk og musikkfaget i den musikkpedagogiske verksamheita, og dette verka som eit område med avgrensa kvalitativ forskning. Studiens føremål er difor å undersøke følgjande problemstilling: «*Korleis spelar musikk syn og fagsyn ei rolle for ein musikk lærars undervisningspraksis i musikkfaget på mellomtrinnet?*».

Gjennom eit kvalitativt forskingsintervju og observasjon av fire varierte musikkundervisingstimar er det samla inn datamateriale som omfattar delar av ein musikk lærars subjektive oppfatningar og den faktiske undervisningspraksisen. Med røter i ein hermeneutisk vitenskapstradisjon har datamaterialet blitt tolka og analysert gjennom deskriptiv analyse. Studiens funn viser at musikkfagets formelle krav og styringsdokument i større grad verka retningsgjevande heller enn styrande for musikkundervisinga, og at musikk lærarens fagsyn og musikk syn blir sentrale i undervisningspraksisen med omsyn til arbeidsformer, sentreringar og prioriteringar. Musikk lærarens musikk syn inkluderer både Bennett Reimer (1970) sine estetiske verdiar og David J. Elliott & Marissa Silverman (2015) sine praksikalistiske verdiar, og spelar ei sentral rolle for korleis undervisinga fokuserer på musikalske kvalitetar.

Basert på kombinasjonar av 21 ulike fagsyn-framstillingar av Frede V. Nielsen (1998), Ingrid M. Hanken & Geir Johansen (2013), og Petter Dyndahl (2004) samt musikkpedagogisk teori og empiri, utviklast fem musikkpedagogiske filosofiar som omfattar musikk lærarens fagsyn i musikkfaget. Desse musikkpedagogiske filosofiane bidreg til at musikk lærarens undervisningspraksis omfattar musikkfagets formelle krav i tillegg til at det omfattar musikk lærarens subjektive oppfatningar og ynskjer i musikkfaget. Musikk lærarens undervisningspraksis vektlegg holistisk utvikling og læring gjennom utøving, skaping, trivsel, ferdigheitsbaserte og sosiale aktivitetar, og det skapast ei musikkundervising som er samfunnsfagleg, kunnskapssentrert og som mogeleggjjer estetiske kvalitetar.

Abstract

Formal documents and guidelines set requirements for the music subject and present which values and qualities should form the basis of music teaching. However, there are few indications on how the music teacher's subjectivity can be used in music teaching. Being different and unique, every teacher will have individual perceptions and values both in relation to music and the music subject within music education, and the interplay between requirements and personal opinions seems to have been somewhat neglected in qualitative research. The purpose of this study has therefore been to investigate the following problem: *«How does the music teacher's personal view on music and on the music subject influence teaching practice in the music subject at grade 5-7?»*

Through a qualitative research interview and observation of four varied music teaching lessons, data about a music teacher's subjective perceptions and the actual teaching practice has been collected. With roots in a hermeneutic tradition of science, data has been interpreted and analysed through descriptive analysis. The study's findings show that formal requirements and documents of the music subject act more like guidelines rather than strict rules for music teaching, and that the music teacher's personal view of music and on the music subject become central to the teaching practice regarding working methods, focuses and priorities. The music teacher's personal view of music includes both Bennett Reimer's (1970) aesthetic values and David J. Elliott & Marissa Silverman's (2015) praxial values, and plays a central role for how the teaching focus is on musical qualities.

Based on combinations of 21 different professional views of the music subject described by Frede V. Nielsen (1998), Ingrid M. Hanken & Geir Johansen (2013), and Petter Dyndahl (2004) as well as theory of music education and empirical work, five philosophies of music education are developed which describe the music teacher's professional view of the music subject. These philosophies of music education make the teacher's teaching practice include both the formal requirements in addition to the teacher's subjective perceptions within the music subject. The teaching practice emphasizes holistic development and learning through performing, creating, well-being, skill-based and social activities, and it contributes in creating a music education that is sociological, knowledge-centred and enables aesthetic qualities.

Forord

Meir enn eit års tid er gått sidan eg først byrja planlegginga av denne masteroppgåva. Opplevinga av å skrive ei masteroppgåve av eit slikt omfang har ført til opplevingar av variert grad. Når eg no sit her, eit år seinare med ei utfylt masteroppgåve, kjenner eg på ein meistringsfølelse og følelsen av at eg endeleg (!) kan kalle meg musikk lærar, og ikkje minst lektor. Endeleg skal «vaksenlivet» byrje.

Eg vil først og fremst takke min masterrettleiar, Odd Torleiv Furnes, for særst hjelpsam og motiverande rettleiing gjennom heile prosessen av masteroppgåva. Sjølv om eg tidleg i prosessen gjekk meg vill blant mine tusen ulike tankar om oppgåvas utforming og formulering, har du heile vegen klart å samle og kombinere tankane til eit samanhengande, meiningsfylt utgangspunkt.

Eg vil deretter takke studiens informant, Bjørn. Takk for eit intervju med mange fine refleksjonar og takk for at eg fekk observere din musikkundervising og sett korleis ein erfaren musikk lærar underviser i musikkfaget.

Eg vil også takke musikk-klassen min for eit supert samhald i alle desse åra. Vi er ikkje mange som valde musikk som masterfag, men blant oss som valde denne retninga trur eg at vi saman utvikla ein tett relasjon som mange studentar ikkje får oppleve. I tillegg til klassen min, vil eg på vegne av mi rolle som klasses tillitsvald rette ein takk til Silje Valde Onsrud og Ole Gunnar Eikeland. Som klasses tillitsvald over fleire år både i syklus 1 og syklus 2 har det ofte blitt dykk som emneansvarlege eg har diskutert med angående studentars positive og negative erfaringar. Eg set pris på at dykk alltid har tatt meg på alvor og følgd opp dei aller fleste saker. Slike relasjonar utviklar musikk lærarutdanninga til å bli ein betre versjon.

God lesnad!

Innholdsliste

Samandrag	I
Abstract	II
Forord	III
Oversikt over figurar	VIII
Kapittel 1: Tematikk og problemstilling	1
1.1 Studiens tema	1
1.2 Behov og bakgrunn for studien	1
1.3 Studiens føremål	3
1.4 Problemformulering	4
1.5 Omgrepsavklaringar og sentrale definisjonar	5
1.5.1 Musikkfagsyn	5
1.5.2 Fagsyn.....	6
1.5.3 Undervisingspraksis og metodeomgrepet.....	6
1.6 Oppgåvas disposisjon.....	7
Kapittel 2: Tidlegare forskning	8
2.1 Forhold mellom lærarars musikkfaglege kompetanse og undervisingspraksis	8
2.2 Undervisingspraksis og verdisyn i musikkfaget	9
2.3 Fagsyn	11
2.4 Musikkfagsyn.....	12
Kapittel 3: Teori	14
3.1 Filosofiske perspektiv	14
3.2 Musikkfagsyn.....	16
3.2.1 Eit estetisk blick	16
3.2.2 Eit praksikalistisk blick	19
3.3 Musikkpedagogikk.....	21
3.3.1 Kunnskapar og kompetansar i musikkfaget.....	22

3.4 Fagsyn	23
3.4.1 Musikkfagets basis	24
3.5 Fagsyn i musikkfaget	25
3.5.1 Ni didaktiske posisjonar og konsepsjonar	26
3.5.2 Sju fagsyn	28
3.5.3 Fem didaktiske posisjonar	30
3.5.4 Samla oversikt over fagsyn.....	31
Kapittel 4: Metode.....	33
4.1 Forskingsdesign	33
4.1.1 Casestudie.....	34
4.1.2 Forskingsmetodar	35
4.1.2.1 Semi-strukturert forskingsintervju	36
4.1.2.2 Semi-strukturert observasjon.....	37
4.1.3 Førebuing til datainnsamlingsprosessen.....	38
4.1.4 Rekruttering og datainnsamling.....	39
4.2 Vitskapsteoretisk tilnærming	41
4.3 Analyse og transkripsjon.....	42
4.4 Etisk refleksjon	44
4.4.1 Informanten	45
4.4.2 Forskingsmetodane	46
4.4.3 Behandling og oppbevaring av datamateriale.....	47
4.5 Oppsummering.....	48
Kapittel 5: Analyse og resultat.....	49
5.1 Musikkfagsyn.....	50
5.1.1 Estetisk musikkfagsyn	50
5.1.2 Praksikalistisk musikkfagsyn.....	53
5.2 Fagsyn	55

5.2.1 Musikkpedagogisk filosofi 1	55
5.2.2 Musikkpedagogisk filosofi 2	62
5.2.3 Musikkpedagogisk filosofi 3	65
5.2.4 Musikkpedagogisk filosofi 4	69
5.2.5 Musikkpedagogisk filosofi 5	71
5.3 Oppsummering.....	73
Kapittel 6: Drøfting	76
6.1 Musikk lærerens tilnærming til formelle krav	77
6.2 Musikk synets rolle i undervisningspraksis	79
6.3 Fag synets rolle i undervisningspraksis	82
6.3.1 Musikkpedagogisk filosofi 1 og 2	82
6.3.2 Musikkpedagogisk filosofi 3, 4 og 5	84
6.4 Forhold mellom musikk syn og fag syn i undervisningspraksis.....	86
Kapittel 7: Avslutning	88
7.1 Avgrensingar ved studien.....	89
7.2 Eventuell vidare forskning	90
Litteraturliste.....	91
Vedlegg	95
Vedlegg 1: SIKT-godkjenning for gjennomføring av prosjekt.....	95
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	97
Vedlegg 3: Intervjuguide	100
Vedlegg 4: Observasjonsguide.....	102
Vedlegg 5: Eksempel på kodingsdokument – observasjon.....	103
7.2.1 Eksempel 1	103
7.2.2 Eksempel 2	103
Vedlegg 6: Eksempel på kodingsdokument – intervju	104
7.2.3 Eksempel 1	104

7.2.4 Eksempel 2	104
------------------------	-----

Oversikt over figurar

Figur 1: Kortfatta oversikt over fagsyn-framstillingar	32
Figur 2: Oversikt over empiribaserte musikkpedagogiske filosofiar	75

Kapittel 1: Tematikk og problemstilling

1.1 Studiens tema

Temaet for denne masteroppgåva er undervisningspraksis i musikkfaget, med fokus på kva som ligg bak undervisningspraksisen og korleis det spelar ei rolle for den utøvande praksisen. I læreplan i musikk (Kunnskapsdepartementet, 2019) står utøving, skaping, oppleving og kulturforståing sentralt og det leggast opp til meir metodefriheit enn ved tidlegare læreplanar. Styringsdokument viser kva musikkundervising skal innehalde og bidra til, men likevel er det stor variasjon i lærarars undervisningspraksis og det er lite som påpeikar korleis musikk lærarars subjektive syn og oppfatningar skal medverke i deira undervisningspraksis. Denne tematikken verka å ha eit behov for meir forskning og innsyn i. Med lite publisert materiale generelt på tematikken dei siste åra og spesielt lite i norsk forskning ser eg på det som både verdifullt og viktig å undersøkje musikk lærarars filosofiar knytt til musikk og musikkfaget, og korleis dette påverka lærarens undervisningspraksis. På bakgrunn av dette vil eg i denne masteroppgåva prøve å skaffe forståing for kva musikk syn og fagsyn som eksistera hjå ein musikk lærar, og korleis dette spelar ei rolle for musikk lærarens undervisningspraksis i musikkfaget.

1.2 Behov og bakgrunn for studien

Skulen skal sørge for ei opplæring som dannar heile menneske og som legg grunnlag for at elevar utviklar forståing av seg sjølv og verda (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9; Opplæringslova, 1998, § 1-1). Undervising er eit av kjerneelementa i skulens verksamheit, og det er i undervising at læraren står i direkte kontakt med elevar i skulekvardagen. For å forstå undervisingas fulle potensial blir det naudsynt med pedagogisk- og didaktisk innsikt, samhandlingskompetanse, og evne til å anvende kunnskapar, hjå læraren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 29).

Musikkfagets kjerneelement i forhold til læreplan i musikk er «Utøve musikk», «Lage musikk», «Oppleve musikk», og «Kulturforståing», og det er læraren som skal leggje til rette for elevmedverknad, stimulere til lærelyst, bidra til utvikling, vegleie og tilpasse undervisinga i musikkfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Desse prinsippa i tillegg til den praktiske og estetiske sida ved musikkfaget gjer at lærarens undervisningspraksis bidreg i utvikling av

kompetansar som blir viktige for elevs framtid (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 49; NOU 2015:8, s. 74).

Å bidra med innsyn i filosofiske tankegangar som eksistera i musikkfaget og den musikkpedagogiske verksamheita er i følgje den australske musikkprofessoren Estelle R. Jorgensen viktig for det musikkpedagogiske kollektivet (2014). Slike bidrag kan potensielt medverke i å skape inspirasjon og kunnskap hjå musikk lærarar og verke som eit middel i deira eigen filosofiske utvikling. Som musikk lærar vil ein alltid vere påverka av eller måtte høva seg til ein undervisningspraksis knytt til filosofiske idear, som igjen viser at lærarens musikk syn og fag syn vil påverke måten musikk undervisast på og kva som undervisast. Den norske professoren Øivind Varkøy har over mange år studert musikk filosofi og musikkpedagogisk filosofi i musikkfaget, og han skriv følgjande om undervisningspraksis i musikkfaget: «Den praktiske musikkundervisningen varierer, blant annet etter hvilket svar man vil gi på spørsmålet om *hva musikk er*» (Varkøy, 1994, s. 44). Ein musikk lærars syn på kva musikk er, vil med eit visst sannsyn kunne påverke nettopp denne undervisningspraksisen. Ein reflektert bevisstheit kring musikk syn vil kunne hjelpe og bidra i å implementere alle musikkens sider i musikkundervisning utan å måtte ekskludere noko.

«Rather than a pretentious book that promises a comprehensive philosophy of music education and can be used to wield power in the field, there is wisdom in writing on facets of music education about which one can speak authoritatively at a particular time while leaving oneself space to grow.» (Jorgensen, 2014, s. 12).

Å velje tema og forskingsområde for denne masteroppgåva har på ein måte vore både enkelt med samstundes veldig utfordrande. Gjennom heile mitt studieforløp ved lærarutdanninga har eg hatt ein stadig aukande interesse og sett viktigheita av å fokusere på læraren som eit avgjerande ledd i skulen og i undervisningssamanheng. Skaping, forståing og utvikling står sentralt i «Læreplan i musikk» og læraren blir stadig nemnd i forskning, stortingsmeldingar, offentlege utgreiingar, gjeldande læreplan og andre styringsdokument som ein av dei viktigaste faktorane for å oppnå desse verdiane i undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2019; Meld. St. 20 (2012-2013); Meld. St. 28 (2015-2016); NOU 2014:7; NOU 2015:8; St.meld. nr. 31 (2007-2008)).

Alle lærarar er ulike, og som ulike individ bring alle med seg ulike føresetnader, bakgrunnar, fordommar, kunnskapar og erfaringar. Mine erfaringar gjennom skulepraksis og arbeid i skule over fleire år har latt meg sjå mange ulike lærarar undervise i skulen, og eg merka meg at det

eksistera store skilnader i lærarars undervisingspraksis. Som eit av dei viktigaste ledda i skulens verksamheit står læraren relativt fritt i forhold til utøving av sin undervisingspraksis i musikkfaget, sjølv om undervisings mål og innhald i stor grad blir gjeve av styringsdokument. Ein kan altså sjå gjentatte gonger at læraren blir nemnd som ein av dei viktigaste faktorane i skulen for å oppnå sentrale verdiar og kvalitetar. Likevel er det lite som kan seie noko om korleis lærarens egne tankar har ein innverknad på dette og kva det gjer med situasjonen, spesielt i musikkfaget. Difor ser eg på det som eit behov for å gjennomføre forskning som kan ta for seg denne tematikken.

1.3 Studiens føremål

Denne masteroppgåva håpar eg kan bidra til innsyn og kunnskap i forskingsfeltet både for meg og andre yrkesutøvarar. Krumsvik & Jones (2019, s. 73-76) snakkar om tre ulike typar mål; personlege, intellektuelle og praktiske mål. Han nemner at desse måla blant anna må spegle avgrensingar i studien samstundes som dei gjev rom for å oppnå kvalitet i studien. I forhold til å beskrive studiens føremål tek et utgangspunkt i desse tre måla.

Denne studien baserast på datamateriale som stammar frå yrkesfeltet, og for tematikken vil dette kunne oppfattast som praksisnær forskning. Eg gjennomføra studien med praktiske mål om å kunne skaffe innsyn og formidle kunnskap som kan vere nyttig for yrkesutøvarar i den musikkpedagogiske verksamheita. Eg ville vore positiv til om funn i denne studien hadde ført til å forbetre musikkundervisingspraksisen, men det er ikkje dette som er min hovudintensjon gjennom denne studien. Hovudintensjonen er å forske på og dele innsyn i ein enkelt musikk lærars undervisingspraksis i musikkfaget, og eg vil gjennom denne masteroppgåva presentere eit konkret case-eksempel for korleis musikkundervising går føre seg i skulen. Lærarars undervisingspraksis spelar ei rolle for korleis skulekvardagen og enkeltfag opplevast, og eg ser difor på dette området som viktig å kunne bidra med forskning til. Undervisingspraksisen kan spele ei rolle for kva læringsutbyte elevar får av undervisinga. Med omsyn til at elevar har rett på tilpassa og variert undervising, ser eg det som viktig både for min eigen yrkesprofesjonsutøving og andre i musikk lærarprofesjonen å kunne reflektere om kvifor ein underviser eit fag slik ein gjer (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det finnast allereie ein del forskning knytt til lærarars kompetanse og praksis, metodar og val av undervisingsaktivitetar. Det verka likevel å vere avgrensa forskning på dette området knytt til musikkfaget, og eg ser difor på behovet for meir forskning kring tematikken. Studiens

intellektuelle mål er difor å bidra med innsikt og legge til grunn for djupare forståing av undervisningspraksis i musikkundervising og korleis musikk lærarens subjektive oppfatningar eventuelt spelar ei rolle i utøvinga.

Personlege mål må kunne knytast til eiga interesse for forskingsområdet, då desse blir ei drivkraft for forskinga grunna dei ofte kjem frå egne erfaringar og er kjend på det praktiske området (Krumsvik & Jones, 2019, s. 73). Gjennom tida her ved grunnskulelærarutdanning inkludert praksisperiodar samt lærarvikar-jobb ved sida av utdanninga mi, har eg merka meg at lærarens rolle i skulen er heilt essensielt for at lærarprofesjonen skal kunne oppfylle formelle krav og retningsliner. Når eg nemner lærarens rolle tenkjer eg først og fremst på læraren sitt nærvær i klasserommet, korleis hen driv eigen undervising og kva føremål og intensjon læraren har med det som blir gjort i dei ulike kontekstar i skulen. Over tid har eg sett gjennom praksis at dette verke å vere individuelt frå ein lærar til ein annan.

Tematikken til denne masteroppgåva er noko eg personleg føler eg ikkje har fått tid eller ressursar til å verkeleg undersøke gjennom utdanningsforløpet mitt. Gjennom denne masteroppgåva ynskjer eg å skaffe innsikt i musikk lærarens undervisningspraksis slik at eg sjølv kan vere reflektert kring min eigen undervisningspraksis som utdanna musikk lærar i skulen. Eit anna mål med forskinga er at den potensielt kan bidra til at den eventuelle lesar kan bli betre førebudd på korleis det er mogeleg å oppfylle musikkfagets formelle krav i tillegg til å implementere egne subjektive oppfatningar i musikkundervising. I tillegg til å brukast i samanheng med musikkfaget, kan forskinga potensielt også overførast og bli nyttig for andre skulefag som skal undervisast i. Eksempelvis kan forskinga då nyttast som utgangspunkt for refleksjon over eigen undervisningspraksis og utvikling av eigen undervisningspraksis. Til sist håpar eg at denne forskinga kan nyttast som del av anna forskning ved å bruke mine funn til å samanlikne med andre funn, og finne likskapar eller ulikskapar.

1.4 Problemformulering

Lærarens undervisningspraksis i musikkfaget vil variere frå person til person. For nokre er praksisen forankra i personlege mål, overordna mål frå læreplan og styringsdokument, og kanskje for nokre er det ikkje er forankra i nokre slike mål. For å undersøkje lærarens undervisningspraksis i musikkfaget ynskjer eg å forske nærare på kva tankar og meiningar ein musikk lærar har om musikk og musikkfaget, og korleis dette kjem til syne i lærarens musikkundervising. Som følgje av dette danna eg ei hovudproblemstilling for studien:

«Korleis spelar musikkfagsyn og fagsyn ei rolle for ein musikk lærars undervisningspraksis i musikkfaget på mellomtrinnet?»

Til hovudproblemstillinga danna eg to forskingsspørsmål som skal bidra til utfyllande informasjon til hovudproblemstillinga, og basert på funn frå desse utviklast eit grunnlag til å kunne svare på problemstillinga:

«Kva musikkfagsyn eksistera hjå ein musikk lærar på mellomtrinnet?»

«Kva fagsyn eksistera hjå ein musikk lærar i musikkfaget på mellomtrinnet?»

1.5 Omgrepsavklaringar og sentrale definisjonar

Under dette delkapittelet definerast og avgrensast omgrep som blir sentrale vidare i denne masteroppgåva.

1.5.1 Musikkfagsyn

Når eg omtalar musikkfagsyn er det fokus på personlege tankar om musikkens natur, meining, hensikt og vesen, og kan forståast som ein form for musikkfilosofi. I sin doktoravhandling ser Øivind Varkøy på omgrepet musikkfagsyn som ein samanfating av «[...] holdningar og synsmåter omkring musikkens vesen, natur, meining, hensikt og verdi, og dermed omkring dens betydning for individ og samfunn» (2001, s. 1). Basert på egne erfaringar gjennom skulepraksis og frå arbeid i skulen opplev eg at ein av dei tydelegaste skilnadane eg merka meg blant musikk lærarar i musikkundervisning er kva som vektleggast i deira undervisningspraksis. Det er to «hovudstilar» eg sjølv har merka meg; der utøving og musikkfagets praktiske side vektleggast meir enn noko anna, eller der ein søker djupneforståing av det ein jobbar med og prøver å forstå kva musikken/dansen/lydane/bevegelsane betyr og medføra.

Då eg jobba med min eigen forståing av kva musikkfagsyn inneber, kom eg over omgrepa autonomiestetikk og heteronomiestetikk som vart sentrale for min definisjon av omgrepet. I denne masteroppgåva tek det teoretiske rammeverket kring musikkfagsyn utgangspunkt i musikkpedagog Bennett Reimer sin estetiske filosofi og musikkpedagog David J. Elliott og sin praksikalistiske filosofi, noko eg går grundigare inn på i kapittel 3. Eins bevisstheit kring musikk, tankar kring kva musikk er og kva musikkens betydning er vil kome til syne i ein lærars musikkundervisning og potensielt påverke lærarens undervisningspraksis i musikkfaget (Hanken & Johansen, 2013; Reimer, 1970; Varkøy, 1994, 2001, 2015).

1.5.2 Fagsyn

Fag i skulen kan bestå av mange ulike sider basert på typiske trekk, samanhengar og dei moglegheitene som ligg i undervisinga av faget, og i tillegg avheng det av læraren som underviser faget. Ein detaljert beskriving ulike fagsyn som eksisterer i musikkfaget leggast fram i kapittel 3. I det neste avsnittet vil eg formulere kva eg legg i omgrepet fagsyn, og kva som gjer fagsyn relevant for vidare lesing av denne masteroppgåva.

Med fagsyn så meina eg kva syn læraren har på faget som undervisast basert på eksisterande kunnskapar og fagkompetansar, val, vektleggingar og prioriteringar i faget. Fagsyn kan slik tolkast som individuelle delar av lærarens pedagogiske verdiar og oppfatningar av eit fag. For å forklare dette nærare vil eg gå inn på skiljet mellom basisfag og undervisningsfag (Nielsen, 1998). Basisfaget kan seiast å vere den store delar av undervisningsfaget bygg på og dei kunnskapsformene som fagsynet kan bygge på. Undervisningsfaget kan vi sjå på som den pedagogiske verksamheita i eit fag, og omfattar blant anna lærarens undervisningspraksis, metodar, innhald samt pedagogiske og didaktiske prioriteringar i faget. Lærarens erfaringar og oppfatningar av kva eit fag er påverka kva kunnskapsformer som vektleggast, og vil følgjande påverke undervisningsfaget og den undervisningspraksisen som førast.

1.5.3 Undervisningspraksis og metodeomgrepet

Tidleg i arbeidsfasen med masteroppgåva nytta eg «metode» som omgrep for å beskrive lærarens praksis i musikkundervising. Dess meir eg funderte over kva som ligg i ein lærars utøvande praksis, skjønnte eg at metodeomgrepet var for vidt til å kunne nyttast til å beskrive mitt fokus. Metode som omgrep kan omfatte så mange betydingar at det blir behov for ein vid definisjon for å dekke alt (Hanken & Johansen, 2013, s. 79-80). Denne masteroppgåva har ikkje eit spesifikt føremål om å avdekke kva metodar som nyttast i musikkundervising, men heller eit mål om å avdekke kva som ligg bak lærarens undervisningspraksis og korleis undervisningspraksisen påverkast av desse elementa. Metodeomgrepet verka å gje meir forståing ved å knyte det til spesifikke avgjersle, val og/eller handlingar gjort av læraren i praksis, og blir difor i denne masteroppgåva eit omgrep som nyttast for å beskrive enkeltdelar av den praksisen som utøvast.

I denne masteroppgåva definerast undervisningspraksis som ei heilskapleg av undervising, og blir beskrive av ulike kjelder gjennom ein (didaktisk) praksistrekant der det eksisterer tre ulike nivå som påverkar undervisningspraksisen (Lauvås & Handal, 2000, s. 176-183; Løvlie, 1972, s. 31). Det denne praksistrekanten viser er at det eksisterer tre ulike nivå som påverkar

undervisningspraksisen. Nivå 1 omfattar dei handlingar som kan observerast og den konkrete praksisen. Nivå 2 og 3 går inn på kva som ligg bak den konkrete praksisen. Nivå 2 omfattar teoretiske og praktiske grunnjevnader, der ein på bakgrunn av eins teoretiske og praktiske kunnskap kan avgjere kva som fungera og er effektivt eller eventuelt ikkje fungera. Nivå 3 omfattar etiske og verdimesige grunnjevnader, der eins subjektive ståstad blir avgjerande for korleis ein føreheld seg til omgjevnadane. Basert på denne praksistrekantmodellen kan ein beskrive undervisningspraksisen som handlingar og val i undervisningssamanheng der subjektive avgjersle basert på verdiar, kunnskapar, etiske drøftingar og refleksjonar er avgjerande.

Ved å nytte omgrepet «undervisningspraksis» ser eg på det som enklare å forstå at det er snakk om heilskapen kring musikk lærarens undervisning i staden for ein spesifikk del av undervisninga. Undervisningspraksis definerast i denne samanheng som ei heilskap av undervisninga og inneber dei følgjande elementa: Kva som skjer, kva som blir gjort i forkant, undervegs og etterkant av undervisninga, og utøvarens subjektive verdiar, haldningar, val og drøftingar.

1.6 Oppgåvas disposisjon

I dette kapittelet har eg lagt fram tematikk, behov og bakgrunn for studien, studiens problemstilling og to forskingsspørsmål, samt ein kort definisjon av sentrale omgrep for vidare lesing. Kapittel 2 viser tidlegare forskning som er sentral for tematikken og som vil nyttast i til å drøfte studiens funn. Kapittel 3 presentera relevant teori som også vil nyttast både i studiens drøfting og analyse. Kapittel 4 beskriv studiens forskingsdesign, utval, vitskapsteoretisk posisjon, analysemetode og etiske refleksjonar som er gjort i forhold til datainnsamling, databehandling og publisering. I kapittel 5 presenterast analyse og empiri, og eg svarar på studiens to forskingsspørsmål. Kapittel 6 drøftar studiens problemstilling i lys av funn frå analysen, teori og tidlegare forskning. Til sist i denne masteroppgåva er kapittel 7 eit avslutningskapittel som oppsummera tekstens hovudessens. I tillegg tek eg eit kritisk tilbakeblikk på studien og reflekterer om eventuell vidare forskning på tematikken.

Kapittel 2: Tidlegare forskning

For å undersøke kva forskning som allereie er gjennomført kring tematikken nytta eg i første omgang norske omgrep som «musikksyn», «fagsyn», «verdier» og «kvaliteter» knytt til musikk/musikkfaget. Det vart også søkt på engelsk med «View of music», «View of music education», «values» og «qualities» knytt til musikk/musikkfaget. Vidare søkte eg etter «filosofi og musikk», «filosofi og musikkfag», «oppfatningar av musikk», og «oppfatningar av musikkfaget» (Philosophy and music/philosophy and music education/musical perceptions/perceptions in music education på engelske søkeord). I tillegg til undersøke vidare frå litteraturlister i relevante teoribøker og liknande, er det i hovudsak søkt etter tidlegare forskning gjennom HVLs bibliotekteneste «Oria» og «HVL Open». Elles har eg nytta ulike databasar som JSTOR, Google Scholar, Nordic Research in Music Education, Acta Didactica Norge, Brage INN, og NMH Brage.

2.1 Forhold mellom lærarars musikkfaglege kompetanse og undervisningspraksis

Musikk blir sett på som eit komplekst fag beståande av mange ulike sider, og gjennom ein antologi problematisera og diskutera Falthin & Mars (2020) ulike perspektiv på musikkpedagogiske praksisar som ein musikk lærar ofte vil måtte førehalde seg til.

Musikkfaget består av både krav og mål i forhold til emneplanar, læring og utvikling, ulike dimensjonar av musikk, og det skal samstundes leggjast til rette for sosiale forhold (Falthin & Mars, 2020, s. 7). Med eit bidrag i denne antologien ser Cecilia F. Almqvist (2020) på forholdet mellom musikk lærarens oppdrag i skulen og kompetansen som læraren innehar. Musikk læraren skal legge til rette for blant anna utvikling og mål frå styringsdokument samt sosiale forhold i likskap med det omtalte komplekse musikkfaget, men må også ta omsyn til eigen og elevars erfaring samt praktiske og teoretiske kunnskap.

Jon H. Sætre (2018) sin artikkel studera forholdet mellom musikk lærarars bakgrunn og deira musikkundervising i grunnskulen. Han poengtera at lærarars undervisningsmetodar variera, men at det er utfordrande å grunnje for desse skilnadane (Sætre, 2018, s. 546). Ein vanleg forståing kring musikkfaget er at det i hovudsak handlar om å utøve, skape, lytte, tolke og reflektere, men lærarens kompetanse og utdanningsbakgrunn vil i stor grad påverke kva musikkundervisinga faktisk inneber. Sætre (2018, s. 555) sin studie finn at lærarar med musikk lærarutdanning og musikkfagleg kompetanse har ein undervisningspraksis i

musikkfaget som er meir strukturert, inkludera fleire sider av musikkfaget og føl læreplanar betre enn lærarar utan kompetansen/kunnskapen.

Sætre, Ophus & Neby (2016) studera lærarars kompetanse i forhold til val av undervisningsinnhald. Gjennom deira kvantitative undersøkingar viser det seg at fleire lærarar har mindre formell kompetanse på lågare trinn enn høgare trinn, men også at dette viser lite til korleis musikkfaget undervisast. Kjønn, kompetanse og undervisningstrinn har i følge Sætre et al. (2016) systematiske samanhengar som gjev utslag i didaktiske prioriteringar. Bresler (1993) sin studie kring utfordringar i klasserommet, strategiar og læringsmetodar viste at det var eit gap mellom lærarens oppfatningar og deira faktisk klasseromspraksis. Aasen et al. (2015) studera blant anna lærarars oppfatningar av eigen praksis i tillegg til klasseleingsomgrepet og korleis relasjonell klasseleing påverka forholdet mellom lærarar og elevar. Funna i studien viser blant anna at lærarar med ein strukturert klasseleing og som vurderer sin eigen kompetanse, skapar betre læringsutbyte for elevar, minskar skilnaden mellom lærar og elev, og relasjonen mellom lærar og elev betrast.

Professorane i musikkpedagogikk Siw G. Nielsen og Sidsel Karlsen (2021) undersøker musikk lærarar i grunnskulen sin kompetanse gjennom ein kvantitativ spørjeundersøking av 293 lærarar. Det verka å vere naudsynt at musikk læraren har høg kompetanse for å tilby eit rikt musikkfag, og difor fokusera dei på musikk lærarars kompetanse. Gjennom studien deira utviklast ein oppfatning av at musikk læraren har ei viktig rolle for både inkludering, opplevingar, sosiale forhold og kompetanseutvikling (som også er mål i LK-20) gjennom sin undervisning. Om læraren klarar å utfylle desse område avheng blant anna av «Hvem musikk læreren er, hva slags rolleidentitet eller yrkesmessig habitus vedkommende bringer med seg, og dermed hva slags kompetanse læreren har med tanke på å iverksette et rikt musikkfag [...]» (Nielsen & Karlsen, 2021, s. 109). I situasjonar der musikk læraren ikkje har tilstrekkeleg kompetanse for å implementere musikkfagets kjerneområde kan det potensielt medføre ekskludering av elevar frå musikalsk deltaking (Nielsen & Karlsen, 2021, s. 120).

2.2 Undervisningspraksis og verdisyn i musikkfaget

Gjennom ein dobbel casestudie undersøkte Christophersen & Ferm Thorgersen (2015) to ulike undervisningspraksisar i kunstoffag forholdsvis på ein norsk og ein svensk grunnskule der kunstoffag vart sett på som likestilte med andre undervisningsfag i skulane. Føremålet med studien var å undersøke korleis kunstoffag vart oppfatta, formidla og legitimert for blant

lærarane. Studien viser at det eksistera ein holistisk tilnærming til kunstfag i begge skulane med ein undervising som bidreg til både kunnskapsutvikling, samt sosial og personleg utvikling (Christophersen & Ferm Thorgersen, 2015, s. 14). Vidare viser studien at forholdet mellom rammer og friheit i undervising i kunstfag påverkast på tre ulike nivå; Organisatorisk nivå, yrkesfagleg nivå (læraranes yrkesfaglege kunnskapar og kompetansar), og klasseroms-nivå (lærarars eigne oppfatningar og filosofiar) (Christophersen & Ferm Thorgersen, 2015, s. 15). Skuleleiingas bestemmingar er viktige for å danne ein felles visjon i skulen, men dei kan også potensielt setje avgrensingar for lærarars mogelegheiter i undervising.

I sin doktoravhandling undersøker Laura Dobrowen (2020) forståingar av musikk lærarars profesjonalitet blant 16 lærarar som underviser musikk på barnetrinnet (1.-7. trinn). Basert på læraranes oppfatning av meningsfull profesjonell praksis forståast profesjonalitet som å kunne leggje til rette for trivsel blant lærar og elev, å handtere undervisinga, og å legitimere profesjonell praksis (Dobrowen, 2020, s. 139). Musikkfaget og undervisingspraksisen som utøvast kan nærast bli usynleg dersom fagets innhald, form og praksis ikkje gjevast mening eller har ei tydeleg rolle. Slik blir også musikk lærarens indre motivasjon og oppfatningar ei viktig rolle for undervisingspraksisen, som følgje av at det gjennom indre motivasjon legg til rette for utvikling mot trivsel (Dobrowen, 2020, s. 147-148).

«Skolefagsundersøkelsen» (Espeland et al., 2011) undersøkte dei praktiske og estetiske faga på barnetrinna i grunnskulen. Den delen av undersøkinga som tok for seg musikkfaget bestod av 140 informantar og omhandla ulike sider av musikkfaget basert på svar frå kvantitative spørjeundersøkingar. Musikkfagleg utdanning verka å i stor grad påverke evna til å bruke samspel, å spele til klassen og å leggje til rette for komponering i grupper, og at antal elevar vil påverke i kor stor grad læraren får aktivisert alle innanfor kreative sider (Espeland et al., 2011, s. 133-136). Undersøkinga bidreg med eit inntrykk av at musikk lærarane har positive haldningar til musikkfaget, og at det i noko større grad vektleggast det praktiske og aktivitetorienterte i undervisingspraksisen (Espeland et al., 2011, s. 158).

Christophersen, Iversen & Tvedt (2017) publiserte rapporten «Kunstfaga i grunnskulen i Hordaland – Tilstand og utfordringar i 2016» som tek for seg prioriteringar, organisering og utfordringar i musikkfaget og kunst og handverk-faget i grunnskulen. Rapporten er liknande «Skolefagsundersøkelsen», men med nyare tidsperspektiv og med eit fokus spesifikt retta mot skular i det dåverande Hordaland fylke. I tillegg hadde om lag tre fjerdedelar av lærarane i studien 60 studiepoeng eller meir i sine fag. Studien viser at dei fleste musikk lærarar blir naud å nytte vanlege klasserom til musikkundervising i delar av eigen undervising og at det

undervisast som regel i faget kvar veke. Studien viser i tillegg at det i mindre grad vektleggast musikkfagleg utvikling i samtalar med heimen, veke-målsettingar og lekser er lite eksisterande, liten grad av spesialpedagogiske tiltak retta mot kunstfagleg utvikling hjå enkeltelevar generelt. Song, rytmisk arbeid, utøving og framføring er sentrale aktivitetar i musikkfaget, men arbeid som inneber refleksjon og/eller lytting er mindre synleg. Rapporten antydgar at skular med eit visst sannsyn tilbyr opplæring i kunstfag etter dei krav som er gjeve frå styringsdokument, men generelt viser rapporten ein antyding til at kunstfag blir nedprioritert og difor omtalt som eit «minimumsfag» (Christophersen et al., 2017, s. 52).

2.3 Fagsyn

Christina A. Andreassen (2020) undersøker i sin masteroppgåve seks musikk lærarar (tre med 60 studiepoeng innanfor musikkutdanning og tre med null studiepoeng innanfor musikkutdanning) sine legitimeringsgrunnlag av musikkfaget for å få forståing for deira musikkfaglege syn, der ho ser på samanhengen mellom læraranes handlingar og personlege fagsyn. I denne studien viser det seg at musikk lærarane i størst grad vektlegg musikkens eigenverdi i sin undervising med omsyn til opplevingane det kan skape for elevar, heller enn formelle krav. Informantar i studien uttrykker også at vurdering og formelle krav blir viktige for musikkfaget, men at dei likevel ikkje vil fremje dette over estetiske og positive opplevingar, og slik blir det ein konflikt mellom musikkens eigenverdi og formelle krav i faget (Andreassen, 2020, s. 91-93). Studien viser også at det er tydeleg samheng mellom læraranes musikkfaglege kompetanse, oppfatning av eigen kompetanse og deira undervisningspraksis i musikkfaget. Oppfatning av eigen musikkfaglege kompetanse visast gjennom blant anna sjølvsikkerheit i undervisningspraksisen, og dermed påverkast val av handlingar, vurderingar, innhald og metodar (Andreassen, 2020).

Sandra Edvardsen (2018) undersøker vektleggingar i musikkfaget gjennom intervju av fem skuleleiarar. Studien viser at skuleleiarane har positive haldningar til musikkfaget og ei personleg oppfatning av kva fag musikk skal vere. Likevel verka det som at musikkfaget ikkje blir prioritert i like stor grad som andre skulefag, noko som kan stamme frå blant anna samfunnsmessige krav og satsingsområde, økonomiske forhold og forventingar frå både elevar, foreldre og andre, og slik blir det ikkje rom for å prioritere musikkfaget i like stor grad.

Ellen Camilla Heggen (2011) analyserte i sin masteroppgåve den tidlegare musikkfagplanen frå LK-06, med fokus på å lokalisere ulike musikkpedagogiske fagsyn i musikkfaget nemnd i den dåverande læreplanen for musikk. I studien blir både fagsyn og musikkfagsyn i musikk sentrale element å beskrive. Heggen nyttar skiljet mellom autonomiestetikk og heteronomiestetikk for å beskrive ulike musikkfagsyn ved å trekke inn forholdet mellom Bennett Reimer og David J. Elliott, og nyttar Nielsen (1998), Hanken & Johansen (1998) og Dyndahl (2004) sine beskrivingar av kva undervisningsfaget musikk kan verke som for å beskrive eventuelle musikkpedagogiske fagsyn. Sjølv om studien baserast på analyse av ein tidlegare læreplan, vil det likevel kunne seie noko om fagets utvikling og eventuelle oppfatningar av musikkfaget i historisk samanheng. Heggen utviklar tre fagsyn som verka å vere sentrale i den tidlegare læreplan for musikk basert på det ovannemnde; musikk som kulturfag, musikk som estetisk fag og musikk som allmenndannande fag.

Mildrid Tjønn (2016) undersøker i sin bacheloroppgåve blant anna kva tre musikkklærarar på 1.-4. trinn vektlegg i sin musikkundervising og kva lærarane tenkjer om musikkfaget. Her hadde musikkklærarane ein oppfatning av musikkfaget som eit trivselsfag, musisk fag og opplevingsfag, der undervisinga hadde eit ferdigheitspreg over seg gjennom utøvande aktivitetar for å skape positive opplevingar i musikkfaget.

2.4 Musikkfagsyn

Professor i musikkpedagogikk Stephanie E. Pitts (2017) tek føre seg tre casestudiar der ho undersøkte kva verdiar av musikk og musikkundervising som vart verdsett i livet.

Casestudiane baserast på hennar tidlegare bok «Chances and Choices: Exploring the Impact of Music Education» som undersøkte over 100 vaksne menneske med ein musikalsk tilknytning. Casestudiane viser at musikalsk aktivitet i tidleg alder kan bidra i utvikling av ferdigheiter og interesser som blir gjeldande for å drive med vidare musikalsk utvikling seinare i livet. Musikkaktivitetane må vere prega av bevisstheit og vere framtidsretta, samstundes som dei medføra kreativitet, sosialt miljø, elevmedverknad og openheit for uttrykk (Pitts, 2017, s. 166).

Alexander Hew Dale Crooke (2016) undersøkte i sin artikkel korleis verdiar definerast i musikkfaget gjennom det han omtalar som «Extrinsic Versus Intrinsic Benefits». Desse omgrepa kan likne det som i denne masteroppgåva er omtalt som heteronomi/autonomi. Crooke (2016) viser til omgrepa «Extrinsic» og «Intrinsic» i forhold til korleis ein oppfattar at

verdi skapast frå musikalsk involvering, og ser på dei som verktøy for å grunngeve for musikkfaget og dets posisjon i den musikkpedagogiske verksamheita.

I sin masteroppgåve undersøker Hildegunn Muri & Sofie Eriksen (2022) fire lærarars syn på musikk og tverrfaglegheit med musikk i skulen, der blant anna musikk syn blir ein faktor for å beskrive verdsetting av musikk. I denne studien blir musikk sett på som eit tverrfagleg middel med omsyn til støy, stillheit og danning av eit fellesskap. Basert på fire lærarars musikk syn verka musikk som eit middel for verdiskaping, og at musikkens eigenverdi blir mindre prioritert. Den erfaringa og oppfatninga som læraren sjølv har med musikk kan vere ein grunngevnad for kva læraren vektlegg i sin undervising, og det læraren sjølv oppfattar musikk som heng saman med korleis undervisningspraksisen først (Muri & Eriksen, 2022, s. 94-95).

Ein kvalitativ studie gjennomført av Maia Muldma & Kristi Kiilu (2012) undersøkte 12 musikk lærarar i Estonia gjennom gruppeintervju sine syn på korleis musikkfaget bidreg i utvikling av verdier. I denne studien tek dei omsyn til at verdi definerast ulikt frå ulike kontekstar og samfunn, og viser til å definere verdier i musikkundervisinga som «Intrinsic» og «Extrinsic». Det må takast omsyn til både musikkens ibuande og det utanom musikkalske i musikkundervising både for å utvikle kunnskapar, ferdigheiter og verdier. Dess meir forståing ein har kring ibuande kvalitetar og elevars personlege og sosiale verdier i tillegg til at det eksistera ansvar, variasjon og medverknad vil musikalske aktivitetar kunne føre til verdiskaping gjennom den musikalske prosessen (Muldma & Kiilu, 2012, s. 343-344).

Gjennom studien finn Muldma & Kiilu (2012) at musikkens verdi i det sosiale rommet blir mest vektlagd. Det sosiale samspelet lar individ lære av- og bruke kvarandre, det gjer prosessen enklare i forhold til å skape noko saman, og i tillegg til musikalsk utvikling medføra dei sosiale aktivitetane ein kritisk utvikling som gjer elevane meir bevisst på og førebudde på overordna samfunnsmessige- og tverrfaglege utfordringar (Muldma & Kiilu, 2012, s. 345).

Kapittel 3: Teori

Med utgangspunkt i musikkfagsyn og fagsyn forstått som musikkfilosofi og musikkpedagogisk filosofi vil dette vere teori eg går gjennom i dette kapitlet. Fagsyn i musikkfaget beskrivast med utgangspunkt i musikkfagets basis presentert i boka «Almen Musikdidaktik» (1998) av den danske musikkprofessoren Frede V. Nielsen, og presenterast vidare med fokus på konkrete fagsyn i musikkfaget. For å gje lesaren av denne masteroppgåva forståing av korleis fagsyn spelar ei rolle i den musikkpedagogiske verksamheita vil eg også gå inn på musikkpedagogikk, kunnskapar og kompetansar i musikkfaget presentert gjennom blant anna professor og psykolog Even Ruud, professor i pedagogikk Monika Nerland, musikkprofessor Frede V. Nielsen, og perspektiv frå boka «musikkpedagogiske perspektiver» (1994) der ulike norske pedagogar diskutera tematikken.

For å teoretisere musikkfagsyn nyttar eg i hovudsak to musikkfilosofiske retningar som kan tolkast som kvar sin ende av musikkfagsynets skala. Den amerikanske musikkpedagogen Bennett Reimer presentera gjennom boka «A Philosophy of Music Education» (1970) musikkfagsyn som i stor grad basera seg på at musikkens verdi er autonomiestetisk, der verdien skapast frå estetiske prosessar og opplevingar med det musikalske. Professorane og musikkpedagogane David J. Elliott og Marissa Silverman presentera i boka «Music Matters: A Philosophy of Music Education» (2015)¹ eit praksikalistisk musikkfagsyn som står i kontrast til det estetiske musikkfagsynet og baserast på at musikkens verdi i større grad er heteronomiestetisk og oppstår i den sosiale settinga gjennom musikalske prosessar. Gjennom desse to musikkfagsyna dekkast også dei musikkfagsyna eg sjølv har ei oppfatning av er blant dei mest utbreidde blant musikkfaglærarar med musikkfagleg bakgrunn.

3.1 Filosofiske perspektiv

Filosofiens meining er å tilføre system av retningslinjer for å skape og utvikle noko nyttig og meningsfullt, som i denne samanheng er nyttig, meningsfull musikkundervising. Filosofien skapar ein kollektiv bevisstheit for musikkpedagogikken, og ein profesjonell filosofi som fortel deg kva som er viktig for deg i din yrkeskvardag blir viktig for identitetsskaping, respekt og dannelsingsprosessen (Reimer, 2003, s. 2-4).

¹ David J. Elliott presenterte boka «Music Matters: A New Philosophy of Music Education» i 1995

Filosofi i seg sjølv er ein tankeprosess der ein gjennomgår tankar og handlingar for å utvikle forståing og legge grunnlag for retningslinjer perspektiv i livet (Elliott & Silverman, 2015, s. 27). For å forstå filosofiske tankegangar krev det ein viss kompetanse innanfor filosofiens kontekst, og dermed vil musikkpedagogisk filosofi krevje ein viss form for kompetanse i det musikkpedagogiske landskapet (Jorgensen, 2014, s. 6). Manglande refleksjon over eins eigen filosofi kan i verste fall medføre at ein gløymer sitt eige perspektiv. Slik kan det igjen vere fare for å miste eigen identitet i arbeidet ein gjer, nettopp fordi andre sine tankar er blitt eins eigen filosofi (Jorgensen, 2014, s. 9-10).

Ein filosofi i seg sjølv vil aldri kunne omfatte og dekke alle sider og dimensjonar ved eit fenomen, og filosofiar vil alltid ha subjektive element i seg som følgje av kva dei baserast på og grunnlag dei har oppstått frå (Elliott & Silverman, 2015, s. 57). Slik vil det også vere naudsynt å vere kritisk til filosofiar, då det tvilsamt vil eksistere «ein riktig fasit». Gjennom uttrykking av eins eigne tankar, meiningar og verdiar utan for stor påverknad av ytre faktorar utviklast eins eigen filosofi. På denne måten kan det skapast varierte filosofiar i den musikkpedagogiske verksamheita som igjen kan bidra til utvikling av musikkpedagogikken (Jorgensen, 2014, s. 14). Som gruppe trengst det tankar som alle kan følgje og auka forståing av desse tankane (filosofiane) auka kvaliteten som gruppa har på området (Reimer, 1970, s. 3). I tillegg til kollektive filosofiar vil individuelle filosofiske perspektiv bidra i å skape meining i yrket, og på denne måten kan filosofiar ha ei viktig rolle i profesjonar og utvikling av profesjonen.

Musikksyn er lærarens filosofiske tankegang om kva musikkens vesen og hensikt er, medan fagsyn representera individuelle delar av lærarens pedagogiske oppfatningar og verdiar av eit fag. Om ein ser musikkfagsyn i musikkfaget i forhold til kvarandre eller som kombinerte samansetningar, kan det skape eit grunnlag for å utforske korleis musikkfaget oppfattast på. Med denne tolkinga kan fagsyn i musikkfaget forståast som ein form for musikkpedagogisk filosofi.

Musikksynet gjev ein filosofisk forståing for kva musikkens meining er og korleis musikk har ein hensikt for individet. Ved å forstå musikksyn som ein subjektiv filosofisk oppfatning og overtyding av kva musikk skal nyttast og/eller føre til, vil dette potensielt kunne påverke korleis ein musikkfagsyn underviser og formidlar musikk for elevar. Dette forholdet mellom musikksyn og fagsyn tydeleggjer også det som Varkøy (2015, s. 74) nemner om at ein musikkpedagogisk filosofi er naud å grunne i ein musikkfilosofi som beskriv musikkens natur og verdi. Filosofiane blir viktige for å auke eins profesjonelle perspektiv, for å oppnå djupare

forståing av naturens verdi, og dei bør kunne gje eit svar på kva som faktisk betyr noko av akkurat ditt arbeid (Reimer, 1970, s. 5-6). Som musikk lærar vil eins profesjonelle filosofi uttrykke indre, personlege verdier, og kome til syne gjennom eins undervisningspraksis.

3.2 Musikk syn

For å forstå ein grunnlagsdebatt om musikkundervising må ein sjå relasjonar mellom aktørens musikkfilosofiske posisjon og grunnleggande verdisyn, og studere musikkens nytte, funksjon, hensikt og verdi (Varkøy, 2003, s. 41; 2015, s. 89). Ved å beskrive det estetiske musikk synet og det praksikalistiske musikk synet opnar eg opp for to ulike og omfattande musikkfilosofiar.

3.2.1 Eit estetisk blick

Musikk er likt det meste i livet som ein kan skape, dele og/eller handle med, men likevel har musikk distinkte kvalitetar som føra til at musikk skil seg frå alt anna som ikkje er musikk. Desse kvalitetane som gjer at nettopp musikk er musikk, nemner Reimer (2003, s. 67) er blant anna forholdet mellom mangfaldet av musikkens lydformar og samansetningar, musikkens kontekst og kulturelle samanheng som skapar unike opplevingar, og musikkens evne til å skape både ubevisste og bevisste meininger.

Referensialisme, formalisme og ekspresjonisme (må ikkje forvekslast med kunstretninga som oppstod på 1900-talet) beskrivast som tre estetikk-baserte teoriar og som kan danne grunnlag for eins musikkfilosofi (Reimer, 1970, s. 99-100). Teoriane vil vektlegge kvalitetar som ligg i all type kunst, sjølv om eg i størst grad vil nytte «musikk» som omgrep for kunstforma.

Referensialisten søker etter å beskrive kvifor musikk gjev mening gjennom utanommusikalske assosiasjonar og følelsar som skapast i takt med musikken. Formalisten meina at musikken har ein eigenverdi, og at det ikkje er behov for å søke etter ei utanommusikalsk mening. Ekspresjonisten søker etter forhold som opplevast frå musikken, og kva reaksjonar desse musikalske opplevingane skapar. Varkøy (2015) tolkar desse tre teoriane som filosofiske posisjonar i lys av Reimer (1970) sitt perspektiv, og nyttar blant anna omgrepa heteronomiestetikk (musikk som middel) og autonomiestetikk (musikkens eigenverdi) for å beskrive dei.

Eit musikk syn innanfor referensialismen oppfattar musikkens verdi som noko utanommusikalsk, og kan beskrivast gjennom ein heteronomiestetisk posisjon (Varkøy, 2015, s. 75-77). Utanommusikalsk vil med andre ord seie noko musikken viser til og handlar om

som ikkje har direkte tilknytning til musikk, og det kjem til syne i eins subjektive idear, følelsar og haldningar. Referensialistisk musikk syn fjerna delar av musikkens eigenverdi, og «god musikk» blir gjerne definert av musikk som skapar positive opplevingar. Eit musikk syn innanfor formalismen ligg oppfattar musikkens verdi som å eksistere i musikken sjølv, og beskrivast gjennom ein autonomiestetisk posisjon (Varkøy, 2015, s. 77-78). Eins erfaringar og opplevingar med den sjølvstendige musikken skapar unike musikalske, intellektuelle forbindelsar og følelsar, og skal dermed ikkje refererast til noko utanom musikkalsk.

Eit musikk syn innanfor ekspresjonisme ser på musikkens verdi som å ligge i musikkens kvalitetar (autonomiestetisk), men som også har ein samanheng med det emosjonelle og utanom musikkalske (heteronomiestetisk) som følgje av musikkens evne til å påverke menneskets livskvalitet (Varkøy, 2015, s. 78). Ekspresjonisme inkluderer element frå både formalisme og referensialisme, men skil seg frå dei begge som følgje av at verdiskaping omfattar både det autonome og heteronome. Ekspresjonismen består av synspunkt som er akseptert innanfor estetisk teori, fortruleg til kunstens natur, og inneber fleire sentrale retningslinjer innanfor musikkundervising og læring (Reimer, 1970, s. 24). Den er samsvarande med formalisme i forståinga av at kunstens meining og verdi er autonomiestetiske opplevingar, men som nemnd skiljast dei også ved at ekspresjonisme gjev rom for forholdet med emosjonar. Her har ekspresjonismen derimot samsvar med referensialisme og rommet for emosjonar, men desse skiljast ved at verdiar i referensialismens syn er reint heteronomiestetiske.

Musikk synet gjennom ekspresjonisme basera seg på at musikkoppleving heng saman med oppleving av livet. På bakgrunn av musikkens vesen definerast musikkens relasjon til livet, og slik delast kvalitetar i musikken og menneskelege kvalitetar. Ekspresjonismen ser altså på ein samanheng mellom musikken og følelsar i form av estetiske kvalitetar, og denne samanhengen blir det sentrale for å få djupare forståing av musikkens kvalitetar slik at musikkens fulle potensial kan erfarast (Varkøy, 2015, s. 79).

Musikkfilosofien som Bennett Reimer (1970) presentera skil seg ut ved at det estetiske vektleggast i større grad. Musikk beskrivast i denne retninga som ei kunstform med naturleg evne til å brukast i estetisk samanheng og at den difor har ei evne som burde utnyttast spesielt i musikkundervising. Gjennom å oppleve estetiske kvalitetar i kunst, opplev ein dei same kvalitetane som erfaringar i livet stammar frå; det er individuelt for kvar person korleis ein opplev noko, og slik avgjer ein sjølv basert på eiga oppfatning kva som er kunstens verdi. Med andre ord vil det ein sjølv tenker er viktige, engasjerande kvalitetar i livet vere det som

gjenspeglast i dei estetiske kvalitetane ein oppfattar av kunst: «The residue of sharing the significant aesthetic qualities of the art work is a deeper sense of the nature of human life» (Reimer, 1970, s. 25). Med ein slik forståing av estetikk og kvalitet, kan ein få innsikt i personars subjektivitet gjennom å forstå deira opplevingar og erfaringar av kunst.

Musikkfilosofen Jerrold Levinson (2009) skriv om samhandling mellom fleire ledd for å realisere estetisk verdsetjing av musikk. Estetisk forståing og verdsetjing av musikk krev både erfaringar, oppfatningar og subjektive vurderingar med fokus på kva ein sansar, opplev og erfarer gjennom musikken (Levinson, 2009, s. 415-416). Estetisk haldning (korleis ein omfamnar noko gjennom fokus, fortolking og reaksjon), estetisk oppmerksomheit (fokus på å oppleve objektet) og estetisk erfaring (tilfredsstillelse som følgje av estetisk oppmerksomheit) vil kombinert kunne føre til at individet opplev estetisk verdsetting av musikk, og ein vil oppfatte og utvikle kjennskap til emosjonar og uttrykk, og oppleve mottakelegheit av emosjonar og uttrykk (Levinson, 2009, s. 417-421).

Reimer (1970, s. 91) skil estetiske opplevingar av musikk frå ikkje-estetiske opplevingar av musikk ved at dei estetiske opplevingane må koplust til opplevingar av estetiske kvalitetar i lyden og medføre reaksjonar basert på dei opplevingane. Dei ikkje-estetiske opplevingskategoriane kategoriserast i hovudsak som praktiske/vitskaplege/religiøse/moralske/politiske etc. opplevingar, assosierande/intersubjektive/karakteriserande opplevingar, og tekniske/kritiske opplevingar.

Desse ikkje-estetiske opplevingane er uavhengig av estetiske kvalitetar i musikken for å oppstå då dei oppstår ofte på bakgrunn av noko utanommusikalsk, og opplevingane er naturlege, ofte spontane reaksjonar på musikken (Reimer, 1970, s. 91-95). Som assosierande opplevingar blir ein bevisst musikken utan at den føra til noko djupare forståing/oppleving. Som intersubjektive opplevingar gjevast det meining til opplevingane gjennom validering frå fellesskapet. I fellesskap med andre kan ein dele eins erfaringar og få validert opplevingane ved at andre opplevde fenomenet på same måte, og dermed blir opplevingane av intersubjektiv karakter heller enn estetisk. Karakteriserande opplevingar omhandlar stemninga som musikken produsera, men likevel går det ikkje inn på dei ekspressive, estetiske kvalitetane som ligg bak i lydane. Teknisk-kritiske opplevingar omhandlar ein kritisk oppfatning av musikken, og korleis vi oppfattar at tekniske element påverka lyden.

Av musikalske estetiske opplevingar har vi sansande opplevingar, perseptuelle opplevingar, og imaginære opplevingar (1970, s. 91). Sansande opplevingar omhandlar den umiddelbare erfaringa med musikken, kva ein umiddelbart sansar når ein lyttar til noko. Ikkje-estetiske

opplevingar vil også inkludere sansing, men i slike tilfelle vil ein ikkje reflektere over opplevinga på same måte. Som estetisk oppleving vil ein gjennom sansane oppleve uttrykksfulle kvalitetar med musikken ein ikkje tenkjer over utan estetisk fokus. Det er behov for eit trygt miljø med openheit og aksept for andre sine tankar for å la dei sansande opplevingane utfyllast i musikkundervisningssituasjonar (Reimer, 1970, s. 97-98).

Perseptuelle opplevingar inneber oppfatningar av musikalske og ikkje-musikalske element, reaksjon på uttrykket frå desse elementa, og forholdet mellom oppfatninga og reaksjonen (Reimer, 1970, s. 98). Dersom oppfatningar av musikalske element skiljast frå musikalske reaksjonar eller at reaksjonen skuldast andre faktorar enn den musikalske oppfatninga så vil opplevinga definerast som ikkje-estetisk.

Imaginære opplevingar inneber det perseptuelle i tillegg til at dei inkludera forventingar av underforståtte musikalske element i musikken (melodivandring, harmonisk utvikling, etc.), som kan føre til skaping undervegs i opplevingsprosessen: «His [lyttaren] musical perception and musical reaction are brought to bear in such a way that he is, in a sense, creating along with the music» (Reimer, 1970, s. 99).

3.2.2 Eit praksikalistisk blikk

Korleis vi handlar har alltid ein samanheng med vår subjektivitet. Gjennom kritisk tenking og refleksjon forbeholdt evna til å utvikle samanhengar mellom teori og praksis i undervising, og det vil vere sentralt i våre handlingar som er basert på subjektive syn, oppfatningar og opplevingar (Elliott & Silverman, 2015, s. 10-11). Den praksikalistiske filosofien presentert gjennom Elliott & Silverman basera seg på at musikkundervisingas natur og verdi er avhengig av musikkens- og undervisingas natur og verdi, i tillegg til personlegdom som følgje av det sosiale, individuelle fellesskapet som eksistera i arbeid med musikk (2015, s. 15).

Det er ikkje all musikk som skapar emosjonar eller relasjonar, og difor kan ikkje musikk beskrivast som noko absolutt som skapar følelsar, eller at musikkens verdi må vere autonom. Musikkens verdi innanfor det praksikalistiske musikkynet oppstår gjennom korleis musikken blir brukt og korleis den skapar relasjonar i ulike kontekstar, og det musikalske produktet er berre ein del av heile biletet (Elliott & Silverman, 2015, s. 64-65). Dette verdisynet på musikk er det same som både Regelski (2022) og Varkøy (2015) legg fram under beskriving av den praksikalistiske musikkfilosofien.

Den amerikanske musikkprofessoren Thomas A. Regelski (2022, s. 17-18) viser at Bennett Reimers estetiske syn på musikk gjev oss eit perspektiv på musikkens verdi, men at Reimers

musikkfilosofi ved fleire tilfelle blir motsetnader til anna filosofisk tenking. Menneskets bevisste og ubevisste oppfatningar gjer det nærast umogeleg å stenge ute alle musikalske og utanommusikalske dimensjonar og relasjonar som musikk kan skape, og derav vil det estetiske fokuset potensielt kunne føre til avgrensingar av eins opplevingar med musikk (Elliott & Silverman, 2015, s. 88). Dette står i stil med Regelski sitt syn på forholdet mellom bevisstheit og opplevingar. Vår eigen sosiale bakgrunn blir ein føresetnad for kva vi opplev og kor stor grad vi er bevisst på vår eigen sosiale bakgrunn gjenspeglast i vår oppfatning av kva musikk er (Regelski, 2022, s. 30-31). Å spør etter musikkens verdi tilsvara å spør etter kva ein ser på som musikkens nytte og kvifor dette eventuelt vil vere viktig for den individuelle eller kollektivet. Gjennom dette sosial-praktiske musikkynet vil musikk kunne definerast som «[...] a social praxis that qualifies an infinite variety of musics in use. It is inextricably concerned with questions of «right results» for individuals, groups, and society» (Regelski, 2022, s. 32).

Praksis definerast som multidimensjonalt og holistisk med sterkt fokus på personlegdom, etikk og miljø, og arbeid med musikk kan skje gjennom ulike former; i-, for-, kring- og gjennom musikk (Elliott & Silverman, 2015, s. 17-18). Kunnskapar og ferdigheiter i det praksikalistiske musikkynet er musikalitet, uttrykksfullheit, og kreativitet. Om det skulle vore vektlagd noko anna vil elevar nærast fjernast frå læringssituasjonar fordi det vil vere eit sterkt prega produktfokus som føre til lite nyttefull kompetanse for resten av livet (Elliott & Silverman, 2015, s. 18). Den praksikalistiske musikkfilosofien ser på musikk som menneskeleg aktivitet, og derav nyttast omgrepet «musicing» i arbeid med musikk (Varkøy, 2015, s. 84-85).

«The term *musicing* is a contraction of music making. By musicing we mean *all* forms of music making, including (but not limited to) all types and praxisspecific forms of performing, improvising, composing, arranging, conducting, recording, sampling, sound sculpting, musicing and moving, musicing and dancing, musicing and healing, musicing and worshipping, and so on, in all types of cultural situations. [...] So in our praxial view, musicing is a collective and inclusive term. Additionally, *musicing* *always includes listening* because music makers of all kinds listen to what they do in acts of musicing and because listening is, in itself, a form of musical-social-participation» (Elliott & Silverman, 2015, s. 16).

Gjennom praktiske musikalske aktivitetar skapast forståing av og for musikken, og difor bør musikalske aktivitetar vere eit mål i skulen. Ved å nytte vår eigen sosiale bakgrunn gjev vi ny

verdi til ein gjenstand og dermed til det sosiale fellesskapet, og slik vil ein gjennom musikk som sosial praksis skape fellesskapets verdiar saman. Med bakgrunn i dette grunnleggjast det blant anna for at når musikk verdsettast som ein sosial praksis så vil ein søke etter den faktiske nytten av musikken slik at det kan nyttast i framtidige settingar, i staden for å søke etter det estetisk ibuande i musikken (Regelski, 2022, s. 32):

«In this respect, then, musical value and meaning do not inhere ‘in’ the physical properties or collections of sounds; they are a status function assigned to such appearances according to certain potentials sounds are socially regarded to be “good for” (i.e., valued).»

(Regelski, 2022, s. 28)

Denne beskrivinga av musikkens verdi og meining nemner Regelski vidare, og slår her ned på det autonome musikkynet der musikkens eigenverdi står høgt. Gjennom å sjå på kulturelle og sosiale praksisar gjennom historia ser ein at musikk blir brukt som eit middel for å kople musikalske element til ein større føremål (Regelski, 2022, s. 29).

3.3 Musikkpedagogikk

Musikkpedagogikken er eit samansett felt av både praksis, metodikk, didaktikk og pedagogisk teori, og Even Ruud (2016, s. 276) definerer det som «[...] studiet av musikkundervisning og musikalsk læring». Musikk har ein evne til å drive læring både i formelle og uformelle settingar, og det å drive musikkpedagogisk praksis inneber eit vidt spekter av aktivitetar og kompetansar. Av læraren krevjar det kunnskapar og ferdigheiter kring formidling og undervisning på fleire ulike arenaer, individuelt og i grupper, med bruk av varierte metodar med hovudmål om skaping, læring og utvikling. Didaktisk kompetanse blir naudsynt for å tilpasse og leggje til rette undervisninga basert på elevens bakgrunn og føresetnader, samt for å vurdere undervisningens verdi (Ruud, 2016, s. 279-280).

Krüger (2000, s. 31-34) definerer musikkundervisning som sosial og kulturell praksis og som konstruksjon. Musikkundervisning skjer ofte i større kontekstuelle og kulturelle settingar som førar til at læraren må vurdere eige språk og handlingar i forhold til konteksten og dermed blir ein «kulturell agent». Lærarens undervisning kan også sjåast på som ein prosess av konstruksjon. Som prosess er kvar del av den musikalske aktiviteten eit ledd i utviklinga av den musikalske erfaringens eigenverdi. Ved å fokusere på handlingar og aktivitetar i prosessen i staden for å fokusere på produktet, skapar vi ein eigenverdi til den musikalske erfaringa (Varkøy, 2015). Det snevre synet som utviklast i samfunnet i forhold til kva som skal

verdsettast gjer at aktivitetar knytt til produksjon av eit konkret produkt blir sett på som nyttefulle, medan aktivitetar som ikkje resultera i eit konkret produkt blir sett på som mindre nyttefulle (Varkøy, 2015, s. 120-122).

For kva musikkundervisinga kan sentrerast kring, nemner Ruud (2016, s. 290-292) tre fokus læraren kan ha. Eit musikkcentrert fokus på musikkundervising vil prioritere utøvande ferdigheiter, musikalsk verdi og kvalitet, og undervisingas produkt blir ein vesentleg del av konteksten. Elevsentrert fokus vil prioritere elevanes behov og sjølvrealisering, og dermed blir lærarens pedagogiske og didaktiske kunnskapar meir relevante. Eit samfunnssentrert fokus på musikkundervising vil fokusere på å utvikle elevar i forhold til samfunnet, og tar utgangspunkt i ein kritisk musikkpedagogikk.

Nielsen (1997, s. 158-161) nemner tre essensielle komponentar som gjeld for musikkundervising; eleven, læraren og innhaldet. Blant desse tre komponentane er det også mogeleg å lokalisere ein likskap til elevsentreringa som Ruud (2016) nemner. I forhold til elevkomponenten må læringas føresetnader, resultat, læringsprosessen og den sosiale settinga takast omsyn til. Som lærar spelar eins bakgrunn, utdanning, personlegdom og tilnærming til situasjonar i klasserommet ei viktig rolle. Undervisingas innhald blir eit produkt av blant anna retningsliner frå styringsdokument, samfunnets utvikling, lærarens kunnskapssyn og evne til kritisk tenking. Blant desse komponentane og sentreringane i musikkfaget tydeleggjerast kor stor grad lærarens subjektive verdisyn, kunnskapar og kompetansar kan påverke musikkundervisinga og retninga faget kan ta. For å utvide våre perspektiv blir det viktig at både lærar og elev fokusera i større grad på verdien av prosessen og produksjonen undervegs enn berre sluttproduktet, for å gje den musikalske erfaringa verdi (Varkøy, 2015).

3.3.1 Kunnskapar og kompetansar i musikkfaget

Geir R. Johansen (1994, s. 50-54) diskuterer musikkfagets ulike verdier i likskap med Frede V. Nielsen (1998) sine fag-dimensjonar, og påpeikar at forholdet mellom kva kunnskapssyn og verdisyn ein har vil kunne påverke undervisningspraksis. Dette vil blant anna påverke korleis ein praktiserer musikkundervising ved å undervise gjennom eller til musikk. Ein meir vitenskapleg tanke om musikkfaget kan vektlegge mål og evaluering i større grad, som dermed vil stå i motsetnad til ein meir kunstnarleg tanke om musikkfaget

Som lærar i musikkfaget krev det visse ferdigheiter og eigenskapar for å skape ein undervisningssituasjon som gjev elevar ei lærerik, interessant og kjekk erfaring med musikkundervising. Læraren treng innsikt i eigen erfaring og kompetanse, lytte til elevar,

inneha musiske, kreative og spontane ferdigheiter, og i tillegg vere engasjert i å formidle musikkfaget (Ganer, 1994, s. 64-65). Ein av årsakane til at musikkfaget krevjar så omfattande kunnskapar og ferdigheiter for å undervisast, for det er både eit kreativt-, ferdigheits-, og kunnskapsfag.

Ruud (1994, s. 17) viser til tre komponentar musikkfaget inneheld som også ein lærar i musikkfaget bør ha. Ferdigheitskomponenten omfamnar det praktiske og evna for samarbeid/organisering, informasjonskomponenten omfamnar teoretisk og historisk kunnskap samt kritisk forståing av kunnskapen i musikkfaget, og haldningskomponenten som omfamnar musikkens emosjon, kultur og identitet. Monika Nerland (2004, s. 48-49) nemner i tillegg tre ulike kunnskapsformer som er sentrale i undervisingspraksisen for musikkfaget, og som heng saman med dei tre nemnde komponentane. Påstandskunnskap er eit meir tradisjonelt kunnskapsomgrep der aktøren har størst fokus på produktaspektet og kunnskapen lar seg beskrivast gjennom ord. Ferdigheitskunnskapen har ein praktisk karakter, der aktøren fokusera på aktivitetsaspektet, anvending og vidareutvikling av kunnskapen. Fortrulegheitskunnskap har ein intuitiv karakter, der aktøren fokusera på erfaringar individ tilnærma seg.

Som eit komplekst og samansett fag er musikkfaget i tillegg kontekstuelte frå lærar til lærar, elev til elev. Kulturelle former, kontekstuelle forhold og musikalske strukturar er faktorar som må takast omsyn til for å grunnje for verdiar i musikkfaget (Ruud, 1994, s. 26). Ulik vektlegging frå læraren produsera ulik undervisingspraksis og karakterisera den musikkpedagogiske verksamheita (Nerland, 2004, s. 49-50). Eit reflektert syn på val og prioriteringar som ligg til grunn i eins undervisingspraksis og den musikkpedagogiske verksamheita vil kunne forme fagets potensial og mogeleggjjer opplevingar, og kunnskapsformer kan nyttast som reiskap i den utøvande praksisen (Ruud, 1994, s. 19-20).

3.4 Fagsyn

Fagsyn har blitt omtalt som ein form for musikkpedagogisk filosofi dersom ein ser fleire fagsyn som samansetningar og i forhold til kvarandre. Musikkpedagogisk filosofi er i følgje Bennett Reimer (2003, s. 65) noko som prøva å strukturere overtydingar om musikkens natur med spesifikke karakteristikkar, og korleis det kan delast gjennom pedagogisk verksamheit. For å lokalisere musikkpedagogiske filosofi blir ein naud å reflektere over kva som verdsetjast med musikkfaget og musikkundervising. Dei handlingane ein gjer i musikkundervising kan

vere påverka av eins musikkpedagogiske filosofi, og dess større bevisstheit ein har kring musikkpedagogiske filosofi dess større kan kvaliteten bli av desse handlingane (Reimer, 2003, s. 5). Musikkundervisingas formål er å tilby musikalske opplevingar på eit så rikt og individuelt nivå som mogeleg, og den musikkpedagogiske filosofien definera eins musikalske erfaringsdimensjon slik at musikk læraren gjennom denne kan dele sin filosofi vidare (Reimer, 2003, s. 69).

3.4.1 Musikkfagets basis

For å mogeleggjere undervising i eit fag, føreset det at visse faktorar ligg til grunn. Det må føreligge utvikla relevant kunnskap for undervisinga, ein søken etter kunnskap i undervisningssituasjonen, og at undervisinga verkar formande på kunnskap gjennom måten det formidlast på (Nerland, 2004, s. 46-47). Frede V. Nielsen (1998, s. 103-105) ser på musikkfagets typiske trekk og kva som skil musikkfaget frå andre fag for å undersøke kva mogelegheiter som ligg i musikkundervising, og det er difor han beskriv undervisningsfagets (musikkfagets) basis.

Kunstoffaget karakteriserast av sansar, umiddelbare erfaringar, og non-verbal erkjenning og opplevingar. Musikkfaget er dermed prega av skapande, praktisk og kreativ verksamheit, og derav styrkast fagets definisjon som eit kunstfag. Element knytt til den kunstnarlege dimensjonen (sansar, umiddelbare erfaringar, non-verbale opplevingar, det skapande-, praktiske-, og kreative) definera Nielsen (1998, s. 106) som musikkfagets ars-dimensjon. Dette grunnjevast ved at elementa ikkje er direkte avhengig av ein intellektuell, verbal erkjenning.

Musikkfagets scientia-dimensjon, tek for seg fagets vitskaplege side og kva vurderingar ligg til grunn for planlegging og vidareutvikling av faget og undervising. Ein føresetnad for scientia-dimensjonen er at ein er bevisst over fagets intellektuelle og verbalspråkleg kommunikasjon. Dimensjonen legg til grunn for musikkfagets vitskap og omgrepsleggjering av musikalske fenomen, og er den dimensjonen læraren søker i forhold til bevisstgjerjing av undervisingas didaktiske prioriteringar (Nielsen, 1998, s. 106-107).

Ein tredje dimensjon er handverk & kvardagskultur. Denne dimensjonen står som eit skilje mellom ars-dimensjonen og scientia-dimensjonen og tek for seg musikkfagets «hands-on» erfaringar. Både den vitskaplege og kunstnarlege dimensjonen av musikkfaget tek for seg ulike sider av fagets praktiske side, og slik sett kan handverk & kvardagskultur-dimensjonen forståast som ein kombinasjon av ulike delar frå desse to dimensjonane der mesteparten

stammar frå den kunstnarlege sida (Nielsen, 1998, s. 110). Saman dannar ars-, scientia-, og handverk & kvardagskultur-dimensjonane musikkfagets basis og legg grunnlaget for musikkfaget som eit undervisningsfag.

3.5 Fagsyn i musikkfaget

Individuelle fagsyn inkluderer ofte element som er lik med andre fagsyn. Skiljet kan ligge i blant anna ulike former for innhald, mål eller at det som faget skal grunne i variera. Difor er det mogeleg at eins musikkpedagogiske filosofi er ein kombinasjon av fleire av dei individuelle fagsyna, eller at eit fagsyn blir eit middel mot eit anna fagsyn (Nielsen, 1998, s. 282).

Nielsen (1998), Dyndahl (2004) og Hanken & Johansen (2013) omtalar kvarandre i forhold til ulike fagsyn som kan eksistere i musikkfaget². Dei ulike framstillingane består av mange samsvarande element sjølv med ulik omgrepsbruk og beskrivingar. Dyndahl har eit meir spesifikt teknologisk IKT-forhold til sine fagsyn-framstillingar, men relaterer det også til dei to ovannemnde. I tillegg nemner Dyndahl at det mellom Nielsen og Hanken & Johansen sine framstillingar av fagsyn «[...] skulle umiddelbart være lett å se at det finnes mange korresponderende betegnelse» (2004, s. 75). Dyndahl presiserer vidare at Nielsen sine framstillingar har eit tydelegare historisk perspektiv, medan Hanken & Johansen sine framstillingar søker breidde innanfor musikkpedagogisk verksamheit. Denne oppfatninga har også eg etter å ha studert og samanlikna dei ulike kjeldene sine framstillingar.

Eg ser på det som verdifullt å presentere desse tre sine ulike framstillingar for å kunne skape ein oversikt og utfylling av fagsyn i musikkfaget. Nielsen (1998) presenterer ni «didaktiske posisjonar og konsepsjonar», Dyndahl (2004) presenterer fem «fagidentitetar», og Hanken & Johansen (2013) presenterer sju «fagsyn». Eg tolkar alle desse framstillingane som potensielle fagsyn, og eg vil difor nytte omgrepet «fagsyn» når eg beskriv dei vidare i teksten.

² Både Nielsen og Dyndahl viser til Hanken & Johansen sin førsteutgåve av «Musikkundervisningens didaktikk» frå 1998. Både Hanken & Johansen og Dyndahl viser til Nielsen si bok «Almen Musikdidaktik» frå 1998. Nielsen viser til rapporten «IT og Musikk i allmennlærerutdanningen» av Dyndahl et al. frå 1998, medan Hanken & Johansen viser til Dyndahl sin artikkel «Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet» frå 2004.

3.5.1 Ni didaktiske posisjonar og konsepsjonar

Songfang

Musikk som eit songfang karakteriserast av musikkundervising der synging, aktivitetar med song og utforsking med song utgjer det meste av undervisinga (Nielsen, 1998, s. 165). Dette fagsynet har sin oppstandelse frå 1800- og 1900-talet der musikkundervisinga i stor grad skulle baserast på nettopp song. Med musikk som songfang er målet å utvikle ein felles songkultur, og bruke song som middel mot musikalsk forståing gjennom kulturtradisjonar, historiske perspektiv, ulike songfokus og aktivitetar med song (1998, s. 166-169).

Spelefang

Musikk som spelefang vektlegg utøving og spel på instrument både individuelt og samspel. Undervisingas innhald baserast i stor grad på praktisk musikalsk utvikling, der musikalsk samhandling og sosial identitetsutvikling blir fokus (Nielsen, 1998, s. 364).

Bevegelsesfang

Forholdet mellom musikk og bevegelse står sentralt i dei fleste fagsyn i musikkfaget, men Nielsen (1998, s. 364-365) viser til musikk som bevegelsesfang som eit eige fagsyn. Kombinasjonen av musikk og bevegelse vil potensielt produsere eit anna fagsyn, men med musikk som bevegelsesfang blir oppfatninga av bevegelse avgjerande for fagets innhald og mål og det oppstår musikk som bevegelse: «Dette vil kræve, at der ikke blot bliver tale om kombinationsformer af musik og bevægelse, men om en didaktik, der bygger på en anskuelse af musik som bevægelse» (Nielsen, 1998, s. 365).

Musisk fag

Musikk som eit musisk fag kan forståast som eit holistisk, antropologisk fag. Faget grunna i menneske- og danningssyn der undervisinga blir eit middel mot å oppnå ei heilskapleg utvikling (Nielsen, 1998, s. 180-184). Det musiske faget inkludera heile mennesket med fokus på livskvalitet, og det leggast til rette for ulike mogelegheiter kring opplevingar og uttrykk. Undervisinga skal ta omsyn til elevanes føresetnader og skal i den grad det er mogeleg utfolde og oppfordre til kreativitet, sansing og skaping. Det musiske faget krev at læraren har kompetanse og kunnskapar for å leggje til rette for elevanes føresetnader, for å la dei utforske med både perseptuelle, intellektuelle, emosjonelle og kreative sider, og skilje mellom indre og ytre musikalske opplevingar (Nielsen, 1998, s. 186-189).

Sakfag

Musikk som eit sakfag fokusera på reine musikalske forhold, der musikalske oppfatningar og bevisstheit kring musikalske strukturar dannar musikkundervisingas fundament (Nielsen, 1998, s. 191-192). Musikkundervisinga har mål om å utvikle kritisk forståing og musikalsk bevisstheit gjennom forståing av musikkens verdiar og kvalitetar. Nielsen (1998, s. 195-199) beskriv musikk som sakfag gjennom ni karakteristiske trekk. (1) Musikkundervisinga skal handle om musikken, (2) den skal presentere eit variert omfang av musikk og musikalske aktivitetar for å kunne forstå musikkens nytte i ulike kontekstar, (3) den skal bidra i danningutvikling, og (4) det krev visse forkunnskapar av musikk for å oppnå breiare innsikt i musikalske fenomen. Det er ein føresetnad at (5) musikk læraren har naudsynte kunnskapar og kompetansar, og (6) musikkfagets vitskapelege side blir ein viktig faktor for musikkundervisinga for at musikkfaget skal fungere som tverrfagleg reiskap for vitskapeleg tenking og utvikling. (7) Lytting er ein sentral del og det må implementerast i undervisningsformene, og (8) det er viktig å vere bevisst kring korleis musikk presenterast. Det siste trekket (9) er å skape ein samanheng mellom den vitskapelege strukturen, musikkens struktur og elevanes kognitive struktur i musikkundervisinga.

Samfunnsfag

Musikk som samfunnsfag ser særleg på musikkens nytte og samanheng i samfunnsmessige relasjonar (Nielsen, 1998, s. 214). Kritisk utvikling og danning står sentralt, og ein er bevisst på forholdet mellom undervisingas nytte for samfunnet, og samfunnets påverknad på undervisingas innhald. Som eit samfunnsfag er faget fokusert på å nytte kritiske og bevisste refleksjonar til å danne samanhengar mellom musikk, samfunn, kulturar, undervisingas innhald og musikkmiljø, og samstundes ha ein balanse mellom fagets vitskapelege og kunstnarlege side (Nielsen, 1998, s. 217-220).

Musikk som ledd i polyestetisk oppdragelse

Polyestetisk oppdragelse forståast som estetisk erkjenning basert på samanhengen mellom sansing og oppfatning. Som ledd i polyestetisk oppdragelse fokusera undervisinga på denne samanhengen i opplevinga av kunstnariske produkt gjennom fri, kritisk bevisstheit (Nielsen, 1998, s. 232). Undervisinga er sosial, tverrfagleg og variert, den inkluderer ulike kunststartar og tidsepokar på tvers av kulturelle settingar, og den er fylt med moglegheiter som legg til rette for estetiske opplevingar (Nielsen, 1998, s. 234-236).

Lydfag

Nielsen (Nielsen, 1998, s. 250-252) beskriv musikk som lydfag gjennom åtte punkter. Det fokuserast på (1) å utvide lydrepertoar og lydstrukturar, (2) sansing og oppfatning av lyd, (3) bevisstheit kring kva lyd er, (4) oppleving av lydformer frå varierte stilartar, (5) prosessen, (6) oppleving av lydformer frå ulike arenaer som eksempelvis den elektronisk arenaen, (7) samfunnskritisk haldning til lytting, og (8) lytting i samheng med andre fagsyn.

Mediefag

I takt med den teknologiske utviklinga nemner Nielsen (1998, s. 365-366) fagsynet musikk som mediefag der musikkfaget i stor grad baserast på denne utviklinga. Han viser til Dyndahl³ for å beskrive musikk som mediefag.

3.5.2 Sju fagsyn

Ferdigheitsfag

Som eit ferdigheitsfag vektleggast det utøvande i musikkundervisinga, og musikkfagets handverksmessige side blir sentral i dette fagsynet gjennom å utvikle og bruke musikalske ferdigheiter i arbeidet med musikk (Hanken & Johansen, 2013, s. 178). Ferdigheitsfag-fagsynet kan i den tolkinga krevje musikalske føresetnader hjå elevar for at dei skal kunne delta og/eller meistre innhaldet.

Estetisk fag

Musikk som estetisk fag søker etter erkjenning via erfaring og sansar med musikkens kvalitetar, og dermed vektleggast også musikkfagets kunstnarlege side (Hanken & Johansen, 2013, s. 176-178). Som estetisk fag blir sansing, perseptuelle og imaginære opplevingar viktig for å oppnå estetiske opplevingar i musikkundervisinga.

Kunnskapsfag

Musikk som kunnskapsfag vil sentrere fagets vitenskaplege side, og undervisinga vil i større grad vektlegge teoretisk musikalsk innhald, vurdering og kriterium (Hanken & Johansen, 2013, s. 179). Det kunstnarlege vil bli mindre prioritert som følge av det vitenskaplege fokuset.

³ Dyndahl et al. (1998). Under avsnitt 3.5.3 beskriv eg Petter Dyndahl sitt fagsyn «mediefag»

Undervisinga blir avhengig av at musikalske fenomen og anna skal kunne omgrepsleggjerast, og det språklege blir difor sentralt i undervisningspraksisen.

Musisk fag

Det musiske omhandlar å utvikle heilskap der ein for eksempel kan sjå musikk, lyd og bevegelsar i samanheng med andre delar av livet. Musikk som musisk fag har dermed eit mål om å utvikle heile mennesket i staden for å ha alt fokus på det musikalske.

Musikkundervisinga skal ikkje legge hindringar for utvikling, men heller oppfordre til uttrykk, kreativitet, skaping, danning og utvikling med eit elevsentrert prosessfokus (Hanken & Johansen, 2013, s. 180-182).

Trivselsfag

Musikk som trivselsfag søker å fremje eit positivt miljø basert på faktorar som inkludering, samhandling og medmenneskeleg forståing (Hanken & Johansen, 2013, s. 182).

Musikkundervisinga vil fokusere på det personlege og det sosiale, og dermed eksistera det eit prosessfokus som mogeleggjjer for positive opplevingar undervegs enn store krav og forventingar til endelege produkt (Hanken & Johansen, 2013, s. 183).

Kritisk fag

Musikk som kritisk fag ser på musikkfaget i ein større samfunnspolitisk kontekst, og korleis musikk kan medverke i samfunnet og omvendt. Innhaldet i musikkundervisinga blir naud å vere gjennomtenkt med omsyn til musikkval, tekstar, kulturar, miljø, etc., og undervisinga skal utvikle ein kritisk bevisstheit på forholdet mellom musikk og samfunn (Hanken & Johansen, 2013, s. 183).

Mediefag

Musikk som mediefag ser på teknologi og media som viktig for å utvikle musikalsk og kulturell kompetanse, men også at den musikalske og kulturelle kompetanse blir ein viktig del for å nytte og ha forståing ovanfor forholdet mellom musikk og media (Hanken & Johansen, 2013, s. 184-185). Teknologi og media har store potensial til å la elevar oppleve ulike formar for musikk, kultur og forhold mellom musikk og samfunn, men desto viktigare blir det å utvikle eit kunnskapsgrunnlag gjennom undervisinga som gjer elevane bevisste på desse forholda (Hanken & Johansen, 2013, s. 185).

3.5.3 Fem didaktiske posisjonar

Akkompagnert musisering

Akkompagnert musisering kan relaterast til blant anna bevegelsesfag, songfag, spelelag og ferdigheitsfag fordi det baserast på at musikkfaget består av aktivitet med musikken i varierte former (Dyndahl, 2004, s. 77-78). Konseptet går ut på at teknologiske verktøy i musikkfaget kan nyttast for å leggje til rette for føresetnader, kreativitet, nye mogelegheiter, og alt skjer gjennom elevsentrert undervising.

Kunnskapsfag

Musikk som kunnskapsfag kan relaterast til blant anna sak-fag, ferdigheitsfag og estetisk fag, men det skil seg likevel frå dei fleste som følgje av vektlegging av musikkfagets vitskaplege side (Dyndahl, 2004, s. 77-78). Undervisinga baserast på å jobbe utifrå ein form for kunnskap og utvikle den - kunne bevege seg frå teoretisk kunnskap til ferdigheitskunnskap eller omvendt. Ulike formar for kunnskap i samanheng med ulike formar for aktivitetar og teknologiske verktøy føra til ny kunnskapsforståing, som er fokuset innanfor dette fagsynet.

Det skapande musikkfaget

Det skapande musikkfaget kan relaterast til estetisk fag gjennom fokuset på verdien som skapast gjennom musikk, og som lydfag som følgje av innhald og arbeidsformer i undervisinga (Dyndahl, 2004, s. 80-81). I staden for å nytte digitale musikalske midlar som læringsverktøy, skal dei heller nyttast i ein samanheng der subjektivitet, personlegdom og kreativitet kan utviklast. Gjennom undervisinga skapast samanheng mellom teknologiens nytte for korleis det kan brukast i ulike musikalske settingar, og kva mogelegheiter det kan nyttast for å skape med musikk, og det ligg også difor eit visst krav til musikkklæraren musikalske og teknologiske kompetanse for å kunne mogeleggjere dette (Dyndahl, 2004, s. 82).

Mediefag

Mediefaget musikk kan relaterast til blant anna samfunnsfag og kritisk fag, som følgje av at dette fagsynet grunnjevnader har ein samanheng med musikk og samfunn og at det er eit større behov for kommunikasjon og refleksjon i faget (Dyndahl, 2004, s. 82). Mediefaget musikk skal utvikle og vidareutvikle kompetanse i musikalske kommunikasjonsformer heller enn instrumentale ferdigheiter (Dyndahl, 2004, s. 83). Dyndahl nemner vidare at dette føra til

at mediefaget musikk kan relaterast til musikk som ledd i polyestetisk oppdragelse som følgje av at det utviklar ein form for frigjering i den kritiske og reflekterte undervisinga.

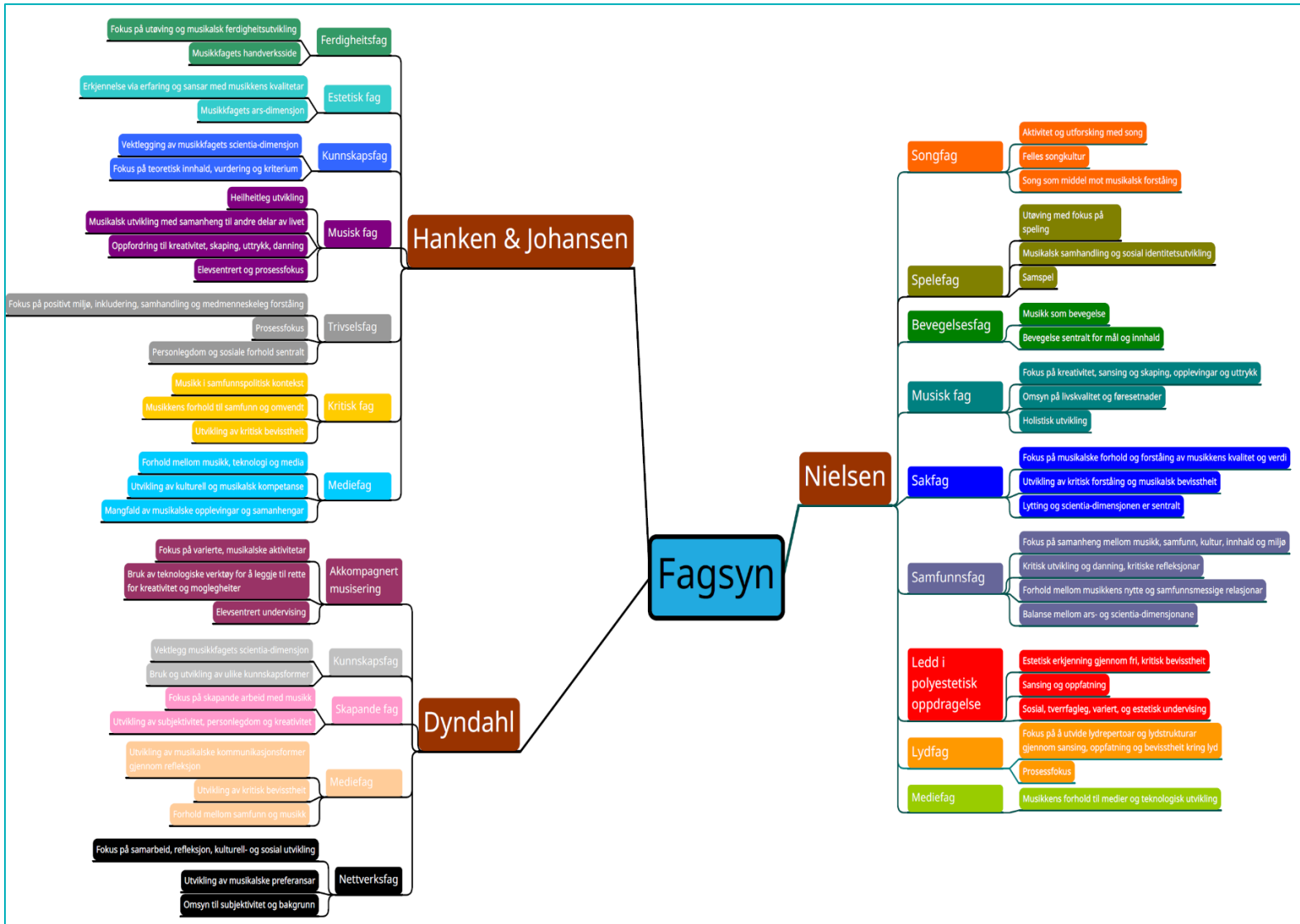
Nettverksfag

Nettverksfaget musikk tek utgangspunkt i elevars bakgrunn og subjektive preferansar, der ein gjennom internett og liknande nettverk utviklar eigen musikalitet og musikalske preferansar (Dyndahl, 2004, s. 84-87). Ein kan gjennom nettverk oppdage ulike kulturar og miljø, publisere eige materiale, inspirerast av andre om korleis musikk kan arbeidast med, og i tillegg få tilgang til liknande produkt som andre nyttar. Slik blir blant anna samarbeid, subjektivitet, refleksjon samt kulturell- og sosial utvikling refleksjon og resonnement ein viktig del av undervisinga (Dyndahl, 2004, s. 86).

3.5.4 Samla oversikt over fagsyn

For å gje lesaren av denne oppgåva ein oversikt over desse ulike framstillingane av fagsyn har eg laga eit tankekart som gjev ei kortfatta, samla oversikt (Figur 1). Denne figuren er ikkje beskrivande for dei ulike fagsyna, og eg vil vise til beskrivingane i avsnitt 3.5.3. for kva dei ulike inneber. Figuren nyttast kun for å raskt gje ein oversikt om hovudessensen i dei ulike og for å eventuelt kunne sjå tilbake på.

Figur 1: Kortfatta oversikt over fagsyn-framstillingar.



Kapittel 4: Metode

Blikstad-Balas & Dalland (2021, s. 23) beskriv ein forskingsprosess gjennom den pre-empiriske og den empiriske fasen⁴. Studiens bakgrunn, problemstilling og forskings spørsmål, tidlegare relevant forskning, og relevant teori er blitt presentert, i tillegg til at eg har vist til korleis det eksistera behov for vidare forskning på tematikken ved å vise til viktigheita og nytten av meir kunnskap på dette området. Slik har eg fram til dette punktet i teksten presentert den pre-empiriske fasen av forskingsprosessen.

For å beskrive den empiriske fasen av forskingsprosessen vil eg i dette kapitlet ta for meg studiens forskingsdesign, vitenskapsteoretisk tilnærming, studiens utval og reiegjere for studiens analyse. Først går eg gjennom studiens forskingsdesign der eg beskriv dei metodiske vala som er gjort i forhold til studien og bakgrunn for desse vala. Vidare går eg inn på den vitenskapsteoretiske tilnærminga som ligg til grunn for studien og beskriv prosessen mot rekrutteringa av studiens utval. Mot slutten av kapitlet vil eg reiegjere for behandling og analyse av innsamla datamateriale, og etiske aspekt knytt til studiens metodar og presentasjon, informant og databehandling.

4.1 Forskingsdesign

I «The Sage Handbook of Qualitative Research» beskriv Denzin & Lincoln eit forskingsdesign som følgjande: «A research design describes a flexible set of guidelines that connect theoretical paradigms, first, to strategies of inquiry and, second, to methods for collecting empirical material» (2011, s. 14). Av dette kan ein seie at forskingsdesignet er det som utgjør denne masteroppgåvas grunnmur, og kvar eg som forskar står i forhold til forskingens kontekst. Forskingsdesignet utgjør kva strategiar og metodar som kan nyttast for å samle informasjon, korleis informasjonen skal gjevast meining, og det set perspektiv på forskingens presentasjon, gyldigheit og pålitelegheit (Denzin & Lincoln, 2011, s. 14).

Forskingsdesignets utforming avheng av kva som skal studerast. Her vil metodisk kompetanse, kontekst og kva type informasjon som skal samlast inn vere sentrale faktorar for kva design som veljast. I motsetnad til kvantitative forskingsdesign som ofte er uavhengig av kontekst og meir opptatt av å finne breidda av eit fenomen gjennom større utval, er kvalitative

⁴ Blikstad-Balas & Dalland har fritt oversatt begge fasane frå Punch & Oancea sin bok «Introduction to reasearch methods in education» frå 2014.

forskningsdesign betre eigna til å oppnå djupneforståing og skaffe innsikt i informantars indre tankar (Krumsvik & Jones, 2019, s. 69-70). Dersom eg eksempelvis skulle spesifikt studert kva metodar lærarar nyttar i musikkundervising kunne eit kvantitativt forskningsdesign vore hjelpesamt. Også denne studiens tematikk om fagsyn og musikkens syn kunne blitt studert ved bruk av kvantitative metodar. Dette kunne gjeve meg overblikk med eit større utval over lengre geografiske distansar, som potensielt kunne vist noko om generaliserande undervisningspraksisar over større delar av landet. Det desse kvantitative forskningsmetodane eventuelt ville hatt utfordringar med å fortelje ville vore ei djupneforståing av informantars indre tankar, og difor utformast denne masteroppgåva med eit kvalitativt forskningsdesign.

Med eit kvalitativt forskningsdesign skal eg som forskar sørgje for at designet er gjennomsyra av transparens, stringens, og koherens i forhold til studiens gyldigheit og pålitelegheit. Ved at eg heile tida har planlagt kva delar av studien som skal gjerast i bestemte rekkefølgjer, har eg alltid kunne reflektert og revurdert eventuelle val undervegs. Eg sat meg inn i studiens tematikk gjennom utvikling av eit grunnleggjande teoretisk rammeverk og utforma mål for kva eg ynskte å oppnå med denne masteroppgåva. Deretter formulerte eg utkast for studiens problemstilling og tilhøyrande forskings spørsmål som alle har ein relevant koherens til kvarandre og i forhold til tematikken. For å samle inn relevant datamateriale for dette valte eg to kvalitative forskningsmetodar som eg skulle kunne dekke tematikken i den grad det var mogeleg. Analysestrategi vart basert på forskningsmetodane og kva type datamateriale eg skulle samle inn.

Gjennom heile prosessen (før, under og etter) av dette masteroppgåvearbeidet har eg stadig tatt etiske og metodiske vurderingar og revurdert forskningsdesignets ulike delar. På denne måten sørgja eg for å skape transparens, stringens og koherens i studiens forskningsdesign, og derav styrka studiens kvalitet (Johannessen et al., 2016; Krumsvik & Jones, 2019, s. 71-72).

4.1.1 Casestudie

Med det kvalitative forskningsdesignet som grunnlag for studien, valde eg å forme denne forskinga som ein casestudie. Postholm & Jacobsen (2018, s. 63) og Postholm (2020, s. 50) beskriv casestudiar som studiar avgrensa i tid og rom, og at det skal gje detaljert beskriving av casen innanfor sin kontekst. Datainnsamlingsstrategiane mine har vore eit intervju og fire observasjonar, der intervjuet samla subjektive oppfatningar og observasjonane samla informasjon om undervisningspraksis. Kvale & Brinkmann (2015, s. 105) beskriv ein slik metodekombinasjon som flittig brukt blant casestudiar. Observasjonane har sett casen i fire

varierte undervisningssettingar der to av dei var gjennomført like før juleferie og to like etter juleferie. Sjølv om forskinga har vore spesifikt avgrensa til tid og rom har eg samla inn detaljerte beskrivingar av konteksten gjennom kombinasjon av metodar og variert datainnsamlingssituasjonar.

Casestudiar føreset visse krav med omsyn til situasjonens kontekst og omfang. I denne studien er det ein musikk lærar som er «casen» og eg viser til studiens avgrensing med omsyn til tid og rom då både intervju og observasjonar har undersøkt den same læraren som underviser dei same elevgruppene, i deira vanlege undervisningsrom. Denne studien har altså eit spesifikt og avgrensa forskingsfokus, og forskinga er unik med omsyn til casen. Det vil potensielt eksistere liknande kasus ved andre skular og/eller trinn, men aldri heilt lik. På denne måten kan casestudien definerast som ein enkeltcasestudie.

Enkeltcasestudiar vil i følge Postholm & Jacobsen (2018, s. 64) utvikle «lokal kunnskap» som følgje av den avgrensa konteksten og difor kan det vere utfordrande å gjere studien nyttig for andre kontekstar enn dei interne som forskinga er gjennomført hjå. Studien er basert på ein utvalt informant som tilfredsstillar studiens krav om musikkfagleg lærarkompetanse, undervisningsfag og klassetrinn. Basert på tidlegare forskning som eg vil vise til i tekstens drøftingskapittel (kapittel 6) ser ein sjå at denne studiens kontekst (musikk læraren, kompetanse, rom og utstyr) har mange likskapstrekk med andre kontekstar, og slik kan denne enkeltcasestudien potensielt ha validitet og vere overførbar til andre situasjonar (Postholm & Jacobsen, 2018).

4.1.2 Forskingsmetodar

Denne masteroppgåva har som føremål å undersøkje korleis musikk syn og fag syn spelar ei rolle for ein musikk lærars undervisningspraksis. Eg har allereie nemnd under kapittel 1 at studiens føremål er å få forståing av og innsyn i informantens tankar, oppfatningar og syn kring det som ligg i dei sentrale omgrepa og korleis det påverka den utøvande undervisningspraksisen.

Som ein kvalitativ studie er det behov for at forskingsdesignet består av kvalitative metodar med ynskje om å skaffe forståing av oppfatningar (Svenkerud, 2021, s. 91). Metodar som er nytta i tidlegare forskning og andre masteroppgåver kring tematikken lot meg reflektere over metodevalets betydning for datainnsamlinga. Det var hovudårsaka til at eg nytta eit kvalitativt forskingsintervju med ein informant og kvalitativ observasjon av informantens klasseromundervisning. Denne trianguleringa av metodar er kjend for at dei utfyller kvarandre

og saman dannar ein komplementær datainnsamlingsstrategi (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113-115). Metodekombinasjonen gjev meg både førstehandserfaring med forskingskonteksten og kunnskapsutvikling i det sosiale samspelet mellom forskaren og informanten. Slik var også forskingsmetodane med på å styrke studiens kvalitet ved at eg fekk undersøkt om koherens mellom metodane (Brevik & Mathé, 2021, s. 50; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128-130).

Kombinasjonen av intervju og observasjon gav meg mogelegheit for å samle inn informasjon som kanskje ikkje var mogeleg å oppfatte i like stor grad ved for eksempel kvantitativ forskning eller ein metode åleine. Eg såg det som verdifullt å utforme intervjuet som eit kvalitativt semi-strukturert forskingsintervju, og gjennomføre observasjon som semi-strukturert. Slik kunne eg stille intervju spørsmål som førte til innsyn i informantens subjektive tankar og oppfatningar, og gjennomføre observasjonar med eit spesifikt fokus for å studere musikk lærarens faktiske undervisningspraksis.

4.1.2.1 Semi-strukturert forskingsintervju

Det kvalitative forskingsintervjuet søker forståing av den som blir intervjuet sitt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21-22). Sjølve forskingsintervjuet er ein profesjonell samtale med struktur og hensikt, der kunnskap konstruerast i det sosiale samspelet mellom meg som forskar og intervjudeltakar (Svenkerud, 2021, s. 91-92). Det er deltakarens syn på verda som er relevant å få fram i intervjuet, som eg seinare i forskingsprosessen skal analysere og tolke.

I forhold til studiens problemstilling og teoretiske rammeverket hadde eg mogelegheit til å bestemme kva tema som skulle undersøkast i intervjuet. Det semi-strukturerte forskingsintervjuet kjenneteiknast ved det innhentar informasjon frå deltakarens perspektiv, det er bestemd på førehand kva det skal intervjuast om samstundes som det er prega av openheit gjennom mogelegheit for å tilpassast og endrast i situasjonen (Krumsvik, 2019, s. 166; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Det utformast ein intervjuguide med tema, spørsmål og rekkefølger som er fleksible og kan endrast/utvidast, og det er mogelegheit for oppfølgings spørsmål og eventuell fortsetting på tema som dukka opp i intervjusituasjonen (Krumsvik, 2019, s. 166).

Kvale & Brinkmann (2015, s. 137) delar ei intervjuundersøking i sju fasar, og intervjuet kan sjåast på som ei utvikling gjennom desse fasane. Desse sju fasane er dei eg har teke utgangspunkt i for forskingsintervjuet som er gjennomført i denne studien. Dei tre første fasane omhandlar det som skjer før sjølve intervjugjennomføringa. Første fase er å tematisere studiens føremål og korleis temaet skal undersøkast. Vidare innhenting av kunnskap

planleggast og etiske/moralske sider ved studien vurderast. Intervjuet gjennomførast deretter på grunnlag av intervjuguiden som er forma på bakgrunn av studiens tema og kontekst der det takast omsyn til både intervjudeltakaren og meg sjølv som forskar. Intervjuet skal deretter transkriberast for å kunne prosesserast til analysing. Analysemetode veljast på bakgrunn av det ovannemnde samt intervjumaterialet som er skaffa til grunn. Mot slutten av forskingsforløpet må funn vurderast både om gyldigheit og pålitelegheit, for at studiens resultat rapporterast i forhold til vitenskaplege kriterium og etiske sider.

4.1.2.2 Semi-strukturert observasjon

Observasjon er å studere atferd eller tale i ein situasjon gjennom våre sansar, oppfatningar og forståingar, og metoden ser på situasjonar i sin natur (Postholm & Jacobsen, 2018). Metoden blir sett på som viktig for å kunne validere forhold mellom personars oppfatningar og faktiske praksis i samanheng med for eksempel intervju. Dei observasjonane som blei gjort skulle fagleggjerast, og det var difor ein føresetnad at det blei gjort konkrete, detaljerte beskrivingar av observasjonane i situasjonen.

Som ved utforminga av intervjuet hadde eg eit teoretisk rammeverk, problemstilling, forskningsspørsmål og ein tematikk under førebuinga av observasjonane. Difor valde eg å utforme observasjonane som semi-strukturerte der eg på førehand bestemde kva som skulle observerast, som i dette tilfellet var musikk lærarens undervisningspraksis. Observasjonane vart dokumenterte med feltnotat PC i eit førehandsutvikla dokument, der eg i tillegg førte inn observasjonanes kontekst i forkant av gjennomføringa og ein refleksjon umiddelbart i etterkant av gjennomføringa.

Ulike observatørroller skiljast i kor stor grad ein er deltakande i situasjonen (Dalland et al., 2021, s. 136). Dalland et al. (2021, s. 137) omtalar ei «delvis-deltakande observatørrolle» og Postholm & Jacobsen (2018, s. 115) omtalar rolla «observatør-som-deltakar», to roller eg tolkar som inneber dei same og som eg vidare i teksten omtalar som den delvis-deltakande observatørrolla.

Under studiens datainnsamling i form av observasjon vart det nytta ei delvis-deltakande observatørrolle. Med denne observatørrolla fekk eg mogelegheit til å introdusere meg sjølv før observasjonane blei gjennomført for at situasjonen skulle vere mest mogeleg naturleg (Bjørndal, 2017, s. 33). Samstundes hadde eg ikkje noko deltakande rolle i undervisningssituasjonane som vart observert, og observasjon var dermed mi einaste rolle. Dette gav meg mogelegheit for å notere ned konkrete observasjonar samstundes som

sannsynet for at det oppstod situasjonar eg ikkje kunne observere vart redusert (Dalland et al., 2021, s. 137).

4.1.3 Førebuing til datainnsamlingsprosessen

Gjennom fleire samtalar med masterrettleiar og i masterseminar ved HVL fekk eg diskutert og reflektert om korleis eg skulle intervju og observere for å samle inn passende og riktig datamateriale. Om intervju skulle gjennomførast før observasjonane eller omvendt har vore eit utfordrande spørsmål i forhold til eventuelt utfall av informantens utsegn og praksis, men det avgjerande for spørsmålet vart informantens preferansar i forhold det praktiske og tidsbruk under datainnsamlinga.

Å utforme intervjuguide og observasjonsfokus var ei utfordring i førebuingane. Eg studerte tidlegare masteroppgåver, bacheloroppgåver, doktorgradsavhandlingar og anna forskning for å sjå kva type spørsmål som er stilt, kva respons som er gjeve på ulike spørsmål, og kva spørsmål som ser ut til å gå igjen på akkurat denne tematikken. I tillegg undersøkte eg ein del metodebøker for å få inspirasjon til å utforme guidar med omfattande og trygge spørsmål.

Intervjuguiden var naud å vere teoretisk forankra samstundes som den skulle vere utforma på ein måte som opna for at refleksjon og ulike perspektiv frå informanten. Svenkerud beskriv at intervjuguiden «... skal ivareta både den teoretiske dimensjonen, [...], og den menneskelige dimensjonen» (2021, s. 95). At eg ikkje hadde gjennomført pilotintervju før datainnsamlinga var ein risiko eg tok, men med det teoretiske rammeverket følte eg at eg hadde nok teoretisk kunnskap til å følgje opp om eventuelle samanhengar og andre vendingar som kunne oppstå i intervjuet. Eg er ikkje noko erfaren person innan verken intervju eller observasjon, og difor var desse førebuingane viktig for meg å gjere grundig. Med ein lydopptakar samtala eg med meg sjølv og reflekterte over eventuelle utbetringar i måten eg uttrykka meg på.

Den ferdig utforma intervjuguiden bestod av 16 konkrete spørsmål. Eg tenkte i forkant at det var betre å ha litt fleire spørsmål enn for få i tilfelle eg eksempelvis skulle gløymt kva eg skulle spørje om. Intervjuguidens spørsmål hadde som føremål å dekke informantens bakgrunn og yrkeserfaring, tankar og oppfatningar om eigen undervisingspraksis, fagsyn og musikkssyn. Eit val eg gjorde i forkant av intervjuet var å unngå å nemne omgrepa musikkssyn og fagsyn for å minske sannsynet av at eg påverka desse omgrepa for informanten. I staden ville eg at informanten naturleg skulle få uttrykke sitt musikkssyn og fagsyn ved å samtale om elementa som ligg i desse omgrepa utan å faktisk nemne dei.

Til observasjonane valde eg å fokusere på musikk læraren i undervisningssamanheng. Det er musikk lærarens undervisningspraksis som undersøkast gjennom observasjonar i denne studien, og difor var det ikkje relevant for meg å observere andre lærarar eller elevar. I og med at eg ville studere undervisningspraksis såg eg behovet for å observere lærarens oppførsel, tilnærming til undervisinga, reaksjonar og metodar. Generelt var fokuset på kva, korleis og når læraren gjennomførte ulike metodar i musikkundervisinga, og korleis han tilnærma seg ulike situasjonar.

Under sjølve observasjonane valde eg å notere minimalt med umiddelbar tolking for å ha større fokus på å observere mest mogeleg. I staden utforma eg eit refleksjonsnotat som eg førte i etter kvar gjennomført observasjon med umiddelbare tankar og refleksjonar om observasjonen som var gjort. Dette gjorde at eg med større sikkerheit kunne observere situasjonar utan å måtte ta blikket vekk frå situasjonen, samstundes som eg sikra å få notert ned tankar, refleksjonar og tolkingar umiddelbart etter gjennomføring.

4.1.4 Rekruttering og datainnsamling

Med omsyn til studiens tidsperspektiv og mål om djupneforståing av studiens informant(ar), bestemte eg at studien ikkje skulle ha eit for breitt utval. Om studien anten hadde hatt ein eller fleire informantar ville begge deler hatt sine fordelar og utfordringar. Studiens utval er beståande av ein lærar som underviser musikk i grunnskulen på 5.-10. trinn, og eg kjem nærare inn på bakgrunnen for dette i den etiske refleksjonen seinare i kapittelet.

Eg hadde kjennskap til studiens informant som musikk lærar og bestemte meg difor å byrje rekrutteringsprosessen ved å sende hen ein uformell e-post om interesse for deltaking i studien. Deretter kontakta eg rektor ved informantens arbeidsplass via e-post om tillating til å gjennomføre forskning hjå dei. Både skulens rektor og informant fekk tilsendt eit utfyllande informasjonsskriv⁵ om studien med mogelegheit til å stille spørsmål slik at alle partar hadde tilstrekkeleg informasjon om studiens innhald og omfang.

Studios informant er anonymisert, og for å gjere denne masteroppgåva meir praktisk for den eventuelle lesaren å lese vil eg vidare omtale studiens informant for Bjørn. Som forskar var eg fleksibel i forhold til tidspunkt og gjennomføring av datainnsamling, og difor fekk Bjørn avgjere kva som ville vere enklast og mest praktisk for han. Datainnsamlinga gjekk føre seg i to periodar. Intervjuet og observasjon av to musikkundervisingstimar vart gjort i desember

⁵ Sjå vedlegg 2 «samtykkeskjema»

2022, medan observasjon av to nye musikkundervisingstimar vart gjennomført i januar 2023. Desse vil vidare omtalast som forholdsvis «første datainnsamlingsøkt» og «andre datainnsamlingsøkt». På dagen for første datainnsamlingsøkt møtte eg opp ved Bjørn sin arbeidsplass, hadde eit kort møte skulens rektor der vi samtala kort om studien, og deretter hadde eg eit kort møte med Bjørn før vi gjekk inn til første musikkundervisingstime.

Alle observerte musikkundervisingstimar varte i 60 minuttar, og for å halde oversikt over dei ulike timane har eg valt å beskrive dei med ulike namn basert på timanes innhald. Sidan det er gjennomført eit intervju, vil eg omtale dette som «intervjuet». Første musikkundervisingstime omtalar eg som «songtimen» og vart observert under første datainnsamlingsøkt. Denne timen som gjekk føre seg i eit musikkrom med fokus på song i kor-setting. Her var tre ulike klassar kombinert (til saman mellom 50-60 elevar) og to ekstra lærarar i tillegg til Bjørn, for å øve på songar fram mot ei juleframsyning. Tidleg i songtimens oppstart fekk eg introdusert meg sjølv for elevane og fortalde kort om kven eg var og kvifor eg var til stades i undervisinga.

Andre musikkundervisingstime omtalast som «skodespeltimen» og var observert under første datainnsamlingsøkt. Denne musikktimen føregjekk i same musikkrom som songtimen, men med overkant av 20 elevar, ein ekstra lærar i tillegg til Bjørn, og med fokus på innøving av eit skodespel til den same juleframsyninga gjennom song og dramaturgi. Undervegs i denne timen var det ei endring som førte til at timens siste halvdel gjekk til andre aktivitetar (deriblant klappeleikar, rytmeleikar m.m.). Tredje time omtalast som «dansetimen» og vart observert under andre datainnsamlingsøkt. Denne musikktimen føregjekk i ein aktivitetssal med fokus på ulike formar for dans og utøving. Til stades i undervisinga var 15 elevar og Bjørn. Fjerde time omtalar eg som «notelæretimen» og vart observert under andre datainnsamlingsøkt. Denne musikktimen føregjekk i klassens vanlege klasserom med eit fokus på notelære og rytmar. Her var 14 elevar til stades i tillegg til Bjørn som underviste.

Med desse fire ulike musikktimane har eg fått observert musikkundervising i fire ulike kontekstar der undervisingas mål og innhald har vore ulikt for kvar gong. Slik kan det også merkast at eg har observert ein variasjon av musikkundervisingstimar og at mine funn ikkje berre tek utgangspunkt i ei einsformig musikkundervising. Første datainnsamlingsøkt skaffa observasjonar av ei musikkundervising som var påverka av målet fram mot juleframsyninga, og dermed var undervisinga meir ferdigheitsretta enn den vanlegvis ville vore. Andre datainnsamlingsøkt skaffa observasjonar av ein musikkundervising som var meir kvardagsleg og i nye kontekstar.

Intervjuet blei gjennomført i første datainnsamlingsøkt. Etter at skodespeltimen var ferdig, rigga vi til det same musikkrommet slik at eg og Bjørn kunne gjennomføre intervjuet der. Eg hadde lånt ein diktafon (type Olympus VN-541PC) frå HVL som vart nytta til lydopptak av intervjuet, og eg hadde intervjuguiden på PC som stod på bordet mellom oss. Før intervjuet blei gjennomført, gjekk vi gjennom studiens informasjonsskriv og Bjørn signerte dokumentet skriftleg, sjølv om han over e-post hadde samtykka til deltaking tidlegare. Vidare informerte eg om lydopptakaren og anonymisering av eventuelle namn/stader/andre personidentifiserande opplysingar dersom dette skulle nemnast undervegs.

Intervjuet hadde ei lengd på i overkant av 45 minutt. Etter at intervjuet var gjennomført, informerte eg Bjørn nok ein gong om frivillig deltaking og hans rettigheter i forhold til deltaking for å sikre at det ikkje eksisterte noko usikkerheit. I tillegg vart vi einig om at eg kunne kontakte Bjørn under analysearbeidet av den innsamla empirien dersom eg følte behov for å forsikre at eg hadde forstått hans utsegn/handlingar riktig, og Bjørn kunne kontakte meg dersom han i etterkant ville endre eller leggje til noko i datamaterialet.

4.2 Vitskapsteoretisk tilnærming

Vitskapsteori eksistera i fleire formar og kan nyttast på fleire område. I følgje dosent i filosofi og økonomi, Frode Nyeng, kan vitskapsteori beskrivast som noko som har samanheng med korleis vi tilnærma oss eit fenomen (2017, s. 23). Forskinga som er gjort i denne masteroppgåva baserast på at det er eg som samlar inn, tolkar og drøftar datamateriale, teori og forskning. I den prosessen som har vore gjennom analyse, tolking og drøfting av empiri i lys av teori har det vitskapsteoretiske perspektivet hatt ei viktig rolle for funna i denne masteroppgåva. Med ein hermeneutisk vitskapsteoretisk posisjonering til studien er det mine tolkingar, fordømmar og bakgrunn som føra til resultat og funn.

Nyeng beskriv hermeneutikk (fortolkingslære) på følgjande måte: «Hermeneutikk handler om tolkning av mening og om forståelsens sentrale rolle i erkjennelsen» (2017, s. 191). Som ulike individ med ulike bakgrunnar, fordømmar og forståingar, vil ulike tolkingsmetodar og subjektivitetar i forhold til empiri og teori potensielt kunne påverke forskingens utfall. I denne studien nyttast det ein «universell hermeneutikk» som viser min bevisstheit og forforståing på eit filosofisk nivå, og slik gjevast lesar eit innsyn i min subjektivitet (Nyeng, 2017, s. 191).

Eit interessant moment eg finn ved å gjennomføre denne studien innanfor den hermeneutiske vitskapsposisjonen, er Kvale & Brinkmann (2015, s. 237) sitt syn på forståing: «[...] Enhver

forståelse er en bedre forståelse». Mi bevisstheit kring forskingsområdet utviklast til funn og kunnskapar som potensielt ville vore annleis med ei anna vitskapsteoretisk tilnærming. Mi erfaring frå lærarutdanninga og frå arbeid i skule har gjort det interessant å sjå korleis min eigen subjektivitet spelar ei rolle for forskingens resultat. Dette vil også vere moment å vere kritisk til i forhold til studiens overførbarheit og må takast omsyn til ved eventuell bruk av mine funn.

Innanfor den hermeneutiske vitskapsteoretiske posisjonen er mine tolkingar av meiningsfenomen sentrale, all empiri tolkast i lys av sin kontekst, mine subjektive erfaringar og fordømmar måtte takast omsyn til og vil potensielt ha ein innverknad på korleis analysing, tolking og drøfting blir lagt fram. Med hermeneutisk vitskapsposisjonering blir ikkje mi forståing berre eit uttrykk for min eigen bevisstheit, men eit blick på korleis min forståing bidreg til ny kunnskapsutvikling. Eg har vore naud å reflektere og vise til korleis mi forståing blir sentral i kunnskapsutviklinga når for eksempel eit utsegn går frå å vere ein annan persons uttrykk til å formast gjennom mi tolking basert på min forståing og bevisstheit (Gadamer, 1960/2012, s. 348). Mine fortolkingar undervegs i forskingsprosessen og av studiens funn er det heile masteroppgåva grunna ut i.

Eg har undervegs i forskingsprosessen vore innoom ein hermeneutisk sirkel, som kort forklart inneber at gjennom relasjonar mellom heilskap og delar av heilskapen utviklast til nye forståingar av heilskapen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). I byrjinga av forskingsprosessen hadde eg eit personleg utgangspunkt til forskingsområdet. Gjennom fortolking av teori utvikla eg ei ny heilskapleg forståing av forskingsområdet. Etter datainnsamlingsprosessen sat eg med datamateriale som gav meg nye perspektiv og dermed tilførte det nye delar til den heilskaplege forståinga. Delanes relasjon til heilskapen vart brukt til å skape ein ny heilskapleg forståing, og slik har store delar av forskingsprosessen vore ein hermeneutisk sirkel (Gadamer, 1960/2012, s. 302; Nyeng, 2017, s. 226). Eit eksempel på korleis hermeneutikken har vore sentral i denne studien vil vere i funn frå analyseprosessen. Der resultera mi forståing og fortolking av empiri og teori blant anna i utvikling av musikkpedagogiske filosofiar.

4.3 Analyse og transkripsjon

Som analysemetode nytta eg deskriptiv analyse av datamaterialet, som innebar å strukturere og kode datamaterialet til å bli oversiktleg og meir forståeleg slik at det vart klargjort for

analyse (Postholm, 2020, s. 86-91; Postholm & Jacobsen, 2018). Med eit teoretisk utgangspunkt kunne eg utvikle kodar som var relevant for tematikken samstundes som eg utvikla kodar undervegs utifrå empirien, noko som var sentralt for identifisering av datamaterialet i analyseprosessen (Krumsvik, 2019, s. 176). Med eit organisert og strukturert datamateriale kunne eg tolke og utvikle forståing for situasjonar frå ulike kontekstar. Eg har revurdert kodar og analysar undervegs i prosessen og det har blitt gjort endringar og utbetringar, som følgje av den hermeneutiske fortolkinga og mi innsikt i datamaterialet føra til nye forståingar av heilheita.

Kodingsarbeidet gjekk føre seg i tre omgangar, noko Postholm (2020, s. 88-90) omtalar som tre kodingsfasar. I den opne kodingsfasen utforma eg overordna kodar basert på teori, mine eigne perspektiv og tankar som oppstod under datainnsamling og transkribering. Overordna kodar som «musikksyn», «fagsyn», «undervisingspraksis» og «musikkpedagogikk» blir utforma og datamateriale blei grovsortert inn i desse basert på sine eigenskapar til desse kodane. Grovsorteringa av datamaterialet bidrog i at det var mogeleg å sjå utsegn og observasjonar som hadde felles eigenskapar, og dermed kunne eg byrje den aksiale kodingsfasen ved å utforme meir spesifikke kodar utforma slik at eg i endå større grad kunne organisere og strukturere datamaterialet. I denne fasen var mi tolking begynt å bli sentral for kodar og organisering av datamaterialet. Eksempel 1 i vedlegg 5 og 6 viser eit utval av kodar og kategoriar eg utforma i den opne kodingsfasen og delvis frå den aksiale kodingsprosessen.

I den selektive kodingsfasen er tolking heilt sentralt. I denne fasen var datamaterialet organisert i overordna kodar og meir spesifikke, sentrale kodar. Intervjutranskripsjonar og observasjonsnotat var strukturert med tal og bokstavar. Med eit datamateriale som var oversiktleg, organisert og strukturert var det lagt til rette for å gjennomføre grundige analyser. Slik kunne eg enkelt sjå heilheiter i det organiserte datamaterialet slik at det vart danna samanhengar mellom analyseringar, og mine tolkingar av materialet utformast. Eksempel 2 i vedlegg 5 og 6 viser kodar og kategoriar utforma i den selektive kodingsfasen.

Det arbeidet som vart lagd ned i å lese, forstå, samanlikne og drøfte ulik teori i forkant fekk eg verkeleg stor nytte av i analyseprosessen. Gjennom det grundige arbeidet med teori var eg først og fremst trygg på at eg forstod teorien, og det gjorde det naturleg for meg å kunne sjå samanhengar mellom ulike teori, i datamaterialet i seg sjølv, samt mellom datamaterialet og teorien. Med denne føresetnaden vart sjølvve analysearbeidet ein overraskande positiv oppleving, og det aller meste materialet frå både intervju og observasjonar kunne dermed nyttast i analyseprosessen. Analysearbeidet, som eg i forkant hadde delvis frykta og med ein

redsel for at datamaterialet var lite innhaldsrikt, vart heller ein særers interessant prosess der eg hadde utfordringar i å avgrense meg sjølv i eit datamateriale som var mykje rikare enn eg sjølv hadde trudd.

Analysen vart ein syklisk prosess med abduktiv tilnærming ved at eg utvikla nye forståingar gjennom å bevege meg mellom datamateriale og beskrivingar, egne tolkingar og teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Min aukande forståing påverka mine tolkingar og analyseprosessen blei gjennomført på ein reflekterande og vitskaplege måte som ofte måtte revurderast basert på nye forståingar som eit resultat av den hermeneutiske sirkelen eg var innom (Eriksen & Svanes, 2021, s. 292-293).

Transkripsjonen av intervjuet blei av etiske omsyn skrive på nynorsk og skriven i to omgangar. Først blei tale omgjort til tekst der transkripsjonen vart ført så ordrett som mogeleg med alle pausar og lydar i intervjuet. I andre omgang blei denne teksten omskrive til å vere meir lesevenleg utan at utsegn mista sin essens. Dette gjorde transkripsjonen meir eigna for analysering og for å nyttast i fortolkingsprosessen. Under transkripsjonsprosessen, kodingsprosessen og analyseprosessen førte eg egne fortolkingar som oppstod undervegs i eit eige dokument slik at eg kunne sjå tilbake på desse i undervegs og i etterkant.

4.4 Etisk refleksjon

Kvaliteten på denne masteroppgåve og forskingsprosessen avheng i stor grad av etiske vurderingar som er blitt tatt med omsyn til meg sjølv, informant, andre utøvarar på fagfeltet og forskarsamfunnet. Eg må sjå heile forskingsprosessen som ein refleksivitetsprosess ved å reflektere over korleis eg som forskar påverka studien, korleis mine val påverka studien, og vere klar over at eg er den profesjonelle parten i mi masteroppgåve (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 106-109). Denne kritiske refleksjonen av meg sjølv er viktig for at all data eg samlar inn og behandlar frå forskingsintervjuet og observasjonen skal vere prega av både gyldigheit, pålitelegheit, og vere overførbart til andre kontekstar (Svenkerud, 2021, s. 100).

Postholm & Jacobsen (2018, s. 222) nemner at omgrepa «validitet» og «reliabilitet» i større grad nyttast i kvantitativ forskning, vil det vere meir relevant å nytte omgrepa «gyldigheit» og «pålitelegheit» når eg diskuterer kvaliteten av mi kvalitative forskning. Gyldigheit tek for seg kor sikre mine resultat er for temaet som er studert og i kor stor grad resultatet er overførbart til andre kontekstar. Pålitelegheit tek for seg i kor stor grad mine resultat kan reproduserast i eit seinare tidspunkt i ein annan kontekst (sjølv om syn og teoriar endrast over tid). Summen

av studiens gyldigheit og pålitelegheit vil difor kunne seie noko om i kor stor grad studien er truverdig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

For å sikre at eg samla inn data av ein viss kvalitet som samstundes vart gjort på ein etisk forsvarleg måte, var godkjenning frå SIKT til å gjennomføre forskinga sentral. Denne godkjenninga gav ein trygghet i at mine forskingsmetodar innebar låg risiko med omsyn til etiske retningslinjer så lenge eg følgde den framgangsmåten som var planlagt. I tillegg til denne godkjenninga, har tre andre etiske prinsipp har vore essensielle for denne studien: informert samtykke frå informant, respekt for informantens privatliv og ei masteroppgåve prega av gyldigheit og pålitelegheit. Godkjenning til å gjennomføre forskinga skaffa eg via meldeskjema til SIKT i god tid før eg byrja innhenting av data. Informert samtykke hjå studiens deltakar sikra eg gjennom det utfyllande informasjonsskrivet som både eg og informanten signerte skriftleg på. I tillegg nemnde eg studiens betyding og omfang for informanten fleire gongar for å sikre at det var forstått. I forhold til informantens privatliv sørgja eg for å behandle og representere all data sikkert i forhold til personopplysningsloven (2018) og forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitskap og humaniora (NESH, 2021), anonymisering av all personidentifiserande materiale, og eg har gjennom heile prosessen vurdert eventuelle konsekvensar av studien for deltakar slik at det medføra lågast mogeleg risiko for alle partar. Før presentasjon av studiens funn og diskusjonar har eg sørgja for å verifisere all informasjon ved å gå gjennom alt datamateriale og tilhøyrande dokument, eg har vore lojal til datainnsamlingsstrategiane mine, transkripsjonar og analyseringa av materialet, og eg har følgd forskningsetiske retningslinjer for å framstille studien, funn og informant etisk og sikker måte.

4.4.1 Informanten

Studios utgangspunkt var å få innsyn i eit konkret praksiseksempel og eg oppfatta det som interessant å studere eit einaste kasus for denne studien. Basert på eigne refleksjonar, studiens forskingsdesign, samtalar med masterrettleiar, og i tillegg etter gjennomgang av datamaterialet frå datainnsamlingsperiodane, såg eg ikkje eit behov for å undersøke andre kasus. Med ein informant følte eg at eg hadde større mogelegheit for å undersøke den unike konteksten og konkrete praksisen som vart utøvd. I staden for å studere fleire kasus samtidig, har eg undersøkt eit større omfang av tidlegare forskning for å sjå likskap og ulikskap mellom denne studiens informant og funn. Slik grunnjev eg for å ha ein musikk lærar som studiens utval.

Som forskar er forskarrolla eit gjennomgåande tema eg er naud å reflektere kring gjennom heile studien. Mi rolle som forskar vil vere relativt avgrensa til informanten og studiens case som følgje av min direkte nærleik til konteksten. Sjølv om det ikkje eksistera ein direkte nærleik mellom meg og studiens case, har det vore sentralt å reflektere om eit etisk dilemma i forhold til mitt ynskje om informasjonsinnhenting og mitt ansvar og respekt ovanfor deltakaren i forskinga (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133-135). Eg handterte dette etiske dilemmaet ved å stadig vurdere konsekvensar og gevinstar undervegs i forskingsprosessen og eg prioriterte respekt for informantens slik at informanten ikkje vart eit middel for mine mål.

Frå første e-post med vedlagt informasjonsskriv vart send til informant og fram til første datainnsamlingsdag, vart det gjort nokre små endringar i studiens omfang. Dette vart gjort blant anna fordi eg saman med informant vart einig om potensielt fleire datainnsamlingsperiodar, påpeikingar frå min mastervegleiar om å gjere informasjonsskrivet meir forståeleg og oversiktleg for lesar, og fordi forskingsprosjektet var kome lenger enn ved informasjonsskrivets første utkast slik at ikkje alt var passande til studien dåverande progresjon. Endringane var kun praktiske og hadde ingen betydning for kva data som skulle samlast inn eller metodar som skulle nyttast. Å informere informanten om desse endringane var viktig både for at eg sikra informantens forståing og eg følgde dei forskningsetiske retningslinjene.

Denne masteroppgåva skulle ha ein lågast mogeleg risiko for å potensielt kunne medføre negative konsekvensar for informanten. Mine etiske refleksjonar sørgjer for at data og funn presenterast på ein kontrollert, gyldig og påliteleg måte. Det oppretthaldast ein profesjonell avstand mellom meg og studiens informant slik at eg fortolkar frå mitt eige perspektiv, og det leggjast fram nøyaktige og ærlege funn gjennom studien.

4.4.2 Forskingsmetodane

For at forskingsmetodane skal vere prega av gyldigheit og pålitelegheit og vere overførbar, krev dette at eg som forskar kritisk reflektera over eiga rolle, metodeval og korleis eg intervjuar og observera i den spesifikke kontekst (Svenkerud, 2021, s. 100). Under det kvalitative intervju reflekterte eg over korleis konteksten stod i forhold til informantens naturlege omgjevnader. Eg lot informanten få tid til å analysere og reflektere over spørsmåla, og på førehand hadde eg tenkt over moglege konsekvensar, som eksempelvis kva eg skulle gjere dersom informanten ikkje forstod spørsmål, ikkje ville svare på eit spørsmål, eller om

informanten svarte på fleire av mine spørsmål på same tid. Under observasjonane var eg bevisst på min plassering og mitt nærvær i rommet i forhold til korleis det kunne påverke konteksten. Under observasjonane sørgja eg for at det var mine observasjonar som eg noterte ned. Dette var også noko eg måtte ta omsyn til i analyseprosessen, ved at mine fordommar, kunnskapar og erfaringar til ein viss grad kan ha påverka observasjonane (Dalland et al., 2021, s. 129).

Forskningsintervjuet innebar fleire etiske utfordringar, og kvalitet på datamaterialet det produserte var avhengig av den sosiale relasjonen mellom meg som forskar og informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33-35). Eg hadde lenge reflektert over «intervjuarens grunnleggande etiske dilemma»; forholdet mellom mitt ynskje om å samle inn informasjon og respekt for informantens privatliv. Eg prøvde å minske det asymmetriske maktforholdet i intervjuet ved at eg som intervjuar prøvde å forholde meg mest til intervjuguiden og dermed lot informanten stå for mesteparten av praten i intervjuet. Bakgrunnen for dette var å minske min eventuelle påverknad på informanten slik at informantens utsegn spegla den naturlege verkelegheita i størst mogeleg grad (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 65-67). Som intervjuar og observatør hadde eg mål om å vere mest mogeleg objektiv sjølv om var bevisst av at datainnsamlinga var prega av min eigen subjektivitet.

4.4.3 Behandling og oppbevaring av datamateriale

Avgrensingar ved analysemetode og framgangsmåte som er gjennomført må belysast slik det faktisk er gjort (NESH, 2021, s. 11-13). På bakgrunn av dette har eg sørgja for at det er eg som forskar som står for datainnsamling og behandling av all informasjonen i denne studien. I ein god vitskapleg praksis ligg det at eg gjengjev riktige opplysingar i forhold til datamateriale og tolkingar, og at eg legg fram alt utan å holde noko tilbake. Kodingsprosessen av datamaterialet vil med andre ord vere å setje merkelappar på informantens utsegn og handlingar, og ei eventuell tilbakehalding av informasjon kan verke misvisande og villeiande (NESH, 2021, s. 16). Difor har dei etiske prinsippa til alle delar av studien, spesielt med omsyn til behandling og oppbevaring av datamateriale vore sentralt i forskingsprosessen.

Intervjuet blei som tidlegare nemnd transkribert i to omgangar utan at innhaldet mista sin betydning. Transkripsjonen vart ført på mitt eige skriftspråk, som følgje av omsyn til informantens personvern og anonymitet. I transkripsjonen vart også lengre pausar i intervjuet fjerna, og gjentakingar samt ordlydar som «mhm», «eh», «hm», vart fjerna. Lydopptaket frå intervjuet blei lagra på ei sikker eining med passordbeskyttelse åtskild frå resten av

datamaterialet. Lydopptak, observasjonsnotat og all personidentifiserande materiale knytt til studiens informant slettast ved studiens slutt.

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har eg lagt fram masteroppgåvas kvalitative forskingsdesign. Forskingsdesignets kvalitative metodar består av ei triangulering av eit semi-strukturert intervju og fire semi-strukturerte observasjonar av ein musikk lærar og hans musikkundervising. Det er musikk lærarens fagsyn, musikk syn og tankar om eigen undervisningspraksis i musikkfaget i tillegg til den observerbare undervisningspraksisen som undersøkast. Med hermeneutisk vitskapsteoretisk posisjonering er datamateriale strukturert gjennom ein kodingsprosess og analysert gjennom ein deskriptiv analysemetode. Etske vurderingar har blitt reflektert om gjennom heile forskingsprosessen og det er sørgja for at studien er gjennomsyra av gyldigheit og pålitelegheit basert på slike etske refleksjonar. Fleire etske omsyn er beskrivne i slutten av dette kapitlet, men gyldigheit, overførbarheit og pålitelegheit saman med tre etske prinsipp om godkjenning til gjennomføring av forskning, informert samtykke og respekt for deltakars privatliv har vore essensielle for denne masteroppgåvas kvalitet. Gjennom ein tydeleg beskriving av studiens forskingsdesign, metodiske og etske val samt vitskapsteoretisk posisjonering, viser eg korleis mine val knytt til denne studien er samanhengande gjennom transparens, stringens og koherens.

Kapittel 5: Analyse og resultat

I dette kapitlet presentera eg empiri, funn og resultat som er gjort gjennom analyse av det innsamla datamaterialet. Eg svarar på studiens to forskingsspørsmål: «*Kva musikkssyn eksistera hjå ein musikk lærar i musikkfaget på mellomtrinnet?*» og «*Kva fagsyn eksistera hjå ein musikk lærar i musikkfaget på mellomtrinnet?*» og avslutningsvis i kapitlet legg eg fram ein oppsummering av kapitlets innhald.

Studiens informant, Bjørn, er utdanna musikk lærar med allmennutdanning frå Høgskulen i Bergen. Han har jobba som lærar i over 30 år der han har vore innom alle klassetrinn i barneskulen (1.-7. trinn) og har hatt mykje kontaktlæraransvar i skulen. På tidspunktet under datainnsamlinga jobba Bjørn ved ein skule i Vestland fylke som lærar mellomtrinnet med fleire ulike undervisningsfag (blant anna musikk). Bjørn har ein stor lidenskap for musikk med spesielt interesse for song og han har opparbeidd seg mykje erfaring gjennom å jobbe med musikk. I tillegg til å drive musikkundervising i skulen, er Bjørn kordirigent for barnekor, ungdomskor og vaksenkor i samarbeid med kulturskule og på eige initiativ i fritida.

Å presentere empiri, analyse og svar på forskingsspørsmål i same kapittel gjer at eg kan leggje fram den empirien som er relevant å vise til i forhold til mine tolkingar. Eg vil vise til utsegn frå intervjuet og observasjonar undervegs for å illustrere eksempel på mine tolkingar og for at det viser til ulike poeng i forhold til analysen. Den empirien som leggst fram i dette kapitlet er difor knytt til Bjørn sine fagsyn og musikkssyn i musikkfaget. I og med at empirien ikkje kan gje meg eit fullt bilete av informantens heile og fulle musikkundervising over lengre tid vil eg ikkje sei at mine funn er generaliserande, men heller at det gjev eit innblikk i kva fagsyn og musikkssyn som kjem til syne i delar av ei variert musikkundervising.

For å kartlegge musikkssyn vart intervjuet det mest vektlagde i forhold til analysen, og det resulterte i interessante funn mellom empiri, tolking og teori. Mine funn viser at det eksistera ein musikkfilosofi innanfor både det estetiske perspektivet og det praksikalistiske perspektivet hjå Bjørn. Eit interessant fenomen som oppdagast er at det eksistera eit sterkt ynskje om estetisk utfolding med musikk, men ulike samanhengande årsaker føra til at det praksikalistiske musikkssynet blir meir tydeleg for undervisningspraksisen.

For å kartlegge fagsyn nyttast det teoretiske utgangspunktet frå Nielsen (1998) sine didaktiske posisjonar og konsepsjonar, Hanken & Johansen (2013) sine fagsyn, og Dyndahl (2004) sine fagidentitetar, i tillegg til eigen tolking, relevant musikkpedagogisk teori og korleis

dokumentert musikkundervisningspraksis var sentrert og variert. Mine funn antyder at det eksistera fleire individuelle fagsyn hjå Bjørn. Eg lokalisera ei hovudvekt på sosialt arbeid, trivsel, kritisk bevisstheit, utøving, ferdigheiter, kunnskapar og estetikk blant Bjørn sin musikkpedagogiske filosofi. Det er fleire element som antyder at Bjørn sine fagsyn har tilknytning til fleire av fagsyna nemnd av Nielsen (1998), Hanken & Johansen (2013), og Dyndahl (2004), men det antydst også at desse fagsyna aleine ikkje er omfattande nok for å verke beskrivande for Bjørn sin musikkpedagogiske filosofi.

Basert på empirien og dei individuelle fagsyna utviklar eg fem samansette musikkpedagogiske filosofiar som omfattar Bjørn sine individuelle fagsyn. Eg viser dermed ikkje til ein tydeleg, uttalt filosofi eller eit enkelt fagsyn, men heller til ein kombinasjon av ulike individuelle fagsyn som dannar nye praksisnære musikkpedagogiske oppfatningar i forhold til dei teoretisk beskrivne fagsyna. Denne kombinasjonen i samanheng med mine tolkingar skapar overblikk over Bjørn sine syn og oppfatningar om musikkfaget, og dermed tolkar eg på det som ein form for musikkpedagogisk filosofi. For å forenkle teksten vil eg vidare omtale det som «MPF» (forkorting for musikkpedagogisk filosofi) og beskrive dei med tala 1-5. MPF-1 og MPF-2 er dei fagsyna som tydelegast kjem fram i empirien. MPF-3, MPF-4 og MPF-5 spelar ein mindre, men likevel sentral og viktig rolle i Bjørn sin musikkpedagogiske filosofi.

5.1 Musikkssyn

I denne delen av kapittelet presenterast mine funn kring ulike musikkfilosofiske tankar som eksistera hjå Bjørn, og det eg tolkar som kan presentere delar av hans musikkssyn. For å lokalisere musikkssyn ville eg få Bjørn til å fortelje om korleis han sjølv verdset musikk, kva han ser på som musikkens verdi og nytte, og kva musikkens føremål er. Gjennom hans oppfatningar av dette kunne eg danne samanhengar mellom empirien og teorien.

5.1.1 Estetisk musikkssyn

Bjørn har ei oppfatning av at musikk er særst viktig i livet, og han har eit ynskje om at dei han underviser skal få den same opplevinga med musikk som han sjølv har erfart. Når Bjørn fortel om kva han synast er viktig i forhold til musikk kjem han inn på viktigheita av å oppnå ein djupare forståing av musikk, og at ein slik filosofi kan bidra til å utvikle forståing for kva musikkens verdi eigentleg er. Sjølv omtalar han musikk som «[...] *nesten eit teikn på liv*».

Bjørn har eit ynskje om at musikalsk arbeid ikkje berre skal gå føre seg i musikkundervising på skulen, men at elevane skal kunne nytte den erfaringa og engasjementet dei får gjennom skulen til å bruke det i andre delar av sine liv: «Vi [musikklærarar] har jo lyst til at dei skal få lov til å få det sånn på ordentleg og ikkje berre i ein musikktime. [...] Ja. Pushe dei ut i den musikkverda som dei kan.. ja, få endå meir igjen for sjølv då».

Musikk blir gjennom intervjuet beskrive som noko vi har kring oss til ein kvar tid, men at gjennom forståing av musikkens ibuande kvalitetar ville kanskje fleire både sett og opplevd musikk som viktigare enn dei tenkjer i utgangspunktet:

«Når eg seier til elevane at musikk det finnast over alt sant? I alle kulturar, vi har det rundt oss heile tida. Det er ingen ting du har meir rundt deg som musikk. Då er det akkurat som dei ikkje heilt trur det med ein gong, for dei tenkjer ikkje på det sånn. Det er ein så vanleg del av dagen deira. At viss vi skulle liksom plukka det frå kvarandre, så ville dei sett at her er det jo noko som er viktig for oss».

Dette tolkar eg til å ha ein samanheng med mi oppfatning av at Bjørn har eit musikkssyn som er estetisk påverka. Han har ein oppfatning av at musikkens potensial kan bli utforska endå meir, og at det er behov estetiske opplevingar med musikk for at ein skal kunne sjå musikkens eigentlege nytte. Eg tolkar sitatet som at ved å gå inn i det musikalske, bryte det ned og få oppleve musikalske kvalitetar kan det føre til estetiske opplevingar som ein føler er viktige, altså at det har eit samanheng med menneskelege kvalitetar. Her tolkar eg samanhengar til det ekspresjonistiske musikkssynet beskriven av Reimer (1970).

Når Bjørn fortel om sine tankar kring musikkens verdi kjem han inn på det eg tolkar som eit ynskje om estetisk utfolding med musikk. Eg tolkar hans utsegn om korleis han føreheld seg til musikkens verdi som eit tydelegare teikn for det ekspresjonistiske musikkssynet, der musikk har ein autonomiestetisk verdi og ein heteronomiestetisk verdi i samanheng med menneskelege kvalitetar:

«Og at når man som musikklærer kan skape den eh.. nysgjerrigheita for kanskje all type musikk sånn som dei kanskje ikkje høyre på til vanleg også, ved at det er liksom, jamen høyr då, prøv då, hehe. Sant. For det er mange som ikkje, ikkje, som lukkar øyra eller tar av viss det er noko som man ikkje heilt forbinder med noko eller gjer dei noko med ein gong. Men viss du på ein måte går inn der og opnar litt opp så er det mange.. Mange eh, auge og øyre som får seg ein overrasking nokre gongar [...]. Så det har nok ein verdi i seg sjølv og, tenker eg».

Å utforske med både kjend og ukjend musikk og musikalske element, skape samanhengar og forbindelsar mellom musikkens ibuande kvalitetar og menneskelege kvalitetar, og oppnå estetiske opplevingar med musikk kan føre til utvikling. Frå sitatet ovanfor tolkar eg at Bjørn viser igjen til viktigheita av ei djupare oppleving av musikken, som igjen tolkast som eit uttrykk for dei estetiske opplevingane. Eg oppfattar det også som at den estetiske opplevinga ikkje realiserast av seg sjølv, og det krev meir av både lærar og elev for at den estetiske opplevinga skal skje. Sjølv om realisering av musikkens ibuande verdi krev meir, vil det skape erfaringar som er verdt arbeidet og som har ein viktig samanheng til menneskelege kvalitetar.

Eg tolkar dette vidare som at innanfor Bjørn sin musikkfilosofi kan musikkens verdi oppstå blant anna gjennom estetiske opplevingar og det Reimer (1970, s. 40-41) omtalar som fire grunnleggjande prinsipp for å realisere det estetiske potensialet i musikk gjennom musikkundervising. (1) Musikk læraren må presentere breidde av musikk gjennom ulike låtval, sjangrar, kulturelle møter, med meir. (2) Det må alltid vere mogelegheit for å uttrykke seg og leggast til rette for at ein skal kunne oppleve musikken og føle på dei ibuande estetiske kvalitetane. (3) Elevane må gjerast oppmerksame på musikalske element slik at dei kan skape forståing for kva det er i musikken som påverka deira følelsar. Det siste prinsippet (4) omhandlar lærarens språk, og læraren er naud å nytte eit språk som samsvara med elevanes forståingar og samstundes ikkje skapar hindringar eller avgrensingar for deira opplevingar. Gjennom desse fire prinsippa kan ein sjå behovet for samhandling mellom fleire ledd for å realisere estetisk verdsetting og oppleving av musikk, som eg la fram perspektiv frå Jerrold Levinson (2009) under kapittel 3 avsnitt 3.2.1.

Bjørn ser på musikk som fundamentalt og ein sentral del av livet. Musikkens verdi kan oppstå gjennom utanom musikkalske opplevingar som for eksempel assosierande eller intersubjektive opplevingar som Bjørn omtalar når han fortel om kva musikkens betydning er for han sjølv:

«Men det [musikk] er nok viktig for alle, men det er på ein måte det å skjønne viktigheita av kortid er det man trenger det, kortid er det man brukar det, sant? Altså, man brukar jo musikken til ulike ting, sant? Enten det er til trøyst eller glede, til hjelp eller støtte. Så det er jo på ein måte der, eigentleg for oss».

Eg tolkar det som at Bjørn har eit musikk syn prega av det estetiske ved at musikkens verdi skapast gjennom estetiske, autonomiestetiske opplevingar, men han vektlegg aldri musikkens autonome eller heteronome side aleine for dei musikalske kvalitetane blir alltid knytt opp til

menneskelege kvalitetar. Difor ser eg samanhengar mellom empirien og det ekspresjonistiske musikkynet.

Utifrå det eg tolka som eit blanda syn på musikkens verdi som heteronom og autonom, ville eg følgje opp i intervjuet med å spør direkte om Bjørn synast at musikkens verdi er ibuande musikken eller om musikk blir eit middel for å skape verdi. Her svara Bjørn det som også er ligg nært mi tolking, at verdiskapinga kan knytast til begge sider:

«Nei eg trenger ikkje at det må.. Eg trur ikkje det [musikk] treng å forbindast med noko for.. For det kan skape noko i, sant? Det kan brukast til å forbinde noko meir og eller for, men eg tenker at eh, musikk er litt sånn forutsigbart. Du, du forventast det uventa på ein måte. Du veit ikkje når det treffer deg eller kvifor det treffer deg, men det berre gjer det, sant. Og då er det jo uføreseieleg sant, og det er jo kanskje det som gjer det spennande med musikk og då».

Dette tolkar eg som eit tydeleg teikn på at Bjørn oppfattar musikkens verdi som både autonomiestetisk og heteronomiestetisk. Dette kan igjen likne på det ekspresjonistiske musikkynet. Musikk kan skape verdi frå sine ibuande kvalitetar, men desse kvalitetane verka meir krevjande å realisere. I kombinasjon med musikkens moglegheit til å skape verdi som eit middel fører det til at musikk er mogleg å nytte i dei aller fleste delar i livet og at den verdien musikk produsera dermed har ein fundamental plass i livet.

5.1.2 Praksikalistisk musikkyn

Når Bjørn fortel om kjenneteikn på ein god musikkundervisingsøkt, nemner han element som eg tolkar kan vere beskrivingar av hans musikkyn og korleis han oppfattar musikkens meining. Desse elementa har nokre trekk som verka å vere nært knytt til det praksikalistiske musikkynet og det Elliott & Silverman (2015) beskriv gjennom «musicing». Verdien av musikk oppstår i prosessen med musikalsk arbeid gjennom det sosiale fellesskapet, og slik blir musikken eit middel for utanommusikalsk verdiskaping.

«Elevane skal kunne glede seg til å kome til ein musikktime. Det er fordi at det ikkje berre er fordi at då er det gøy og vi gjer mykje kjekke ting, men at det er liksom noko som dei kan trivast med å lære. At dei føler at dei også lærer samtidig som det er kjekt og det gjev dei noko, altså det gjev dei noko tilbake igjen som ikkje nødvendigvis kan skrivast i ein bok. Hehe. Gje dei noko til kropp og sjel heldt eg på å sei, sant, som gjer at dei tar det med seg».

I forhold til musikkpedagogisk utøving av praksikalistisk musikkssyn, nemner Elliot & Silverman (2015, s. 48-51) at musikkundervisinga består av fire dimensjonar; (1) undervising og læring, (2) verdiar, (3) tradisjonar og (4) musikk som sosial praksis. Med sitatet ovanfor, tolkar eg dette som eit uttrykk av desse fire dimensjonane og korleis musikkens verdi skapast gjennom utøving og sosiale forhold: (1) Musikk læraren skal undervise på ein måte som mogeleggjjer utvikling av musikalitet, uttrykk og kreativitet, og som føra til bevisst reflektert kompetanse, kunnskapar og ferdigheiter hjå den som lærer. (2) Musikk har fleire individuelle verdiar, og undervisinga skal alltid prøve å leggje til rette for positiv verdiskaping. (3) Musikkundervisinga har behov for musikalske tradisjonar som legg grunnlag og retningslinjer og som skapar samanhengar for og med det musikalske, og opnar opp for nye idear. (4) Musikk blir ein sosial praksis og arbeid med musikk inkludera mange ulike formar. Musikkundervisinga kan bestå av ferdigheits- og produktutvikling, men også som ein sosial aktivitet og noko ein gjer uavhengig av prosess, produkt og/eller kontekst.

Når Bjørn snakkar om musikkundervising nemner han fleire gongar element som omfattar elevsentrering, utøving, personleg utvikling og sosiale forhold: «Altså, det er jo mykje som synast at musikk er mykje knytt med identitet og, sant. Dei identifisera seg med musikkstilar eller sjangrar eller artistar eller tekstar». Sjølv ser han på musikk og identitetsskaping som noko nært og samanhengande, og eg tolkar dette synet på musikkens nytte til å sannsynlegvis ha ein samanheng med kva Bjørn ser på som viktige verdiar som musikk kan skape.

«Det er kjempeviktig at elevane får, eller, barn og ungdom får.. eh, kjenne på musikk på kroppen. Altså, ikkje berre høyre ein song som sjølv sagt kan setje nokre følelsar i sving og sånn, men at dei får vere liksom meir.. Dei får komme litt meir inn i musikken, altså dei blir kjent med korleis musikk lagast, korleis den utøvast, korleis det kjennast, følelsar.. eh, nesten sånn identitet».

Sitatet kan tolkast opp mot det estetiske musikkssynet, men i og med at han vektlegg musikkens heteronome eigenskap til å skape utanommusikalske kvalitetar føra til at eg tolkar det i lys av det praksikalistiske musikkssynet. Gjennom skaping, utøving og sosialt arbeid med musikk oppfattast det som at musikken kan produsere kvalitetar som relaterast til andre situasjonar. Musikkens verdi oppstår også spesielt under prosessar, og det er i prosessen Bjørn tydelegast viser kvar han sjølv oppfattar at musikkens verdi oppstår. «Men det at man ikkje alltid blir ferdig med ting og berre har vore i prosessen, det er jo gull verdt det også, for man skal jo lære man skal jo utvikle seg». Igjen visast eit eksempel på eit musikkens heteronome verdi, og eg tolkar det som at musikk har ein hensikt i prosessar som ikkje har ein direkte

samanheng med musikkens ibuande kvalitetar. Når eg her viser til prosessane som sentrale i det musikalske arbeidet, blir denne tolkinga plassert under det praksikalistiske musikkynet som følgje av at Bjørn vektlegg det sosiale i særskild stor grad når han omtalar slike prosessar. Eit prosessfokus kunne i like stor grad vore tolka i lys av det estetiske musikkynet, men prosessfokuset som vektlegg menneskeleg utvikling gjennom sosiale settingar og som ligg tett opp under musicing-omgrepet gjer at det praksikalistiske musikkynet tydeleggjerast.

I intervjuet er det ein gjennomgåande sak at musikk ynskjust å vere eit grunnlag og utgangspunkt for personleg utvikling. Gjennom utforskning med musikk får elevane oppleve kvalitetar i livet som blir viktige for deira subjektive utvikling. Slik tolkar eg det som at musikk skal vere ein menneskeleg sosial praksis. Musikk skal ikkje berre vere ein sosial praksis som eksistera i musikkundervising, men det skal skape og utvikle kvalitetar som føra til at musikk har ein nytte og samanheng til resten av livet. Musikkens vesen, hensikt og verdi kan kome gjennom musikkens ibuande kvalitetar, men også som middel til utanommusikalske verdiar gjennom sosiale prosessar. Som noko fundamentalt i livet har musikk også ein sosial-praktisk verdi, og Bjørn sitt musikkyn tolkast som å omfatte verdiar frå det praksikalistiske musikkynet (Elliott & Silverman, 2015).

5.2 Fagsyn

I denne delen av kapittelet vil eg presentere mine funn i forhold til fagsyn gjennom dei utvikla musikkpedagogiske filosofiane (MPF 1-5). Første avsnitt under kvar MPF er ein ingress som kort presentera av kva den gjeldande musikkpedagogiske filosofien omfattar. Eg vil byrje med å presentere to musikkpedagogiske filosofiar som viste seg å vere tydelegast og mest omfattande gjennom analysen.

5.2.1 Musikkpedagogisk filosofi 1

Utifrå empiri utviklast MPF-1 fordi eg får eit tydeleg inntrykk av at delar av Bjørn sin musikkpedagogiske filosofi har eit større føremål enn berre det som skjer i undervisningssituasjonen og som er retta mot verdiar innanfor blant anna musikk som trivselsfag, nettverksfag, og musisk fag. Innanfor MPF-1 oppfattast musikkfaget som ein sentral arena for å skape og oppleve trivsel, glede og personleg utvikling. Det er ei oppfatning der musikkfaget skal bidra til at alle inkluderast gjennom sosial tilhøyrse, og undervisngas føremål blir å skape og leggje til rette for sosiale forhold, inkludering, trivsel, samhandling,

og skaping av heile mennesket gjennom elevsentrert prosessfokus. Det er behov for ein balanse mellom musikkfagets ars-, handverks & kvardagskultur- og scientia-dimensjonar for at ein skal få oppleve, utvikle og skape, samt kunne få utøve, uttrykke og vere kreativ.

Når Bjørn snakkar generelt om musikk som undervisningsfag, blir det ofte lagt vekt på element som omfamnar inkludering, trivsel, glede, utvikling, å bruke erfaring og føresetnader, og sosiale element. Når eg spør kva han sjølv ser på som typisk for sin eigen musikkundervising svara han følgjande: «*Det er viktig at eg har ein lidenskap og begeistring sjølv for å skape entusiasme hos elevane. Så eg prøvar mykje å spele på elevane. Spele på elevgruppa viss eg ser at dette er noko som er spesielt for denne gruppa*». For at musikkfaget skal omfatte dei inkluderande og trivselfylte elementa tolkar eg det som avgjerande at Bjørn spelar på elevanes føresetnader, men også at han nyttar seg sjølv i undervisinga og har ein eigen lidenskap for musikkfaget.

At Bjørn har ein lidenskap for både musikk og musikkfaget, og at han nyttar seg sjølv i undervisinga har eg tydeleg kunne observere gjennom alle fire musikkundervisingstimane. Han står sjeldan stille når han underviser, han smiler nesten til ein kvar tid når han driv med musikkundervising, og han blir ein viktig kjelde for å skape både energi, engasjement og positive opplevingar i undervisningssituasjonen. Måten han beveg seg, snakkar, viser og demonstrera ting på i både dansetimen og songtimen blir gjort på ein måte som føra til at elevar følger han og gjentar det same som han, i tillegg til at det høyrast ut som det oppstår meir energi i rommet medan eg sit der og lyttar. Bjørn gjer også bevegelsar og/eller seier ting i undervisinga som verka å gje ein humoristisk respons (observert ved at elevar ler). Eit eksempel på dette er når han blant anna held seg til øyret når det blei sunge veldig høgt under songtimen.

Under songtimen er han aktivt deltakande i det musikalske samspelet på alle songar, og går rundt i rommet samstundes som han sjølv syng, dirigera, motivera og engasjera elevar. Eg tolkar det som at det prioriterast trivsel i samheng med utøving i store delar av undervisingstida. Eg ser i tillegg at han nyttar det sosiale rommet ved å blant anna gje felles positive tilbakemeldingar, og han er ikkje redd for å vise sin eigen musikalske lidenskap for elevane. Under dansetimen uttrykker Bjørn glede gjennom smil og latter, han «diggar» musikken med å følgje takta, og i tillegg ropar han ut ord som «*Ja!*» og «*Bra!*», og i tillegg ler har mykje undervegs. Han bidreg gjennom dei fleste aktivitetar i å skape positiv stemning som igjen verka å ha innverknad på trivselen som skapast i rommet. I skodespelstimen der det i delar av timen blei gjennomført diverse rytmeaktivitetar, førte dei utvalde aktivitetane til

stort engasjement, mykje energi og glede i rommet basert på latter, smil og kommentarar undervegs frå både Bjørn og elevar.

Mot timens slutt både i dansetimen og i skodespelstimen vart det brukt tid på aktivitetar som i større grad verka å ha reint trivselsfokus og sosial nytte heller enn særleg musikalsk nytte. Her kunne eg få observert eit klart eksempel på korleis Bjørn til tider har eit reint fokus på trivsel gjennom sosiale aktivitetar i musikkundervisinga der fokuset ikkje verka å ligge på den musikalske læringa. Under skodespelstimen siste minuttar iverksette Bjørn ein aktivitet han omtalte som «Hi-Ha-Ho», og sjølve aktiviteten oppfatta eg som ein aktivitet med meir fokus på trivsel i det sosiale fellesskapet heller enn ein aktivitet for å skape musikalsk utvikling.

Mot slutten av dansetimen hadde dei vore gjennom alle dansar som var planlagt for timen, og resterande tid vart brukt på aktivitetar som omhandla sosialt samarbeid og trivsel. Blant anna var det konkurransar der elevgrupper skulle raskast organisere seg etter ulike kriterium som høgde, bursdag, og hårfarge. Aktivitetane skapte det eg tolka som høgt engasjement og mykje energi samt glede blant elevane og høg trivsel. Undervegs gjevast det beskjedar frå Bjørn som medføra latter, og det spelast tydeleg på elevars interesser. Dette vart etterfølgt med ein frileik-dans, der Bjørn gjekk rundt og kommenterte ting han såg som «*Du hadde eit utruleg fint sånn ballettsvev*». Desse observasjonane tolkar eg som eit forsøk på å få musikkundervisinga til å handle om meir enn det utøvande. Det visast ein forståing ovanfor elevanes interesser og føresetnader i samanheng med glede og trivsel, samstundes som det skapast rom for å inkludera alle og legg til rette for sosial tilhøyrslø. Gjennom Bjørn sin undervisningspraksis blir dette ein naturleg og sentral del av musikkundervisinga i samanheng med læring.

Innanfor MPF-1 oppfattar eg at musikkundervisinga ofte er beståande av inkluderande aktivitetar som tek i bruk elevars føresetnader, kunnskapar og erfaringar. Når Bjørn fortel om sitt syn på musikkfaget beskriv han faget som ein arena for alle. Som ein arena for alle blir musikk eit fag der det gjevast moglegheit for utøving, uttrykking, kreativitet og skaping, og dermed eit fag som også legg til rette for dei med utfordringar i andre meir teoretiske fag:

«Ein opplev jo gjerne i musikkfaget at, at elevar som ikkje har dei andre teoretiske arenaene som dei briljera på, kanskje har noko innan eit eller anna i musikkfaget. Og då er eg opptatt av å trekke dei fram der slik at dei på ein måte blir synlege og sett i gruppa. Og det blir jo på ein måte ein arena for dei å blomstre, sant, som er viktig. Som på ein måte også gjev ein sånn eh.. ein sånn boost for dei i forhold til

sjølvutvikling og det å bli sett og høyr. Det er jo viktig for alle, men man har vertfall litt andre mogelegheiter til det då. Og eigenskapar det synast eg også er viktig å trekke fram elevanes musikkfaglege eigenskapar, det dei har med seg frå før sant. Så er det jo gjerne sånn i musikk at man trekker inn deira forkunnskapar og, og faglege erfaringar».

Bjørn er godt kjend med elevane og klassane som han underviser i musikk. Dette gjer at han har overblikk over elevanes egne interesser og på den måten skapar ei tilpassa elevsentrert musikkundervising. Det blir viktig at han kan inkludere musikkfagets kompetansemål i samanheng med dette elevsentrerte undervisningsfokuset som spelar på elevars føresetnader: «Å finne ting ved enkeltelevar eller elevgruppa som du kan spele på inn i dei kompetansemåla du skal ha, er det eg er opptatt av». Å spele på elevars erfaringar, interesser og kunnskapar får eg observert eksempel på blant anna i dei utøvande aktivitetane. Under songtimen nyttast det for eksempel solistar, og under skodespeltimen i ein klappeleik med song i kanon-form får elevar med tydeleg kontroll over ferdigheitene instruere og vise medelevar. Sjølv om det gjevast slikt ansvar til elevar, er også Bjørn tydeleg på å stille krav og at ein ikkje må tulle eller kaste vekk tida som verka å føre til at rollene blir tekne meir seriøst. Det spelast dermed på elevars føresetnader og der det blir mogeleg nyttast det sosiale rommet til å la enkeltelevar vise fram sine kompetansar grip Bjørn mogelegheita til å gjere det.

Dersom det hadde vore ein situasjon der Bjørn skulle undervist ein klasse han ikkje kjente til eller liknande, påpeikast det i intervjuet at han hadde prioritert klassemiljøet og elevrelasjonar som utgangspunkt for undervisningspraksisen. Igjen tolkar eg det som at det inkluderande, sosiale og trivsselfylte blir sentralt for undervisningspraksisen, og ein ser igjen verdiane frå MPF-1. Som ein arena for alle er det sosiale rommet ein viktig føresetnad for musikkundervisinga, og det føra til at Bjørn også vektlegg særleg tryggleik og samhald i musikkfaget. Med eit elevsentrert fokus i undervisinga er Bjørn ekstra obs på å fremje kvalitetar som omfamnar trivsel og inkludering samstundes som han er bevisst på å utfordre elevars grenser. Gjennom undervisinga forsøker han å la elevar vere kreative og skapande slik at deira rammer, perspektiv og syn utviklast mot ein meir open og akseptierende bevisstheit som spelar ei rolle i den holistiske utviklinga. På spørsmål om korleis elevars haldningar, oppfatningar og opplevingar i musikkfaget påverka undervisningspraksisen, kjem Bjørn innom denne tematikken:

«Altså dei [elevane] må jo vere trygge sant? Og viss ikkje man er trygg i sjølve klassemiljøet, så er jo kanskje musikk mykje meir sånn.. Føler seg litt meir avkledd,

hehe, sant. [...] Nokre blir veldig usikre og viss dei er usikre frå før, og nokre vil ikkje bli sett sant. Altså.. Det er jo.. Man må jo ta omsyn til dei tinga og, men samtidig er det jo.. Korleis kan man opne det opp då og få dei til å kjenne på at det her er trygt».

I notelæretimen observerte eg fleire eksempel på korleis det sosiale rommet nyttast og at det er fokus på relasjonar i undervisinga. Sjølv om klassen består av elevar som Bjørn har god kjennskap til viser han at han verdset gode relasjonar og eit trygt miljø. Han nyttar blant anna oppgåver som oppfordra til sosial aktivitet og legg til rette for at elevar ikkje skal bli ekskludert. Han brukar som regel god tid hjå enkeltelevar og stiller ofte spørsmål som føra til refleksjon blant elevar.

Innanfor MPF-1 er prosessen meir sentral enn produkt som dei skapar i undervisinga i undervisinga. Eg tolkar det som at Bjørn prioriterer prosessen over produktet i musikkundervisinga, men produkt blir likevel viktig både med omsyn til motivasjon, skaping og i det sosiale fellesskapet. Med målsettingar og produkt kan ein sjå og oppleve faktisk utvikling, og det å kunne vise fram at ein har skapt eller produsert noko blir viktig for å fortsette å det musikalske arbeidet. Han ser blant anna på produkt som «[...] ein veldig gulrot til heile prosessen». Eg tolkar det som at Bjørn ser på prosessen som sentral i eigen undervising, men at han også ser på produkt som ein vesentleg del av undervisinga. Produktet blir i tillegg ein god måte for å nytte sosiale forhold til å skape saman og vise eigne skapingar for kvarandre. Han ser det som positivt å ha målsettingar, men det er ikkje noko han har behov for til ein kvar tid «*For man kan vere i mange prosessar før man liksom skal begynne å nå målet*». Prosessen blir ikkje berre ein viktig del for elevar, men også for Bjørn som musikk lærar. I prosessen får han mogelegheit til å sjølv observere, erfare og merke seg kva og/eller korleis undervisinga kan utviklast. Korleis Bjørn tenkjer kring prosess- og produktfokus i musikkundervisinga utdjupar han sjølv vidare:

«Eg tenkjer mange gonger når vi er undervegs og høyre på kva som skjer i prosessen, så vil jo berre det i seg sjølv gje ein kjempestor verdi både for den som underviser og for elevane som kjenner jo på prosessen då. Her har det skjedd noko sidan i går. Vi har ikkje gjort noko sidan i går sant, men ting ligg å modnar sånn som når du tar det opp igjen neste dag så berre what, kva skjedde? Sant».

Mi tolking av ei prosessfokusert musikkundervising blir også til dels styrka når det er snakk om korleis musikkfaget vurderast. På spørsmålet om han nyttar vurdering i musikkfaget, nemner han blant anna at «*Det er eigentleg eit fag eg tenkjer skal få vere i opplevinga, og*

ikkje nødvendigvis sette noke sånn... men, men.. men det arbeidet man gjer kan man jo vurdere og prosessane man er med kan man jo vurdere korleis man jobbar med tinga og det». For at musikk skal vere eit fag i opplevinga og for at det ikkje skal setjast grenser i musikkundervisinga prøver Bjørn å knyte musikkfagets kjerneelement frå læreplan i musikk saman. «*Eg tenker veldig sjeldan dei fire [kjerneelementa] kvar for seg. Dei er veldig... gjerne saman sant».* Her tolkar eg det også som ei tilnærming til den holistiske utviklinga som er sentral i MPF-1. Bjørn vil kombinere musikkfagets kjerneelement slik at størsteparten av musikkundervisinga implementera alle kjerneelementa på same tid, i ei undervising som elles er elevsentrert, prosessfokusert, sosial og trivselfylt.

Når vi snakkar om musikkfagets ulike sider i intervjuet, nemnar Bjørn at musikkundervisinga er innom både den vitenskaplege, kunstnarlege og handverksmessige- og kvardagslege sida, men det varierast utifrå kva tema dei jobbar med. Ein balanse i musikkfagets basis som Nielsen (1998) beskriv sentralt i MPF-1. Bjørn reflektera om musikkfagets sider og kjem då inn på verdiar eg tolkar som nærliggande det både Nielsen (1998) og Hanken & Johansen (2013) beskriv som eit musisk fagsyn, som også liknar verdiar innanfor MPF-1. Musikkundervisinga inneber ein del produktfokus som fungera som ein slags motivasjon for personleg og musikalsk utvikling, og prosessen står likevel høgast i undervisinga. I tillegg tolkar eg Bjørn sin refleksjon som ein tydeleg vektlegging av det sosiale fellesskapet og korleis han ynskjer å nytte det sosiale rommet saman med kreativitet for å la elevane utvikle seg:

«[...] eg vil gjerne at vi skal.. sette noko saman til noko. Eg er.. eg er nok litt opptatt av produkt. Ja, men på ein god måte. Altså at det man har skapt saman skal vere ein sånn felles greie. For om det blir det, då får man litt sånn eigarskap til det man gjer og det skal inn i ein felles setting. Og det blir jo litt sånn typ kunstnarisk då, at ting dei har laga og eh, ja.. komponert eller dansa eller whatever.. er liksom, det skal inn ein stad. Alle sitt skal inn, du kan gjere det som enkeltindivid, du kan gjere det som gruppe, du kan spele fiolinen din i denne settinga her.. Altså sant, det kan brukast og du må berre vere kreativ».

Når eg spurte Bjørn kva han ser på som «ei god musikkundervisingsøkt», var dei beskrivingane han la fram i tillegg til dei observasjonane eg har gjort særst interessante. Tolking av det følgjande sitatet var sentralt både for utviklinga av MPF-1 og for at eg såg samanhengar mellom hans musikkpedagogiske filosofi og musikk som musisk fag, trivselsfag og skapande fag:

«Altså, ein god musikkøkt har ein god start på timen der du klarar å få fram «dette skal skje» og eventuelt i det spør «kven kan noko om dette, kva veit dåke, kan vi få inn..», sant, alle blir pålogga sant. Og så at det då skjer ein slags eh, begeistring i det som skal gjerast og at dei blir så nyskjerrig at dei får lyst og at det skjer noko, altså du ser at det eh.. Dei er i aksjon men dei gjer noko, og eh... at dei blir glad. Hehe. Og at du ser at dei er i godt humør. Hehe. For det er jo ofte eit teikn på at dei har eh, hatt det kjekt. Og dei kan jo ha det kjekt utan å lære noko og, men saman med det andre eh.. Ein slags sånn entusiasme hos elevane som du ser at det, ja at dei vaknar litt».

Bjørn beskriv ei god musikkundervisingsøkt her som ein musikkundervisingstime med ein felles og inkluderande start av timen, etterfølgd av undervising som tek i bruk elevars erfaringar, og består av mykje aktivisering med fokus på å skape nyskjerrigheit, trivsel og entusiasme i samanheng med læring. God musikkundervising beskrivast gjennom trivsel, inkludering, glede, læring, entusiasme og lidenskap, og eg tolkar dette som at musikkundervisinga skal føre til meir enn berre den musikalske læringa og utviklinga.

Å ha ein felles inkluderande start på timen observera eg i alle fire musikktimeane, i tillegg ser eg også at Bjørn legg til rette for ein slik felles samling når det for eksempel er større aktivitetsskift eller liknande. Før han lar klassar setje i gong med musikalsk arbeid sørgjer han alltid for at elevane er klare, fokuserte og inneforstått med kva som skal gjerast i aktiviteten/opplegget. I tillegg til å sørgje for at elevar er førebudde på opplegget, nyttast det også tid til å vise og forklare blant anna kva delar av rommet og kva utstyr som skal nyttast, korleis ein kan bevege seg, eller eksempel på kva tempo som kan nyttast. For å gje eit eksempel på korleis det felles utgangspunktet skapast, viser eg til skodespeltimen.

Skodespeltimen byrja som vanleg ved at heile klassen er samla og elevane føl med på kva Bjørn snakkar om. Han er tydeleg på kva dei skal gjere i timen og lar det vere liten tvil om kva som skal skje. Halvvegs inn i timen oppstod det ein situasjon som førte til ei større endring i timens opplegg. Klassen vart mindre og Bjørn måtte improvisere med å lage eit nytt opplegg for resten av timen der og då. Før han iverksette det nye opplegget, samla han elevane på nytt og forklarte kva dei skulle gjere, og slik danna han eit nytt felles utgangspunkt for resten av undervisingstimen.

Mot slutten av intervjuet spør eg om Bjørn sit igjen med nokre tankar i forhold til sin eigen undervisningspraksis i musikkfaget. Då svarar han følgjande:

«Men det er på ein måte litt sånn x-faktor fag, der vi har mange mogelegheiter til å.. til å bruke musikk til mange av dei tinga vi har snakka om. Til å skape trivsel, til å skape nyskjerrigheit, til å skape læring, til å skape musikarar som får lyst til å begynne og lære seg instrument eller får lyst til å synge eller komponere sant? Det er jo det vi ynskjer, det er jo derfor vi utdannar dei i dei andre faga og».

Eg tolkar hans syn på musikkfaget som eit fag der den musikalske utviklinga kanskje ikkje er den absolutt viktigaste faktoren, men som i staden er eit av mange ledd i dei musikalske prosessane som har potensial til å bidra i ein større utviklingsprosess og som omfattar fleire delar av livet. Musikkfaget kan bidra til å gje elevar interesse for vidare utvikling innanfor det musikalske, men det kan også gje interesse for utvikling i andre retningar. Slik tolkar eg ei oppfatning av MPF-1, der musikkfaget skal føre til ei holistisk utvikling. Musikkfaget skal innebere ei elevsentrert, prosessfokuserert musikkundervising som fokusera på trivsel, inkludering, sosiale forhold i samanheng med læring, og slik utviklast eigenskapar og kvalitetar som føra til den holistiske utviklinga.

5.2.2 Musikkpedagogisk filosofi 2

MPF-2 utviklast basert på at mykje av musikkundervisinga omhandlar og omfattar utøvande, praktiske og ferdigheitsfokuserte aktivitetar, og musikkfagets scientia-dimensjon blir i mindre grad prioritert. Undervisinga er i større grad musikk- og produktsentrert, men også med eit elevsentrert fokus i forhold til individuell ferdigheitsutvikling. Eg vil merke her at utøving tek for seg ferdigheiter, men det omhandlar også meir enn berre ferdigheiter. MPF-2 har verdiar som kan likne på verdiar i blant anna musikk som songfag, spelefag, bevegelsesfag, akkompagnert musisering og ferdigheitsfag utifrå fokusering på ferdigheitsutvikling, aktivisering, utøving, og produkt. Sjølv om store delar av den observerte musikkundervisinga består av utøving og ferdigheitsbaserte aktivitetar, kan fokuset leggjast på andre element enn det ferdigheitsbaserte i slik undervising. Grunnen til at eg beskriv delar av Bjørn sin musikkpedagogiske filosofi gjennom MPF-2 er fordi at det både i dei observerte aktivitetane og generelt i musikkundervisinga hans vektleggast ferdigheiter og utøving uavhengig av kva tema og/eller aktivitetar dei jobbar med.

At Bjørn sjølv er oppteken av song både på eiga fritid og i musikkundervising er liten tvil om. Då han i byrjinga av intervjuet la fram si eiga yrkeserfaring og korsamanheng nemnde han at han «[...] har ellers med skulekor og andre kor og har lidenskap for musikk og song. Spesielt song, hehe». At han har mykje erfaring frå kor-relatert arbeid er ikkje vanskeleg å leggje

merke til under blant anna songtimen og når han generelt instruera klassar i musikalsk samspel og song. Eg får eit inntrykk av at han ynskjer å gjere spesielt song til ein meir kvardagsleg ting. Han meina at «*Alle er født musiske, og nokre dyrka det fram meir enn andre*», men at det eksistera nærast ein form for stemmeskam ved at synging verka skummelt for mange. Basert på dette tolkar eg det som at gjennom utøving og ferdigheitsfokus i musikkfaget kan ein «normalisere» musikalsk utøvingsformer og dermed auke det musikalske utbyttet i musikkundervising.

«[...] folk berre kjenner at dei kan, dei kan, men vi må prøve, vi må gjere. Ja».

Innanfor MPF-2 står utøving sentralt i musikkundervisingspraksisen, og både utøving, aktivisering og skaping blir snakka om gjennom intervjuet samt også observert å ta ein stor del av tida i musikkundervisingstimane. Bjørn er oppteken av at elevar ikkje skal bli passive i undervisinga, noko eg tolkar delvis orsak for at han legg opp undervisinga på ein måte som stadig lar elevar vere skapande, kreativ og i aktivitet. På spørsmål om kva som er typisk i hans undervisingspraksis vektlegg han akkurat dette utøvings- og aktivitetsfokuset:

«Og så at dei får utøve mykje. At dei får bevegde seg, at dei får kjent på rytme, at dei får sunge, at dei får spelt, at dei får vært litt sånn skapande i det dei gjer sjølv om dei sitter på PC og og skapar beats og sånt og sant. At dei føler at dei dei ikkje er passive, men dei skal vere aktive i undervisinga si då».

Også på spørsmålet om kva som kjenneteiknar som ei god musikkundervisingsøkt, svara Bjørn følgjande: «Altså eg tenker jo umiddelbart at då skal elevane ha vore i aksjon. Men eg tenker sjølv sagt at ein god musikkøkt kan også vere ein rein, hehe, musikkhistorietime. Men likevel vil eg at dei skal ha vært i aksjon, dei skal ha gjort noko sant». Dette bidreg i mi tolking av at aktivisering og utøving står høgt på kva som prioriterast i Bjørn sin undervisingspraksis, som også blir sentralt for utviklinga av MPF-2. Eg viser til notelæretimen der timens første fem minutt gjekk til song med den digitale plattformen «Kor Arti'» som eit verktøy, for å gje eit døme på korleis ein elles vitskapeleg prega undervisingstime implementera det aktiviserande, ferdigheitsbaserte og utøvande.

Fleire situasjonar som eg observerte merka eg eit spesifikt fokus på ferdigheiter frå Bjørn. I desse situasjonane la eg også særleg merke til at det han fortel om i forhold til at elevar skal ha vore aktive i løpet av ei musikkundervising. Dei følgjande eksempla vil kunne høyre til under MPF-1, men eg legg dei inn her for å vise eksempel på korleis det eksistera samanhengande forhold mellom MPF-1 og MPF-2. Under songtimen vart blant anna ein song

stoppa og byrja på nytt fordi Bjørn merka at nokre elevar ikkje var klar. Under skodespeltimen var det blant anna ein rytmeaktivitet der nokre ikkje gjorde det som var gjeve beskjed om. Bjørn handterte den situasjonen ved å gje ein felles beskjed om at dersom nokre ikkje vil delta kan dei ta seg ein pause frå aktiviteten og heller følgje med på resten av klassen. Slik viser han bevisstheit kring det å finne løysingar som tek omsyn til inkludering også i ferdigheitsbaserte aktivitetar. Under dansetimen var det blant anna ein danseaktivitet der elevar skulle ryke ut undervegs. I forkant av aktiviteten var Bjørn tydeleg på å forklare dette prinsippet og han forsøkte å naturleggjere det å ryke ut. Av dei som rauk ut undervegs sørgja han for at dei likevel var deltakande og medverkande gjennom at dei blant anna fekk bli med å bestemme kva nye element som skulle leggjast til i aktiviteten for dei gjenværande. Her viser eg nokre observasjonar frå musikkundervisinga for å vise korleis utøving og ferdigheitsbaserte aktivitetar nyttast i undervisinga. I tillegg viser desse eksempla korleis Bjørn sørgjer for stadig aktivisering av elevar sjølv om dei er deltakande eller ikkje i dei planlagde aktivitetane.

Det gjevast ofte positive tilbakemeldingar spesielt når det visast tydelege musikalske ferdigheiter og prestasjonar. I songtimen blei det blant anna gjeve kommentarar som «*Eg høyre fleire her har øvd*», «*Nydeleg song*», og «*Ikkje vær så flinke*». I arbeidet med dans under dansetimen blir rytme, takt og synkrone bevegelser naturlegvis eit fokus, og Bjørn er tydeleg både på å vise, og gje beskjedar som å telle taktslag som «*5-6-7-8*», og gje instruksar som «*Snu*», og «*Bytte*». Eg tolkar slike observasjonar som eit døme på korleis Bjørn viser forståing ovanfor elevars ferdigheiter, og korleis han vegleiar elevane mot utbetring av ferdigheiter samt for å hjelpe dei undervegs i prosessen. Her viser eg også til det delvis elevsentrerte fokuset innanfor MPF-2 som blir behov for under arbeid med ferdigheiter.

At musikkfaget generelt blir prega av utøving som prioriterer det praktiske og ferdigheiter musikkundervising tolkar eg som at Bjørn ser ein samanheng mellom lærarens kunnskap, erfaring og kompetanse, musikkfagets læreplan samt kva læraren sjølv føler seg trygg på. Utan erfaring med musikkundervising og musikalsk kompetanse tenkjer Bjørn at han ville nytta det han sjølv følte seg utrygg på i lite til ingen grad, musikkfagets ulike sider ville i mindre grad blitt dekkja i undervisinga, og at undervisinga sannsynlegvis ville blitt meir einsformig. Når Bjørn fortel om korleis han sjølv trur at musikkundervising ville vore utan den erfaringa og musikalske kompetansen som han har, tolkar eg det som ein presentasjon av delar av hans perspektiv på musikkfagets kompetanse, erfaring og kunnskap. Her svarar

han på spørsmål om korleis musikkundervisinga hadde vore utan musikalsk kunnskap og erfaring:

«Nei då trur eg at eg måtte tydd til veldig mykje av det same. Altså, eg hadde ikkje klart å kanskje vore så kreativ i forhold til verken metodar eller måtar å få inn temaet på. [...] Kanskje eg måtte sunge veldig mykje då, og klart å flette inn både det med tradisjonar og kulturar og alt det her, men kanskje det hadde blitt meir einsformig i metodeval og korleis man gjennomføra sjølve undervisinga».

Den erfaringa, kunnskapen og kompetansen Bjørn har opparbeidd seg i forhold til musikkfaget og musikkundervising verka å bli særskild relevant for både hans undervisningspraksis samt for kva han vektlegg i musikkfaget. På spørsmålet om korleis rammer og ytre faktorar påverka musikkundervisinga viser han til korleis denne erfaring blir viktig og eit viktig middel for å gjere musikkundervising meningsfull når ein ikkje har alle ytre faktorar tilgjengeleg.

«Eg må vere kreativ sjølv og finne måtar å gjere det på. [...] Her blir det mykje klasseromundervising der du ikkje har anna enn rommet du sit i. Likevel har eg klart å gjennomføre det eg tenker er god musikkundervisning, men som sjølvstilt ikkje klara å oppfylle alt vi eigentleg skal».

Fagsyn innanfor MPF-2 viser korleis mykje av musikkundervisinga består av utøving, praktiske og ferdigheitsbaserte aktivitetar. Det blir i større grad eit produktfokus og undervisinga senterast kring musikken, men for å kunne følgje opp det utøvande og bidra til vidare ferdigheitsutvikling blir det naudsynt å sentrere musikkundervisinga også kring elevane og dermed blir eit prosessfokus også relevant. Slik eksistera det også ein forbindelse mellom MPF-1 og MPF-2, der verdiar overførast frå dei ulike fagsyna til ulike delar av musikkundervisinga.

5.2.3 Musikkpedagogisk filosofi 3

MPF-3 blir beskrive som ein del av Bjørn sin musikkpedagogiske filosofi som følgje av eit fokus på estetisk arbeid i musikkundervisinga. Dette synet skapar fokus på estetiske opplevingar og bevisstheit kring estetiske kvalitetar og reaksjonar i det musikalske arbeidet i musikkundervising. Slike opplevingar baserast på sansande, imaginære og perseptuelle opplevingar, bevisstheit kring musikken, og verdiar og kvalitetar i musikk. Musikkundervisinga er elev- og musikkcentrert, og det oppretthaldast ein balanse mellom

musikkfagets ars- og handverks & kvardagskultur-dimensjon medan den vitenskaplege sida ikkje prioriterast i like stor grad. I forhold til å skape opplevingar har undervisinga fleire fellestrekk med det Reimer (1970) og Varkøy (2015) beskriv gjennom det ekspresjonistiske musikkynet, slik at musikalske kvalitetar skal ha ein samanheng med menneskelege kvalitetar. Med dette grunnlaget kan MPF-3 knytast til blant anna musikk som sakkfag, lydfag, estetisk fag, skapande fag og som ledd i polyestetisk oppdragelse basert på undervisningsforma og fokuset på liknande verdiar og kvalitetar.

Prosessen, eleven, opplevingar, skaping og utøving er sentrale faktorar som prioriterast i Bjørn sin musikkpedagogiske filosofi. I tillegg nemner han læraren som ein sentral faktor, og at læraren kan vere avgjerande for å skape erfaringar og opplevingar i musikkfaget. Han viser i intervjuet til musikkfagets kompleksitet og at det krev meir både frå lærar og elev for å gje faget nytte. Det krev meir av den enkelte i undervisinga, og det føreset at ein har mogelegheiter, kompetanse, og bevisstheit for at musikkfaget skal gje nytte. Med ein bevisstheit og i ei undervising som legg til rette for estetiske opplevingar gjer ein det mogeleg å erfare musikalske verdiar i forhold til menneskelege verdiar.

«Eg trur det er litt sånn spesielt for musikkfaget, for viss du kommer inn og har matte i ein klasse så er det sånn veldig konkret dette skal vi gjere, dette skal vi regne. Men så lenge man har musikkundervisning som med dei kjerneelementa som vi skal ha, så er det jo litt annleis altså. Du må bruke deg sjølv meir, og då krev det meir eigentleg av elevane og, og læraren».

Dette tolkar eg som eit uttrykk på korleis musikkundervisinga påverkast i retning av estetisk arbeid. Ved at læraren brukar seg sjølv og dermed er bevisst over eigen kompetanse og fagets kompetansemål, kan det leggjast til rette for å skape estetiske opplevingar i musikkundervisinga. I tillegg til at det krev meir av læraren, krev det også meir av elevane. Eg tolkar det som at Bjørn oppfattar eit behov for visse kunnskapar, kontekstar og/eller interesser hjå seg sjølv og hjå elevane for at estetiske opplevingar i musikkundervising skal ha ein nytte. Desse nærast «føre-kunnskapane» som må ligge til grunn kan likne det Levinson (2009, s. 415-416) viste til som naudsynt for å realisere den estetiske verdsetjinga.

I intervjuet snakkar Bjørn om korleis han tenkjer at hans undervisningspraksis i musikkfaget skil seg frå undervisningspraksis i andre fag, og her nemner han interessante element som er med på å danne MPF-3, deriblant sansane:

«Fordi at som lærar skal du jo på ein måte kunne skape interesse og nysgjerrigheit hos elevane for at dei skal ta til seg lærdom, og det vil du jo måtte trenge i alle [fag]. Men musikkfaget spelar jo veldig mykje meir på dei andre sansane. Sånn at der tar du på måte i bruk meir, altså du tar i bruk meir av heile mennesket då som gjer at det er jo, eh, både meir utfordrande å å få det til».

I forhold til andre undervisningsfag er det behov for ein annleis pedagogisk tilnærming i musikkfaget. Eg er ved første blick litt usikker kva Bjørn viser til når han omtalar «dei andre sansane», men at han også koplur dette til menneskelege kvalitetar som nysgjerrigheit og interesse gjev meg eit utgangspunkt. Om eg tolkar dette i lys av blant anna Nielsen (1998) sitt sakkfag og ledd i polyestetisk oppdragelse og/eller Hanken & Johansen (2013) sitt estetiske fagsyn skapar det eit interessant funn. I denne tolkinga der dette forståast som eit uttrykk for estetisk oppleving kan det verke som at Bjørn synast det er utfordrande å skape estetiske opplevingar i praksis, der estetiske opplevingar forståast som sansande, perseptuelle og/eller imaginære (Reimer, 1970).

I forhold til sansane som er nemnd i sitatet ovanfor merka eg noko gjentakande i Bjørn sin undervisningspraksis basert på observasjonsnotata mine, og som eg tolkar har ein samanheng med desse sansane. Dei situasjonar der det blir mogeleg prøver Bjørn å få elevar til å vere utforskande med musikken og musikalske element. Dette gjer han gjennom å la elevane bli bevisste på musikalske element og la dei utforske og oppleve musikk gjennom blant anna sansar. Under notelæretimen var det ei gruppe elevar som jobba med å lage ulike rytmar ved å setje saman notar og pausar, og det var lagt opp til eit kreativt arbeid. Undervegs finn Bjørn fram ei djembe som han brukte til å halde ein puls medan elevane skulle slå/trampe rytmen som dei hadde laga, og blir det tatt i bruk andre sansar i det musikalske arbeidet. I denne prosessen utviklast det ein refleksjon over kva som skjer i dei ulike musikalske elementa og kva elevane sjølv oppfattar skjer i lyden og dei musikalske kvalitetane. Dette kan likne på eit estetisk arbeid med musikken; dei er innom kreativt arbeid, det spelast på oppfatningar, sansar og opplevingar med musikken, og dei reflektera om kva reaksjonar det musikalske skapar. Det kan eventuelt også tolkast som ferdigheitstrening, der dei jobbar med musikk og kreativitet gjennom ulike musikalske former.

Når Bjørn fortel om musikkfaget i forhold til andre undervisningsfag nemnast det nye element som blir vesentlege i MPF-3, der han dreg inn det estetiske arbeidet i musikkundervisning:

«Du skal ha rammene for å kunne utfolde deg og ikkje berre vere innesperra i eit lite rom utan utstyr og sånne ting. Så det har jo mykje å sei med både litt sånn indre og ytre faktorar og då. Men du har, du har mykje meir å spele på i musikkundervising enn ein kanskje har i dei andre faga».

Musikkfaget oppfattast som eit fag med mange mogelegheiter og store potensial som kanskje ikkje er like gjeldande for andre undervisningsfag, men musikkfagets rammer gjer det utfordrande å utfylle alle mogelegheitene i like stor grad. At dette er ei utfordring i seg sjølv føra til at mi tolking av utfordringa med å implementere estetiske opplevingar i musikkundervisinga blir meir tydeleg. Bjørn har ein tydeleg oppfatning om at undervisinga skal bidra til inkludering, sosialt arbeid, utøving og trivsel som i tillegg skal passe for alle elevar tilpassa deira behov, og dette vil dermed prioriterast før dei eventuelle estetiske opplevingane. Vidare i intervjuet fortel Bjørn at: *«Det er jo ytre faktorar og rammar som på mange skular set litt hindringar i vegen for å gjere alt du eigentleg har lyst til»*. Han ser seg naud til å måtte velje og prioritere kva undervisingas innhald, arbeidsmåtar, progresjon, etc., skal vere, basert på styringsdokument, skulens felles visjon, sin eigen oppfatning, elevanes interesse og samfunnet. Bjørn poengtera dette då han fortel om å oppfylle krava i læreplan i musikk: *«Men det er jo lite, altså musikkfag har jo ikkje mange timar, så så det å klare og famne alt som står i LK-20 er jo heilt umogeleg, heilt umogeleg. Hehe. Så man må velje litt, og då må man kanskje velje litt på, på trinn»*.

Under skodespeltimen var det blant anna arbeid med enkle og meir komplekse rytmeaktivitetar med både tramp, klapp og melodi. Undervegs i desse aktivitetane starta ein prosess med å utforske med lydbiletet og kva som skjer dersom blant anna melodien forsvann og det kun var tramp/klapp igjen, eller omvendt. Fleire gongar stoppar dei opp for å reflektere over kva som skjer når det blant anna ikkje eksistera ein felles puls, og når for eksempel tempoet aukar undervegs. Her fekk eg observert eit eksempel på det eg tolkar som ei form for estetisk arbeid med musikken. Når dei får oppleve musikalsk arbeid nyttast refleksjon for å samtale om blant anna korleis ulike musikalske element, lydar og rytmar påverka lyden, og kva reaksjonar den opplevinga medføra. Sjølv om eit estetisk arbeid ikkje var aktivitetens hovudpoeng vart det ein naturleg del av prosessen der det oppstod mogelegheit for det.

At Bjørn prøver å putte inn ein form for estetisk erfaring og oppleving med musikk i musikkundervising der han ser rom for det i staden for at estetiske opplevingar er sjølve hovudmålet i musikkundervisinga, kan vere ein konsekvens av at han ser på musikkfaget som eit fag med lite undervisingstimar i forhold til andre fag. Den musikkundervisinga som eg har

observert har ikkje hatt det estetiske særleg som sitt hovudmål. Det estetiske blir likevel oppfatta som ein viktig del av musikkfaget. Det blir oppfordra til og lagt til rette for estetisk arbeid undervegs i prosessar der dei estetiske opplevingane ofte verka nært knytt menneskelege kvalitetar, og difor blir MPF-3 ein del av den musikkpedagogiske filosofien.

5.2.4 Musikkpedagogisk filosofi 4

Alle fagsyn vil bestå av ein form for kunnskapsutvikling, men MPF-4 utviklast som ein individuell del av filosofien med grunngjevnad i ei musikkundervising som har eksplisitt føremål om å utvikle ulike kunnskapsformer gjennom ulikt musikalsk arbeid med fokus på vitskapelege samanhengar. Musikkfagets scientia-dimensjon blir sentral, og undervisinga er i større grad sentrert kring innhald og produkt der kunnskap om musikk blir sentralt. MPF-4 kan slik ha ein samheng med blant anna musikk som kunnskapsfag, sakfag, og kritisk fag.

Gjennom intervjuet går vi inn på læreplan i musikk og eg var interessert i å spørje Bjørn om han opplev at musikkfagets scientia-dimensjon er blitt påverka som følgje av fokuset på blant anna utøvande og skapande aktivitetar i LK-20. Då kjem det fram at musikkfagets scientia-dimensjon ikkje er det som vektleggast mest, men når det først er aktuelt med vitskapeleg musikkundervising som musikkhistorie og liknande så nyttast det ofte god tid til det:

«Eg har nok kanskje vektlagt det [musikkfagets scientia-dimensjon] mindre før og, for å vere ærleg. Men, men eh, eg passar jo på den biten med musikkhistorie som eg legg inn som sånn her bolkar kvart halvår. Så har eg satt av tid til det då der dei blir kjend med både, med epokar og eh, komponistar [...]».

Tidlegare presenterte MPFar inkludera ulike sider av musikkfagets basis, men samansetninga av fagsyn innanfor MPF-4 skapar ein undervisningspraksis som gjer musikkfagets scientia-dimensjon sentral. Dette er eit av hovudargumenta for at eg presentera MPF-4 som del av Bjørn sin musikkpedagogiske filosofi. Sjølv om Bjørn fortel at dette blir gjort i avgrensa periodar i løpet av eit år, finn eg at det implementerast i kanskje eit større omfang av musikkundervising enn Bjørn sjølv oppfattar. Her nemner Bjørn spesifikt musikkhistorie i forhold til musikkfagets scientia-dimensjon, men for eksempel notelære som kan knytast til musikkfagets vitskapelege side blir ikkje nemnd. Dette gjer at eg beskriv MPF-4 som ein sentral del av Bjørn sin musikkpedagogiske filosofi.

Under observasjonane mine legg eg merke til at Bjørn brukar dei moglegeheitene som oppstår til å implementere musikkvitskapelege perspektiv i ei musikkundervising som har eit anna

fokus, på same måte som blei beskrive med det estetiske under MPF-3. I songtimen nyttar han ein av pausane mellom to songar til å snakke om instrumentering, musikalske element og kva teksten omhandlar. Notelæretimen som i utgangspunktet var ein musikktime beståande av færre utøvande aktivitetar, vart likevel fylt av sosiale og utøvande aktivitetar. Under denne notelæretimen merka eg meg at det var større fokus frå Bjørn si side på at det må vere meir arbeidsro og rolegare i rommet i forhold til dei meir utøvande musikktimeane. Her nyttast blant anna ein metode han omtalar som «lyttestilling», der alle i løpet av få sekunder set seg i lyttestillinga, blir stille og føl med på Bjørn. Dette var to ulike eksempel på korleis det vitenskaplege perspektivet kjem til syne i undervisningspraksisen. Noko eg merka under observasjonane er at Bjørn i større grad vektlegg ro og stillheit blant elevane når han går inn på denne forma for undervisningspraksis i forhold til anna elles observert undervisningspraksis.

Bjørn underviser musikkfaget på mellomtrinnet, og dette spelar ei rolle for korleis han vurderer i faget. Vurdering har ikkje nødvendigvis ein direkte tilknytning til fagets scientia-dimensjon, men korleis Bjørn er bevisst på eigne tankar om musikkfaget og kva han ynskjer at faget skal innebere spelar ei rolle for korleis han skal vurdere i faget. Eg tolkar det som at musikkfagets vitenskaplege side ikkje blir ein hovudvekt i undervisningspraksisen, men når det arbeidast med fagets scientia-dimensjon blir vurdering og produktvurderingar gjerne nytta. Utanom vitenskaplege undervisningsaktivitetar uttrykker Bjørn at han i størst grad er oppteken av å vurdere undervegs i prosessen i form av tilbakemeldingar, motivering og engasjering:

«At dei lagar på ein måte ein presentasjon av kriteria som eg har satt opp og at dei presentera. Då blir det liksom veldig sånn konkret at her er det nokon som presentera noko. Så det blir jo ein slags vurdering, men ikkje i den forstand at det liksom er framovermeldingar og undervegsmelding. [...] Til stor forskjell frå når dei kommer på ungdomsskule og skal ha ein karakter, så er det jo gjerne litt annleis hehe. Ja, så eg trur ikkje dei føler dei blir vurdert på den måten».

Slik eg tolkar det så oppfattast summativ vurdering i musikkfaget som eventuelt grensesetjande dersom elevar blir vurdert på ein slik måte i musikkfaget der det ikkje er naudsynt eller eit krav. Vurdering blir mindre vektlagd som følgje av at det ikkje er krav til karakter på trinna Bjørn underviser, og han ser heller nytte av å gje beskjedar undervegs som bidreg til motivering og engasjering. Sjølv om han ikkje nyttar vurdering i faget per no, er han bevisst over dette valet og korleis han måtte ha gjort det om han underviste med krav om karakter.

5.2.5 Musikkpedagogisk filosofi 5

MPF-5 utviklast som følge av at musikkundervisinga har eit meir eller mindre samfunnsfagleg føremål. Undervisinga innanfor dette MPF-5 omhandlar i stor grad utvikling av kritisk bevisstheit og musikkfaget blir eit middel for å utvikle samfunnspolitisk kompetanse og forståing, samstundes som det oppretthaldast ein forbindelse mellom musikkfagets ars-dimensjon og scientia-dimensjon. Med desse kvalitetane kan MPF-5 blant anna knytast til musikk som mediefag, kritisk fag og samfunnsfag.

Det eksistera eit ynskje hjå Bjørn om å positivt fremje musikkfaget og utvikle ein auka bevisstheit kring musikkfagets viktighet. Han fortel at han har møtt fleire negative haldningar og oppfatningar i musikkfaget blant elevar, og at ein orsak til det kan vere oppfatningar av at musikkfaget ikkje har like stor prioritet som andre fag: «[...] *Det er jo ikkje eit ukjend fenomen, og dei som har musikk i utdanninga si har jo på ein måte eh, ein ryggsekk med seg, men mange [lærarar] må jo ha musikk som ikkje har det [musikkutdanning]. Og då blir det jo ein veldig vanskeleg greie viss du i tillegg har vanskelege klassar*». Eg tolkar dette som ein oppfatning av at musikk lærarens musikkfaglege kunnskap og kompetanse blir ein av dei mest sentrale føresetnadane for at musikkfaget skal bidra til utvikling av kritisk og samfunnsfagleg bevisstheit. Dersom ein ikkje har relevant musikkfagleg kompetansen og/eller i tillegg har ei elevgruppe der det eksistera ein del utfordringar, blir det vanskeleg å utvikle samfunnsfagleg kompetanse gjennom musikkfaget som følge av behovet for andre prioritetar. I tillegg til lærarens kompetanse, er også relasjonsbygging og eit godt klasse miljø faktorar eg tolkar som sentrale for at musikkfaget skal vere ein arena for samfunnsfagleg utvikling og kritisk bevisstheit. Dette liknar også på nokre av dei viktige kvalitetane som viste seg under MPF-1.

For å la elevar oppleve musikkfaget som viktig blir blant anna elevmedverknad i musikkundervisinga viktig. Dette fekk eg observert eksempel av ved fleire tilfelle. Blant anna blei det observert under skodespeltimen at nokre elevar spurte om det kunne passe at dei deltok med song i skodespelet på ein plass det i utgangspunktet ikkje var tenkt slik. Dette blei tatt godt imot av Bjørn og han tok denne ideen inn i opplegget. Det spelast ofte på elevars idear og tankar i undervisinga, og slik blir elevar aktivt medverkande i planlegging og gjennomføring av musikkundervising.

«Så kan du ta noko av det som på ein måte kanskje dei tullar fram, men som kanskje du kan gå inn i likevel og lære dei om, og så skape ein liksom balanse mellom litt sånn

elevmedverknad og det du sjølv skal få gjennomgått. Det trur eg gjerne er vegen å gå då».

I tillegg til at Bjørn fortel om dette i intervjuet, er det nærliggande mi tolking; eg oppfattar det som at Bjørn forsøker å leggje opp musikkundervisinga på ein måte som føra til balanse mellom elevmedverknad og undervisingas målsetjingar. Gjennom musikkundervising som stadig tek nytte av elevmedverknad blir ein måte å jobbe med kritisk bevisstheit i musikkundervisinga. Ein slik bruk av elevmedverknad kan blant anna opne for å reflektere kring kva og korleis elevane skal gjere noko, og dermed gje dei meir eigarskap til både faget og innhaldet. Med ei musikkundervising som er planlagt på denne måten utviklar også mogelegheit for å kunne sjå faget i ein større samfunnspolitisk samanheng.

I forhold til å knyte musikkfaget og undervisinga til ein samfunnspolitisk kontekst er det fleire metodar og arbeidsformer som blir tatt i bruk. Når det arbeidast med eksempelvis musikkhistorie blir det ofte nytta museum eller liknande i nærområdet for å sjå og oppleve kven og kva det er. I tillegg er det slike situasjonar at Bjørn prøver å opprette eit forhold mellom musikkundervising i ein internasjonal samanheng: *«Så då, blir det litt meir interessant for også og lære om lokale heltar sjølv om dei er død, hehe. Ja. Og så knyte det litt ut mot Europa og andre kjende namn i musikken som dei kjenner kanskje litt. Gjere dei kjend med dei altså».*

Ein annan arbeidsform som vektleggast i forhold til å jobbe med kritisk bevisstheit og samfunnspolitisk kontekst i musikkfaget, er læring og kjenneteikn på musikksjangrar, betydning av tekstar, og kva budskap ulike songar antydar:

«Altså du har eh.. du får ein oppgåve der du skal lage ein eigen eh, tekst eller noko som handlar om noko utanfor oss sjølv sant. Og gjerne ofte oppover i sånn 6.-7. [trinn] er det ganske aktuelt å gjere, men også gå inn i tekstar som er skrevet i enten det er noko politisk eller kva det måtte vere – identitet, kjønn, alle desse tinga, så kan man jo gå inn og bruke dei tekstane for det det er verdt, og det gjer eg altså, og det er kjempeinteressant».

Ein ting eg tolkar som er spesielt med desse arbeidsmetodane er at det verka enklare og meir naturleg i forhold til å vere kritisk og å sjå politiske samanhengar i forbindelse med musikk. Ein måte å tolke dette på er at gjennom diverse spesifikke songar og musikksjangrar finn ein tydelege eksempel på politiske tekstar, budskap eller liknande. Og når ein då har eit fysisk og tydeleg eksempel på forhold mellom musikk og politikk kan det føre til betre forståing av

forholdet mellom musikk, kritisk bevisstheit og samfunnspolitisk utvikling. Dette gjev meg også eit eksempel på for korleis musikkfagets ars- og scientia-dimensjon balanserast om kvarandre, då det vil krevje ein innsikt i begge delar for å nytte den kunstnarlege sida til vitskapeleg forståing og omvendt.

I liknande arbeid med tekst/sjanger/bodskap i musikk spelast det også på elevmedverknad og å ta i bruk elevars erfaringar. Elevanes musikalske preferansar kan bli utgangspunkt for kva sjanger eller song som arbeidast med, noko som også bidreg til at elevar kan føle på ansvar og eigarskap i undervisinga. Bjørn fortel at han fleire gongar har vore i situasjonar der elevar nemner musikk dei vil jobbe med fordi dei inneheld «*drøye tekstar*» og at det heile kan bli litt humoristisk. Bjørn ser på slikt engasjement frå elevar som nyttig og tek dermed tak i slike forslag for å la elevar jobbe med det: «[...] *men vi skal vite kva vi syng om. Men så kan vi liksom ta det på alvor då, og så gå inn det, og så kvifor skriv man på den måten og kvifor gjer ein det slik og korleis skreiv man før og.. Ja*».

Eg tolkar det som at Bjørn synast det er viktig at alle er bevisste kva dei jobbar med, og at ein er kritisk samstundes som ein møter den utvalde sjangeren eller songen med openheit. Å spele på elevars interesser og individuelle musikalske preferansar gjennom ei musikkundervising som både er seriøst, interessant og gjennomført med kritisk bevisstheit, kan føre til ei positiv haldning blant elevane og dermed oppleve at musikkfaget har ein nytte også i ein større samfunnspolitisk kontekst. På denne måten er MPF-5 ein viktig del av Bjørn sin musikkpedagogiske filosofi, og blir sentral for å utvikle positive oppfatningar og haldningar til musikkfaget samt for å vise musikkfagets nytte i samfunnsmessige relasjonar.

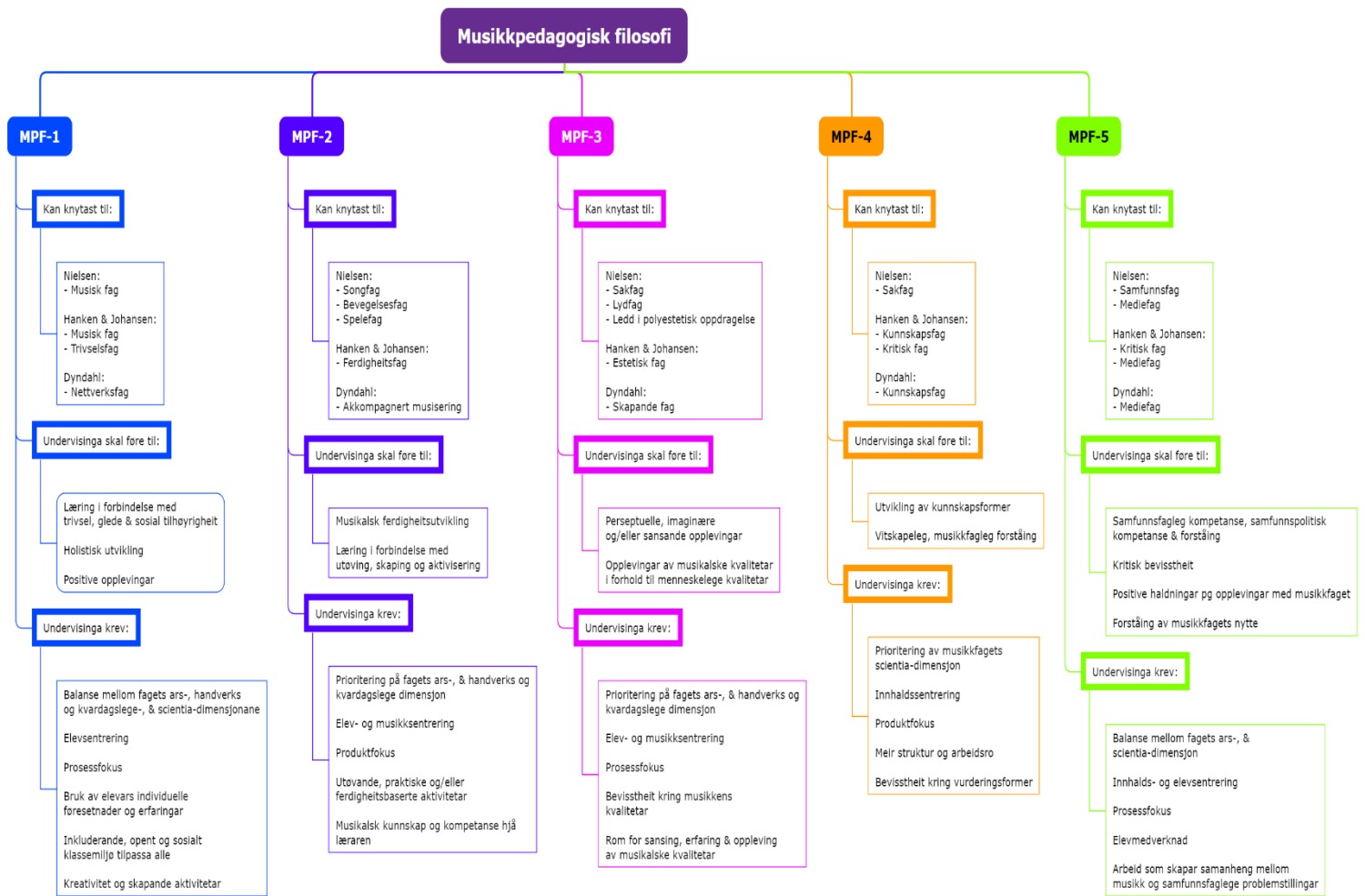
5.3 Oppsummering

Gjennom empiri frå intervjuet i samanheng med dei observasjonar som er gjort, tolkar eg det som at Bjørn ser på musikkens verdi både som autonom og heteronom. Musikkens ibuande oppfattast som eit teikn på liv og har i seg sjølv har ein verdi såframt det blir lagt til rette for sansing, oppleving og erfaring av musikkens ibuande kvalitetar. Oppfatninga av musikk som eit middel for utanommusikalske verdiar er likevel det som tydelegast viser seg. Slik tolkar eg at den eksisterande musikkfilosofien er ein kombinasjon av det estetiske og praksikalistiske musikkynet. Ved å kombinere desse to musikkfilosofiane skapast ein rik forståing av kva musikk er, som mogeleggjer estetiske opplevingar med musikk samstundes som det blir lagt vekt på sosiale forhold og musikk som ein sosial praksis.

Gjennom tolking av empiri og sett i samanheng med teori, beskriv eg Bjørn sine fagsyn gjennom fem utvikla musikkpedagogiske filosofiar (MPF 1-5). MPF-1 og MPF-2 er dei eg lokalisera som dei tydelegaste i mitt datamateriale basert på at musikk lærarens undervisningspraksis i stor grad inneber sosial, holistisk og trivselsfylt undervisning som ofte også er utøvande, praktisk og ferdigheitsfokuserert. MPF-3, MPF-4, og MPF-5 verka likevel å spele ei sentral rolle i den musikkpedagogiske filosofien som følgje av at estetiske, vitskaplege og samfunnsfaglege element, ulike sentreringar og fokus blir ein sentral del av undervisningspraksisen. Dei fem musikkpedagogiske filosofiane sett i samanheng implementera dei subjektive ynskja og måla til Bjørn samstundes som det omfattar musikkfagets formelle krav, retningsliner og mål. Slik består musikkfaget av ein undervisningspraksis som mogeleggjjer utvikling av oppfatningar, haldningar, ferdigheiter og kunnskapar som samsvara med musikk lærarens eigne krav og musikkfagets formelle krav.

Slik Nielsen (1998), Hanken & Johansen (2013) og Dyndahl (2004) omtalar sine fagsynframstillingar, er heller ikkje mine fem utvikla musikkpedagogiske filosofiar absolutt beskrivande. Dei kan oppfattast som overlappande og fleire av dei teoretisk beskrivne fagsyna vil passe under fleire av mine utvikla MPFar. Eg har valt å vise til dette på ein måte der eg har tatt hovudessensen frå empirien og sett det i samanheng med dei teoretiske beskrivne fagsyna som har vore relevante til empirien, og på den måten skapt ein oversiktleg samanheng der eg samstundes forsøker å viser korleis dei skil seg frå kvarandre. For å skape ein forenkla oversikt over dette, såg eg det som nyttfullt å vise det gjennom eit tankekart. Difor har eg utvikla eit tankekart (Figur 2) som i korte trekk viser og beskriv dei musikkpedagogiske filosofiane. Eg har valt å vise til kva mine utvikla musikkpedagogiske filosofiar kan knytast til i forhold til Nielsen (1998), Hanken & Johansen (2013) og Dyndahl (2004) sine ulike framstillingar, kva undervisning med dei utvikla musikkpedagogiske filosofiane skal føre til samt kva undervisninga beståande av dei ulike inneber.

Figur 2: Oversikt over empiribaserte musikkpedagogiske filosofiar



Kapittel 6: Drøfting

I denne masteroppgåva har eg undersøkt kva musikkssyn og fagsyn som eksistera hjå ein musikk lærar i musikkfaget som underviser på mellomtrinnet i ein norsk skule, med føremål om å utforske korleis fagsyn og musikkssyn spelar ei rolle for musikk lærarens undervisningspraksis i musikkfaget. Gjennom studiens to forskingsspørsmål «*Kva musikkssyn eksistera hjå ein musikk lærar på mellomtrinnet?*» og «*Kva fagsyn eksistera hjå ein musikk lærar i musikkfaget på mellomtrinnet?*» har eg spesifikt gått inn for å lokalisere og tolke eventuelle fagsyn og musikkssyn hjå studiens informant (blir vidare i dette kapittelet omtalt som «musikk læraren»). Gjennom eit kvalitativt intervju med førehandsutvikla intervjuguide og spørsmål som tok for seg musikk lærarens yrkesrelevante bakgrunn, oppfatningar og erfaringar om musikk, musikkfaget og undervisningspraksis samt korleis han føreheld seg til styringsdokument og formelle krav i skulen, har eg fått eit innblikk i musikk lærarens subjektive tankar kring musikk og den musikkpedagogiske verksamheita. Gjennom observasjon av fire musikkundervisingstimar med fokus på undervisningspraksisen som gjennomførast har eg fått observert den faktiske undervisningspraksisen i eit variert utval av musikkundervising. Med denne trianguleringa av intervju og observasjonar har eg kunne sett samanhengar mellom subjektive oppfatningar og den faktiske undervisningspraksisen, som slik har gjeve meg mogelegheit til å undersøke denne masteroppgåvas problemstilling som også er grunnlaget for dette diskusjonskapittelet: «*Korleis spelar musikkssyn og fagsyn ei rolle for ein musikk lærars undervisningspraksis i musikkfaget på mellomtrinnet?*».

I forhold til musikkssyn resulterte mi tolking av empirien i funn som viser at det eksistera både musikkfilosofiske tankar kring eit estetisk musikkssyn samt eit praksikalistisk musikkssyn hjå musikk læraren, som følgje av at musikk oppfattast å ha både ein autonom verdi og ein heteronom sosial-praktisk verdi. Det er eit ynskje om estetisk utfolding med musikk, men krav, rammer og forventingar som stammar frå blant anna styringsdokument, samfunnet, skulens felles visjon, musikkfagets rammer og omfang, samt frå musikk læraren sjølv avgrensar mogelegheitene i faget. Dette har ført til at det praksikalistiske musikkssynet får større plass i arbeid med musikk i undervisningspraksisen.

I forhold til fagsyn resulterte mi tolking av empirien at det vart utvikla fem musikkpedagogiske filosofiar basert på samanhengen mellom teori, musikk lærarens subjektive oppfatningar, individuelle fagsyn og faktiske undervisningspraksis i musikkfaget. I den musikkundervisingpraksisen som førast er det ei hovudvekt på trivsel, utøving,

inkludering, holistisk utvikling, sosiale forhold, musikalske ferdigheiter og skaping, og difor utviklast MPF-1 og MPF-2 som dei mest synlege i empirien. Det viser seg i tillegg å vere ein sentral del av undervisingspraksisen i musikkfaget å vektlegge element som kreativitet, kritisk bevisstheit og utvikling, samfunnspolitisk kontekst med musikk, estetisk musikalsk arbeid og kunnskapsutvikling. Dette førte til at eg utvikla MPF-3, MPF-4, og MPF-5 som er tre mindre, men likevel sentrale for undervisingspraksisen.

Ved å sjå tilbake på førre kapittel er det tydeleg at fagsyn har fått eit større omfang enn musikkssyn. Dette har ein samheng med at musikkfilosofi verka å spele ei mindre rolle for undervisingspraksisen enn den musikkpedagogiske filosofien. Likevel verka begge delar å spele ei rolle for undervisingspraksisen og at forholda mellom musikkssyn og fagsyn kan påverke kvarandre.

Som nemnd i denne masteroppgåvas innleiingskapittel dannar formelle krav og styringsdokument i musikkfaget eit grunnlag for fagets innhald og mål. Dette grunnlaget inneber kva skulen, læraren og fag skal bidra til, kva overordna verdiar som skal utviklast og prioriterast, og korleis skulekvardagen skal vere. Når ein går inn på konkrete delar som eksempelvis læreplan i musikk, blir det gjeve retning for kva verdiar, ferdigheiter og kunnskapar som skal utviklast i og gjennom musikkundervising. Samfunnet er i stadig utvikling og musikkundervising må ofte tilpassast slike endringar for å følgje opp den samfunnsmessige utviklinga. I tillegg har skular i seg sjølv felles visjonar for kva skulen skal bidra med, føre til og utvikle. Om ein ser på individnivå kan det tenkjast at dei fleste elevar og lærarar har subjektive oppfatningar, forventingar og krav til kva som skal undervisast, lærast, utviklast og oppnåast.

For å byrje diskusjonen vil eg først ta for meg korleis musikkklæraren stiller seg til slike overordna formelle krav i skulen, musikkfagets omfang, og korleis musikkklærarens subjektivitet visast i organisering, planlegging og gjennomføring av musikkundervising. Deretter vil eg gå vidare inn på korleis dei musikkklærarens fagsyn og musikkssyn spelar ei rolle i undervisingspraksisen.

6.1 Musikkklærarens tilnærming til formelle krav

Musikkklæraren har høg bevisstheit kring musikkfagets rammer i forhold til blant anna tidsperspektiv, naudsynnte kunnskapar og kompetansar, og kva som må til for å drive ei

musikkundervising som skal kunne tilfredsstillere dei formelle krava frå styringsdokument. Her blir den musikalske erfaringa som musikk læraren har sentral for å kunne implementere alle musikkfagets sider forstått gjennom Frede V. Nielsen (1998) sin modell om musikkfagets basis. Ytre faktorar som rom, utstyr og tid set ei viss avgrensing for kva som blir mogeleg å gjennomføre i musikkfaget, men med den kunnskapen og kompetansen som musikk læraren har blir det likevel mogeleg å utnytte rammene til det fulle for å skape ei rik musikkundervising som fyller desse krava. Ved å sjå tilbake på studiane av Christophersen et al. (2017) om tilstand og utfordringar i kunstfag samt Christophersen & Ferm Thorgersen (2015) sin dobbel casestudie om undervisningspraksis i kunstfag er dette forhold som verka å vere vanlege for musikkfaget. Der musikk læraren har tilstrekkeleg musikkfagleg kompetanse vil musikk læraren med høgt sannsyn kunne legge til rette for å utfylle dei formelle krava. Lærarars kunnskapar og kompetansar vil spele ei avgjerande rolle i kor stor grad undervisinga tilpassast og leggast til rette for elevane, korleis rom og utstyr sitt potensial utnyttast, og i kor stor grad fagets læreplan, mål og innhald oppfyllest.

Av læreplan i musikk skal musikkfaget bidra til skaparkraft, kulturforståing og identitetsutvikling, førebu elevar på samfunnsdeltaking, utvikle kreative, estetiske og skapande evner, gje mogelegheit for å la elevar uttrykke seg, og musikkundervisinga skal inkludere dei fire kjerneelementa (utøve musikk, lage musikk, skape musikk og kulturforståing) samt inkludere tverrfaglege tema og grunnleggjande ferdigheiter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Alle desse krava er element som blir positivt oppfatta at musikkfaget skal bestå av, og med så mange krav blir musikk læraren naud å ta val for kva som skal prioriterast i større eller mindre grad. Det synast å vere så mange krav at det ikkje blir mogeleg å vektlegge alle i like stor grad. Dermed spelar musikk læraren sjølv i forbindelse med skulens eigne målsettingar ein rolle for kva element som blir meir prioriterte i musikkundervisinga, og dei formelle krava blir i større grad retningsgjevarar heller enn som absolutt styrande for undervisningspraksisen i musikkfaget.

Musikkfagets tal på undervisingstimar verka å vere den mest avgjerande faktoren for at slike prioriteringar må takast, basert på utsegn og observasjonar i denne studien. Det er her musikk lærarens musikalske kunnskap og kompetanse blir sentral for å kunne effektivisere musikkundervisinga, implementere heile musikkfagets basis i alle delar av musikkundervisinga, samt kunne variere, tilpasse og improvisere undervisningspraksisen slik at mest mogeleg av musikkfagets relevans og sentrale verdiar blir dekkja. Dette ligg nært knytt det Cecilia F. Almqvist (2020) viser til når ho diskutera forholdet mellom lærarens oppdrag

og kompetanse. Læraren blir naud å kontinuerleg utvikle og reflektere over eigen kunnskap og kompetanse på teoretisk, praktisk og filosofisk nivå for å kunne velje undervisninga innhald, form, og metodar slik at det skapast ei undervisning som har eit forhold til musikkfagets dimensjonar og som samstundes tilpassast alle elevar (Almqvist, 2020, s. 189).

Musikkfagets fire kjerneelement blir som regel knytt saman og musikkundervisninga blir planlagt på ein måte som legg til rette for dette, i staden for å bruke kjerneelementa som fire åtskilde delar. Der det eksempelvis planleggast ei undervisningsøkt og ein ikkje har musikkrom til rådighet blir det nytta andre mogelegheiter som blant anna uteområde. Slike tilpassingar av musikkundervisninga synast å vere lærerike å gjennomføre, men slike tiltak blir også sett på som meir krevjande for læraren fordi det krev meir planlegging og for å kunne leggje til rette for det. Dette liknar også funn frå Espeland et al. (2011) sin del av «Skolefagsundersøkelsen» der avgrensingar i musikkfaget gjev utslag for kva som blir mogeleg å oppnå i undervisninga. Slik endar vi igjen tilbake på musikkfagets rammer, omfang og tidsperspektiv.

Den musikkundervisninga eg har observert samt det eg tolkar frå intervjuet gjev meg ei oppfatning av at erfaringa, kunnskapen og kompetansen som eksistera hjå musikk læraren er avgjerande for i kor stor grad musikkfagets basis i samanheng med musikkfagets formelle krav oppfyllest. Dette samsvarar også med Sætre (2018) og Sætre et al. (2016) sine studiar på lærarars kompetanse og bakgrunn i forhold til deira undervisningspraksis, der slike kunnskapar, kompetansar og erfaringar gjev eit utslag for korleis musikkfaget undervisast.

6.2 Musikkens rolle i undervisningspraksis

Som nemnd tidlegare i kapittelet verka musikk lærarens musikkensyn å spele ei mindre rolle for undervisningspraksisen blant subjektive, filosofiske oppfatningar. Likevel antydar mine funn at det kan spele ei rolle i arbeid med musikk. Musikk læraren oppfattar musikk som å ha ein autonomiestetisk verdi og ein heteronomiestetisk verdi, og musikkens hensikt, vesen og verdi oppfattast som å eksistere både i form av estetiske opplevingar og musikalske kvalitetar, og som middel for å skape forbindelsar og utanom musikkalske kvalitetar (Varkøy, 2015).

Musikk blir ofte nytta i ulike delar av musikkundervisninga anten om det er til oppstart, hovuddel, eller avslutning av timen. Ulik bruk av musikk, lydar og stillheit blir i tillegg nytta for å dempe lydnivå eller iverksette aktivitetar. Her kan det dragast linjer til Muri & Eriksen (2022) sin studie av fire lærarar som viste at musikk blant anna nyttast som eit tverrfagleg

middel med omsyn til støy og lydar. Som ein metode blir musikk og musikalske kvalitetar nytta i undervisinga som eit middel for å oppnå utanommusikalske kvalitetar.

Musikklærarens oppfatning av musikkens verdi som både autonom og heteronom kjem til syne i undervisingspraksisen og kan koplest til det Reimer (1970) beskriv som det ekspresjonistiske musikksynet. Det referensialistiske musikksynet og det formalistiske musikksynet som vektlegg anten musikkens heteronome eller autonome side verka ikkje å kunne plasserast inn i musikklærarens musikksyn, då musikkundervisingspraksisen som regel knytast til begge sider. Det ekspresjonistiske musikksynet ser på musikkopplevingar som å ha samanheng med emosjonar og menneskelege kvalitetar, og dette verka å ha nær tilknytning til musikklærarens oppfatning av musikk. I musikkundervisinga vektleggast musikalsk arbeid med fokus på forhold mellom musikalske og menneskelege kvalitetar. Musikkens vesen blir forsøkt å framstillast som noko naturleg og kvardagsleg for at det skal verke meiningsfylt for elevane å arbeide med det, og dermed føreset det å leggje til rette for dei ekspresjonistiske verdiane i undervisingspraksisen.

I tillegg til å oppfatte musikkens verdi som både autonomiestetisk og heteronomiestetisk, nyttast det også både estetiske og ikkje-estetiske arbeidsformer med musikk i undervisinga. Musikkundervisingspraksisen består ofte av det Reimer (1970, s. 91-95) omtalar som ikkje-estetiske opplevingar, men i desse tilfella vil delar av musikkundervisinga likevel kunne beskrivast som estetisk. Det dannast rom for estetiske opplevingar der det blir mogelegheit for det og eventuelle ikkje-estetiske opplevingar spelast på ved å dra inn erfaringar og utviklast til estetiske opplevingar. Det estetiske musikksynet har ingen tydeleg hovudvekt i undervisingspraksisen som gjennomførast. Estetiske opplevingar og erfaringar i musikkundervisingspraksisen blir oftare nytta som arbeidsformer i musikalske aktivitetar med andre fokus, heller enn som hovudfokus i musikkundervisinga. Musikklæraren har ein tydeleg bevisstheit over musikkens vesen, meining, hensikt, natur og verdi (Varkøy, 2015), og det eksistera eit ynskje om oppleving av estetiske kvalitetar i musikkundervisingspraksis. Det estetiske musikksynet spelar ei rolle i musikklærarens undervisingspraksis gjennom dette ynskje for estetisk utfolding med musikk som grunnast i musikklærarens eigen erfaring og oppleving av musikkens verdi, og slik blir estetiske opplevingar ein relevant og sentral del av musikklærarens metodar i undervisingspraksisen.

Det som verka å vere gjeldande i den aller største delen av musikklæraren sin musikkundervisingspraksis er det praktiske og sosiale forhold til musikk og musikalsk arbeid. Ved å sjå på kva Elliott & Silverman (2015) legg i det praksikalistiske musikksynet og i

omgrepet «musicing» finn eg definisjonar og beskrivingar av eit musikk-syn som har fleire fellesnemnarar med musikk-læraren sitt musikk-syn og musikalske oppfatning. Musikalsk arbeid blir nytta i ulike situasjonar og musikk oppfattast å ha ein verdi uansett kontekst uavhengig av emosjonsskaping. I musikkundervisingspraksisen blir det musikalske produktet mindre gjeldande enn den musikalske prosessen, og det sosial-praktiske rommet i den musikalske prosessen oppfattast å ha størst verdi i forhold til musikkens vesen.

Med ein musikkfilosofi og ein oppfatning av musikkens vesen og hensikt med mange fellesnemnarar til det praksikalistiske musikk-synet, spelar musikk-synet ein rolle for musikkundervisingspraksisen spesielt med omsyn til undervisngas arbeidsmetodar, framgangsmåtar og vektleggingar. Med eit praksikalistisk musikk-syn vil musikk-læraren prøve å skape positive erfaringar med alle formar for musikalsk skaping og lytting som også skal vere nyttig for andre delar av livet. Dette føreset at musikkundervisingspraksisen inneber ein balanse mellom skaping og musikalsk forståing, og at musikk-læraren er musikalsk reflektert for å kunne nytte det sosiale fellesskapet på ein pedagogisk måte som passar konteksten (Elliott & Silverman, 2015, s. 46-47). Desse praksikalistiske elementa viser ein koherens til korleis eg tolkar og oppfattar musikk-lærarens musikkfilosofi og det eg observera av musikkundervisng. Musikkens vesen og hensikt i musikkundervisingspraksis blir i større grad heteronom og den musikalske aktiviteten, prosessen og praksis gjennom eit sosialt fellesskap utviklast til å bli musikkens hensikt. Slik kan det verke som at undervisngspraksisen også vektlegg liknande verdiar som Pitts (2017), Crooke (2016) og Muldema & Kiilu (2012) beskrev som viktige verdiar i musikkundervisng og ei musikkundervisng der musikkens verdi i høg grad var heteronomisk med vektla praktisk-sosiale forhold.

Ei prioritering av det praktisk-sosiale forholdet til musikk og verdiskaping med musikk i musikkundervisng kan kopleast til Dobrowen (2020) sine funn blant 16 lærarar som underviste musikk på barnetrinnet. Musikk-læraren har eit stort engasjement for musikk og ein tydeleg motivasjon til å drive musikkundervisng gjennom sosiale aktivitetar der elevane alltid skal ha vore i aktivitet. Slik spelar musikk-lærarens indre motivasjon, subjektive oppfatningar og syn på musikkens verdi, natur, vesen, hensikt ei rolle for musikkundervisngspraksisen. Ved å bruke eigne motivasjonar i musikkundervisngspraksisen gjevast det meining til undervisngspraksisen.

Musikk-synet blir til dels ein framstilling av indre motivasjonar. Musikk-lærarens musikkfilosofi og individuelle oppfatning av kva musikk er påverka undervisngspraksisen i

musikkfaget i form av korleis det arbeidast med musikk, kva arbeidsmetodar og framgangsmåtar som nyttast, og kva delar i det musikalske arbeidet som blir vektlagd frå lærarens ståstad. Slik spelar musikkfaget ei rolle i musikkfaget i musikkfaget. Musikkfaget sin musikkfaget skapar eit unikt musikkfaget basert på svaret som gjevast på spørsmålet «kva er musikk?».

6.3 Fagsynets rolle i undervisningspraksis

For å diskutere kva rolle fagsyn spelar for undervisningspraksisen, vil eg ta for meg dei ulike musikkpedagogiske filosofiane som er blitt utforma og som omfattar fleire individuelle fagsyn. Først tek eg for meg MPF-1 og MPF-2 som var tydelegast for den dokumenterte undervisningspraksisen. Eg vil deretter ta for meg dei tre mindre, men sentrale MPF-3, MPF-4 og MPF-5. Desse kjem stadig til syne under delar av undervisningspraksisen og vil difor bli diskutert som ei gruppe.

6.3.1 Musikkpedagogisk filosofi 1 og 2

Ved å sjå tilbake på figur 2 der eg i korte trekk viser kva dei fem utvikla musikkpedagogiske filosofiane består av, viser MPF-1 at undervisningspraksisen skal føre til holistisk utvikling, læring i samanheng med trivsel og glede, og vektlegging av positive opplevingar. MPF-2 bidreg til ein undervisningspraksis som vektlegg utøvande og ferdigheitsbaserte aktivitetar, og undervisinga skal bidra til musikalsk utvikling i samanheng med slike aktivitetar.

Undervisinga varierast mellom MPF-1 og MPF-2 ved blant anna fokuset på produkt, prosess, elev- og musikkfaget. Innanfor begge delar nyttast utøvande aktivitetar, men MPF-1 prioriterer i større grad trivsel og inkludering i aktivitetane der MPF-2 prioriterer ferdigheit og i større grad vektlegg produktet.

Den undervisinga og dei utsegn som eg har analysert gjev meg inntrykket av at det er MPF-1 og MPF-2 som er dei mest synlege i undervisningspraksisen, og dei som verka å spele størst rolle i forholdet mellom musikkfaget sin fagsyn og undervisningspraksis. Eg har eit tydeleg inntrykk av at formelle styringsdokument tilknytt musikkfaget blir ein retningsgjev og musikkfaget sin eigen musikkpedagogiske filosofi er det som gjev størst utfall for kva opplevingar, erfaringar og kunnskapsutvikling elevar får oppleve gjennom musikkfaget. Dette liknar på funn frå blant anna Andreassen (2020) sin studie av seks musikkfaget som viste at musikkfaget prioriterer musikalske opplevingar heller enn å alltid følgje formelle krav frå

styringsdokument, som føra til det ho omtalar som ein konflikt mellom musikkens eigenverdi og formelle krav i faget.

Gjennom MPF-1 og MPF-2 påverkast undervisingspraksisen først og fremst ved at musikk læraren spelar meir på sin eigen lidenskap og interesse for musikk. Dei opplevingane og erfaringane musikk læraren sjølv har hatt med musikalsk arbeid nyttast i undervisingspraksisen med føremål om å skape den same erfaringa hjå elevane. Difor blir undervisninga også i større grad elevsentrert for å fokusere på elevane og deira opplevingar med det musikalske. Dette har ein likskap med studiane til Nielsen & Karlsen (2021) og Christophersen & Ferm Thorgersen (2015) som fann at musikk lærarar vektlegg element som holistisk utvikling, inkludering, opplevingar og sosiale forhold basert på sin eigen filosofi, erfaring, rolleidentitet og kompetanse.

MPF-1 føra til at musikk læraren transformera musikkfaget til ein arena for alle, og gjennom undervisingspraksisen opnast det moglegeheiter som legg til rette for slike forhold. Undervisninga blir dermed elevsentrert og prosessfokusert der dei skapar, lærer og utviklar i samanheng med trivsel. Elevars egne erfaringar, kunnskapar, føresetnader og interesser blir ein sentral del for at musikkfaget skal bli trivselsfylt og musikkfagets kompetansemål blir lagt til rette for gjennom dette.

Christophersen, Iversen & Tvedt (2017) sin studie viste at musikkfaget kan oppfattast som eit minimumsfag der det eksistera blant anna liten grad av eksterne spesialpedagogiske tiltak, og Edvardsen (2018) sin intervjustudie av skuleleiarar viste at musikkfaget generelt verka å bli mindre prioritert. Ei slik prioritering av musikkfaget føra til at musikk læraren får eit større ansvar i musikkfaget kontra andre skulefag for å ta omsyn til kvar enkelt elev. Gjennom undervisingspraksis prega av MPF-1 skapast eit inkluderande klasserom som føra til at både elevar og musikk lærar opprettar ein trygg relasjon som blir utgangspunktet for at musikkundervisninga kan føre til læring og holistisk utvikling gjennom aktivitetar som vektlegg trivsel.

Undervisingspraksisen som er observert har generelt ein tydeleg balanse mellom musikkfagets ars-, handverks & kvardagslege-, og scientia-dimensjon (Nielsen, 1998). Dette er gjennomgåande i MPF-1 og MPF-2 sjølv om den vitskapelege sida prioriterast i mindre grad i sistnemnde. Med ein balanse i musikkfagets basis blir det også ein klar balanse mellom prosessfokus og produktfokus i undervisingspraksisen. Mesteparten av musikkundervisninga består av utøvande og praktiske aktivitetar, og produktet blir ein viktig kjelde for motivasjon

og inspirasjon som nyttast både til å sjå fram mot samt å sjå tilbake på. Det spesifikke innhaldet i musikkundervisinga spelar ein liten rolle for læringsutbyttet som følgje av at musikk læraren har ein høg musikalsk kompetanse, og dermed har føresetnader til å leggje til rette for ferdigheitsutvikling og trivsel gjennom ei undervising som er både elevsentrert og musikkcentrert.

Musikk lærarens eigen musikalske lidenskap skapar eit føremål om å «normalisere» musikalsk utøving, og difor blir kombinasjonen av MPF-1 og MPF-2 sentral i undervisningspraksisen. Det oppfordrast til kreativitet, skaping og aktivitet gjennom størsteparten av musikkundervisinga, og det er stadig aktivitet blant elevar og lærar i undervisinga uavhengig om det er teoretisk eller praktisk arbeid. Praktiske aktivitetar blir gjennomgåande i undervisinga, og musikk læraren nyttar seg sjølv aktivt til å følgje opp der det blir behov. Musikk læraren uttrykker ein sjølv sikkerheit i sin undervisningspraksis som er med på å trygge elevar og skape musikalsk læring i undervisinga. Dette har likskapstrekk med funn frå Andreassen (2020) sin studie av seks musikk lærarar, der musikk lærarens sjølv sikkerheit spelar ei rolle for i kor stor grad læraren nyttar seg sjølv til vegleiing av elevar og metodebruk i musikkundervising.

6.3.2 Musikkpedagogisk filosofi 3, 4 og 5

MPF-3, MPF-4 og MPF-5 oppfattar eg som sentrale i musikk lærarens musikkpedagogiske filosofi. Det er ikkje desse om vektleggast i størst grad i undervisningspraksisen, men dei spelar ei rolle for den undervisningspraksisen som førast både med omsyn til metodar, avgrensingar og prioriteringar undervegs. Musikkundervisningspraksisen er gjennomsyra av element frå MPF-1 og MPF-2, men MPF-3, MPF-4 og MPF-5 blir sentrale undervegs i prosessen. Eg omtalar desse tre saman for det dukkar stadig opp element frå dei under all dokumentert undervisningspraksis.

MPF-3, MPF-4 og MPF-5 krev ein balanse spesielt mellom musikkfagets ars-dimensjon og scientia-dimensjon, og det krev bevisstheit om prosessfokus/produktfokus samt om kva undervisinga senterast kring. Slik har desse tre allereie ein tilknytning til dei to overordna fagsyna MPF-1 og MPF-2. MPF-3 krev prosessfokus, elev- og musikkcentrering med vektlegging av musikkfagets kunstnarlege side. MPF-4 og MPF-5 krev ein stødigare balanse mellom fagets vitenskaplege og kunstnarlege side, og større bevisstheit kring fagets innhald, prosess- og produktfokus.

Tidlegare i teksten har eg omtalt musikk lærerens ynskje om estetisk utfolding med musikk i musikkundervisinga. Det estetiske arbeidet med musikk verka å bli meir krevjande for å oppleve at faget skapar ein nytte, og dermed blir ikkje det estetiske (som er sentralt i MPF-3) prioritert i like stor grad som blant anna musisk- og ferdigheitsutvikling som er sentralt i MPF-1 og MPF-2. Likevel blir det i delar av musikkundervisinga der musikk læreren ser moglegheit for det nytta tid til å utforske sansande, imaginære og perseptuelle opplevingar i samanheng med musikalsk bevisstheit. Slik ser eg korleis ei estetisk utfolding med musikk skjer i det musikalske arbeidet og korleis MPF-3 spelar ei rolle i musikk lærerens undervisningspraksis.

I og med at dei estetiske opplevingane krev meir både av læreren og elevane, blir det ein føresetnad at musikk læreren har naudsynt musikkfagleg kompetanse for å kunne bruke estetikk i undervisinga. Med den musikalske kompetansen musikk læreren har blir det overskot til å kunne utvide undervisinga, oppfordre til kreativitet og skape rom for estetiske opplevingar som oppfattast å ha ein nytte for elevane. I likskap med Christophersen et al. (2017) sine funn er ikkje refleksjonsarbeid særleg i bruk i denne musikk lærerens musikkundervising, men når det arbeidast med det eg tolkar som estetisk musikalsk arbeid blir refleksjon eit tydeleg middel. Refleksjon og det sosiale rommet nyttast til å snakke om musikken, opplevingar og erfaringar dei fekk av det musikalske arbeidet. Sjølv om det estetiske arbeidet ikkje er musikkundervisingas hovudprioritet, blir det ein prioritet i prosessen der dei nyttar refleksjon til å snakke om opplevingar og auke bevisstheit kring dei eventuelle estetiske opplevingane.

Musikk læreren formidlar ei musikkundervising som er tydeleg prega av at den skal føre til ei holistisk utvikling både musikalsk, fagleg og til nytte for andre delar i livet. Dette spelar ei rolle for kvifor MPF-5 utviklast. Gjennom musikkundervisinga blir det fokusert på kritisk bevisstheit og korleis musikk og samfunn har ein samanheng. Musikk læreren ynskjer å formidle musikkfaget som eit viktig fag og fjerne eventuelle negative haldningar til faget. Difor blir undervisningspraksisen prega av at musikk læreren nyttar moglegheit til å bruke musikk som eit verktøy for å auke kritisk- og samfunnsfagleg bevisstheit. Spesielt blir arbeid som teksttolking og forståing av ulike sjangrar og musikalske former viktig for å skaffe forståing for samanheng mellom musikk, samfunn og politikk i Noreg og internasjonalt. For at musikkfaget skal bli sett på som eit fag likestilt med andre skulefag er det viktig for musikk læreren å la elevane vere medverkande og oppleve det å vere ein aktiv del av eigen utvikling. Gjennom slik elevmedverknad både i planlegging og gjennomføring av

musikkundervising oppfattast det som at elevar tek musikkfaget meir på alvor, og slik kan det eventuelt endre negative haldningar til musikkfaget.

Musikkfagets scientia-dimensjon er ikkje det musikk læraren vektlegg mest i sin undervising. Musikkundervising som består av rein vitenskapleg fokus blir heller planlagt for å gjennomførast i periodar gjennom skuleåret. På denne måten blir størstedelen av undervisinga retta mot musikkfagets kunstnarlege og praktiske side, og dermed er MPF-4 og MPF-5 mindre prioritert generelt i musikkundervisinga. Sjølv om musikk læraren uttrykker og oppfattar at musikkfagets vitenskaplege side blir mindre prioritert i undervisningspraksisen, blir likevel musikkfagets scientia-dimensjon stadig implementert i delar av musikkundervisinga. Blant anna blir det snakka om musikkteori, historisk samanheng til det musikalske arbeidet, instrumentering eller omgrepsleggjing av musikalske element i prosessen med det musikalske arbeidet. Slik kan det synast som at musikk læraren oppfattar delar av eigen undervisningspraksis på ein annan måte enn kva den faktiske undervisningspraksisen er. Liora Bresler (1993) sin studie (som riktig nok studerte ein annan setting blant musikk lærarar) fann at det var eit gap mellom musikk lærarars undervisningspraksis og oppfatningar, og slik kan det visast å vere ein liknande samanheng her.

Musikkfagets vitenskaplege side og kunnskapsutvikling som er sentrale delar i MPF-4 blir sentralt i undervisningspraksisen sjølv om ikkje musikk læraren oppfattar det slik. Med ei holistisk musikkundervising som er lagt til rette for alle sørgjast det ikkje berre for å skape læring gjennom ferdigheiter og trivsel, men også gjennom fagets vitenskaplege side. Den undervisinga eg observerte som i størst grad bærte preg av rein vitenskaplege musikkundervising merka eg eit ekstra fokus på konsentrasjon og ro blant musikk læraren. Dette kan ha ein samanheng med at musikkundervising med meir vitenskapleg fokus kan oppfattast å vere meir nærliggande andre undervisningsfag i skulen, og dermed har læraren ein annan tilnærming i undervisningspraksisen som liknar den som først i eksempelvis matematikk eller liknande fag.

6.4 Forhold mellom musikk syn og fag syn i undervisningspraksis

Gjennom dette diskusjonskapittelet har eg til no prøvd å framstille korleis musikk lærarens musikk syn og fag syn kvar for seg spelar ein rolle for undervisningspraksisen. Ein ser i tillegg at undervisningspraksisen bærer preg av likskapstrekk med fleire studiar som studera liknande tematikk. To store kvantitative studiar eg har vist til av Espeland et al. (2011) og

Christophersen et al. (2017) i tillegg til Pitts (2017) sin studie viser at det vektleggast praktiske, utøvande og aktivitetsorienterte aktivitetar i musikkfaget, og Christophersen & Ferm Thorgersen (2015) viste ein musikkundervisningspraksis med holistisk tilnærming til kunnskaps-, sosial- og personleg utvikling. Av meir spesifikk musikkundervisningspraksis viser Muldma & Kiilu (2012) til trivselfylte sosiale aktivitetar og elevmedverknad. Tjønn (2016) sin studie av musikk lærarar på 1.-4. trinn viste at musikk læraranes fagsyn i hovudsak prioriterte blant anna trivsel, utøving, ferdigheiter og det musiske, og Heggen (2011) sin studie av den tidlegare læreplan i musikk lokaliserte musikkpedagogiske fagsyn som har fleire fellestrekk med musikk læraren i denne studien.

Det praksikalistiske musikk synet og estetiske musikk synet blir nærast kombinert slik at musikk arbeid er ein sosial-praktisk aktivitet med rom for estetisk utfolding når musikk læraren ser mogelegheit for det. Med ein slik oppfatning av kva musikkens hensikt er, påverkast den musikkpedagogiske filosofien i korleis det musikk arbeid leggjast til rette for at musikk skal bli ein fundamental del i livet. Den musikkpedagogiske filosofien i kombinasjon med styringsdokument og læreplanmål bidreg til å leggje musikkundervisningas grunnlag, men musikk synet kan vere påverkande for kva aktivitetar og arbeidsformer som nyttast i den musikkpedagogiske verksamheita. Mi oppfatning er at musikk lærarens musikk syn og korleis det oppfattast at musikk har ein verdi, skapar grunnlaget for kva opplevingar som musikk læraren ynskjer at elevar få erfare. Dermed blir den subjektive musikk filosofien som omfattar musikkens natur eit grunnlag for korleis musikk læraren tilnærma seg den musikkpedagogiske verksamheita, og dermed dannar musikk filosofien grunnlag for den musikkpedagogiske filosofien (Varkøy, 2015). Dette viser også viktigheita av å vere reflektert om eigen filosofi og oppfatningar for å kunne drive ein undervisningspraksis som omfattar eigen verdiar i tillegg til lovpålagde og formelle krav.

Fagsyn synast å spele ei større rolle enn musikk syn for undervisningspraksisen som først i musikkundervisning. Det synast likevel som at filosofiane påverka kvarandre og saman dannar eit grunnlag for undervisningspraksisen i musikkfaget. Musikk læraren har ei oppfatning av at musikkundervisning skal føre til læring og utvikling gjennom utøving, praktiske aktivitetar og trivsel. Samstundes har musikk læraren ei oppfatning av at musikk skal vere noko sentralt i livet, eit grunnlag som har nytte for resten av livet, og at musikk gjennom både sin autonome og heteronome verdi kan skape slike kvalitetar. Dermed utøvast det ein musikkundervisningspraksis som i høg grad er elevsentrert og sosial, og musikk gjennom utøvande, ferdigheitsbaserte og praktiske aktivitetar skapar ein verdi og nytte.

Kapittel 7: Avslutning

I denne masteroppgåva har eg gjennomført kvalitativ forskning med mål om å undersøke korleis ein musikk lærars subjektive oppfatningar spelar ei rolle i undervisningspraksisen i musikkfaget. Som eg viste til i kapittel 1 så gjev styringsdokument som læreplanens overordna del (Kunnskapsdepartementet, 2017), læreplan i musikk (Kunnskapsdepartementet, 2019) og opplæringslova (1998) eit grunnlag for kva skulefag og læraren skal føre til og bidra med for elevar. Med ei oppfatning av eit behov for meir forskning kring musikk lærars subjektivitet i undervisningspraksis og innsyn i eit praksisnært eksempel, har eg gjennom eit intervju og fire observasjonsøkter undersøkt korleis ein musikk lærar som underviser musikk på mellomtrinnet oppfatar musikk og musikkfaget.

Med ein hermeneutisk vitskapsteoretisk posisjon til forskinga har eg nytta deskriptiv analyse av datamaterialet for å kunne utforske og drøfte studiens to forskingsspørsmål og problemstilling. Forskingsspørsmålet «*Kva musikk syn eksistera hjå ein musikk lærar på mellomtrinnet?*» hadde føremål om å undersøke musikk lærars oppfatning kring musikk og korleis musikk læraren oppfatta musikkens natur, meining, hensikt og vesen (Varkøy, 2001). Mine funn og tolkingar viser at musikk læraren har ein stor lidenskap for musikk, og at musikk både har ein autonom eigenverdi i tillegg til at det har ein heteronom verdi for utanommusikalsk skaping. Forskingsspørsmålet «*Kva fagsyn eksistera hjå ein musikk lærar i musikkfaget på mellomtrinnet?*» hadde føremål om å få innsyn i korleis musikk læraren oppfatta musikkfaget i forhold til kunnskapar, fagkompetansar, val, vektleggingar og prioriteringar i faget. Gjennom teori har eg presentert til saman 21 ulike fagsyn-framstillingar i musikkfaget av Nielsen (1998), Hanken & Johansen (2013) og Dyndahl (2004).

Kombinasjonar av desse teoretisk beskrivne fagsyna og mine hermeneutiske tolkingar av musikk lærars oppfatningar og undervisningspraksis førte til at eg utvikla fem musikkpedagogiske filosofiar (MPF 1-5) som er samansetningar og kombinasjonar av musikk lærars individuelle fagsyn, musikkpedagogiske og subjektive oppfatningar.

Gjennom drøfting av studiens problemstilling «*Korleis spelar musikk syn og fagsyn ei rolle for ein musikk lærars undervisningspraksis i musikkfaget på mellomtrinnet?*» finn eg at formelle styringsdokument og krav til musikkfaget blir positivt oppfatta av musikk læraren, men det blir i større grad tolka som retningsgjevarar heller enn absolutt styrande for undervisinga. Dermed spelar musikk lærars eigen subjektivitet ei viktig rolle for korleis musikkfaget undervisast og kva erfaringar og opplevingar elevar får gjennom musikkundervising.

Lærarens oppfatningar av musikkens hensikt og vesen og kva musikkfaget skal vere verka også å påverke kvarandre.

Musikklæraren har mange positive opplevingar med musikk og vil at elevane som undervisast skal få oppleve dei same positive, musikalske kvalitetane som han sjølv har opplevd. Det er difor eit sterkt ynskje om estetisk utfolding med musikk for å kunne oppleve musikkens ibuande kvalitetar. Musikk oppfattast også å vere noko praktisk, sosialt og skapande, og dermed kjem det praksikalistiske musikksynet fram. Som følgje av at musikkfagets rammer og omfang verka å leggje meir til rette for praksikalistisk musikalsk arbeid blir dette den mest synlege musikkfilosofien i forhold til undervisningspraksisen, men musikkens estetiske kvalitetar og arbeid blir fokusert som delar i undervisningspraksisen og blir dermed ein sterk indre motivasjon for musikklæraren.

Musikklærarens undervisningspraksis har høgt fokus på holistisk utvikling, trivsel, glede og positive opplevingar i forbindelse med læring. Samstundes har undervisningspraksisen eit fokus på utøvande, ferdigheitsbaserte og praktiske aktivitetar der undervisningas læring skjer i forbindelse med desse aktivitetane. Musikklæraren opprettar dermed ein balanse i korleis han vektlegg prosess og produkt, elev og musikk, og musikkfagets basis i sin undervisningspraksis. Slik utviklast MPF-1 og MPF-2, som spelar ei avgjerande og sentral rolle i musikklærarens undervisningspraksis. Musikklærarens undervisningspraksis er også prega av å utvikle eit musikkfag som i tillegg har ein samfunnsfagleg verdi, ein vitenskapleg verdi og ein estetisk verdi. Slik utviklast MPF-3, MPF-4 og MPF-5 som spelar ei viktig rolle i musikklærarens undervisningspraksis, og som kjem i større grad til syne gjennom metodar og som delar undervegs i prosessar.

7.1 Avgrensingar ved studien

I studiens etiske refleksjon (avsnitt 4.4) presenterte eg element som var sentrale for i kor stor grad denne studien skulle ha ein verdi med omsyn til meg sjølv, fagfeltet og forskarsamfunnet. Eg vil no presentere eit kritisk blick på nettopp dette. Gjennom heile studien har eg vore bevisst forskarrolla som eg har hatt, og eg har teke omsyn til korleis eg og mine val har påverka studien. Meg sjølv og mine val ser eg på som det som har påverka studien i størst mogeleg grad, og dette vil vere sentralt å reflektere over i forhold til studiens gyldigheit og pålitelegheit.

Studiens informant vart utvalt på bakgrunn av at han oppfylte forskingas krav og at eg visste om personen, noko som kan ha påverka mine tolkingar og syn. Som forskar og med bevisstheit over mi rolle har eg gjennom heile prosessen reflektert om korleis dei tolkingane eg gjer eventuelt er påverka av andre faktorar enn meg sjølv. I og med at eg har hatt eit hermeneutisk vitskapsteoretisk utgangspunkt har mine tolkingar vore det sentrale for studien, og dermed har desse refleksjonane vore viktig. All data er samla inn gjennom intervju og observasjonar der eg sjølv føler eg har oppfylt den profesjonelle forskarrolla ved å halde meg nøytral til konteksten der eg har prøvd å unngå at mitt nærvær har påverka omgjevnadane. Analysing og drøfting er gjort av meg, og gjennom refleksjonar om eventuelle påverknader på dette har eg inntrykk av at det er lite sannsyn for at mine tolkingar er påverka av andre enn meg sjølv og mine oppfatningar.

Som ein enkeltcasestudie er forskinga særst avgrensa i tid og rom. Mine tolkingar førte til blant anna utvikling av nye perspektiv, og vil vere unike til den konteksten dei er skapt i. I forhold til anna forskning kan det eksistere liknande eksempel i andre kontekstar, men aldri heilt lik situasjon. Med dette rettar eg også oppmerksomheit mot at det vil krevje refleksjon om korleis mine funn og resultat kan nyttast i ein annan kontekst.

7.2 Eventuell vidare forskning

Denne studien har avgrensa omfang med omsyn til utval og forskingsdesign. Likevel verka det som at funn i denne studien har fellestrekk med funn i anna tidlegare forskning. Difor kunne det vore interessant å undersøkt same problemstilling i andre kontekstar og eit større omfang. Eg merka meg også at det eksistera meir forskning med omgrepet «fagsyn» i forhold til «musikksyn» i forbindelse med musikkfaget og musikkundervising. Basert på funn i denne studien ser eg det som interessant å blant anna undersøke forholdet mellom desse omgrepa, og korleis det kan påverke eventuell undervising. I forhold til min hermeneutiske tilnærming til datamaterialet, kunne det også ha vore interessant å gjennomført forskning som undersøker musikk lærarars oppfatningar kring omgrepa «musikksyn» og «fagsyn» i musikkfaget med ein fenomenologisk tilnærming, og slik kunne få større innsikt i korleis omgrepa faktisk oppfattast og/eller betyr for dei.

Litteraturliste

- Almqvist, C. F. (2020). Ett relationellt perspektiv på musklärares oppdrag och professionella kompetens. I A. Falthin & A. Mars (Red.), *Perspektiv på musikkpedagogiske praktiker: Undervisa i musikk - ett komplekst oppdrag* (s. 185-196). Kungl. Musikhögskolan. <http://kmh.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1434446&dswid=-5139>
- Andreassen, C. A. (2020). *Hvorfor musikk i grunnskolen?* [Masteroppgåve, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hdl.handle.net/11250/2670848>
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-43).
- Bresler, L. (1993). Teacher Knowledge in Music Education Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 118, 1-20. <http://www.jstor.org/stable/40318589>
- Brevik, L. M. & Mathé, N. E. H. (2021). Mixed Methods som forskningsdesign. I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 47-67).
- Christoffersen, C. & Ferm Thorgersen, C. (2015). "I think the arts are as prominent as any subject": A study of arts education in two Scandinavian schools. *InFormation (Oslo, Norway)*, 4(1). <https://doi.org/10.7577/if.v4i1.1368>
- Christoffersen, C., Iversen, K. & Tvedt, M. (2017). *Kunstfaga i Hordaland – Tilstand og utfordringar i 2016* (AUD-rapport nr. 03-17). Hordaland Fylkeskommune. <https://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/rapportar-og-statistikk/aud-rapportar/2017/aud-rapport-03-17-kunstfaga-i-grunnskolen-i-hordaland---tilstand-og-utfordringar-i-2016.pdf>
- Crooke, A. H. D. (2016). Extrinsic Versus Intrinsic Benefits: Challenging Categories Used to Define the Value of Music in Schools. *Voices : a world forum for music therapy*, 16(2). <https://doi.org/10.15845/voices.v16i2.875>
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-149). Universitetsforlaget.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Red.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg.). Sage.
- Dobrowen, I. (2020). *Musikk på barnetrinnet: En studie av læreres forståelser av profesjonalitet i musikkundervisning* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. <https://hdl.handle.net/11250/2672795>
- Dyndahl, P. (2004). Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer : artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 73-91). Cappelen akademisk forlag.
- Edvardsen, S. (2018). *Lettere sagt enn gjort! : En diskursanalyse av fem skolelederers utsagn om musikkfaget i grunnskolen*. [Masteroppgåve, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <http://hdl.handle.net/11250/2573885>
- Elliott, D. J. & Silverman, M. (2015). *Music matters : a philosophy of music education* (2. utg.). Oxford University Press.
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i*

- klasseromsforskning : Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 287-300). Universitetsforlaget.
- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H. & Aadland, H. (2011). *Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnsteget i norsk grunnskule* (HSH-rapport 2013/7). Høgskolen Stord/Haugesund. <http://hdl.handle.net/11250/152148>
- Falthin, A. & Mars, A. (Red.). (2020). *Perspektiv på musikkpedagogiske praktiker: Undervisa i musikk – ett komplekst oppdrag*. Kungl. Musikhögskolan. <http://kmh.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1434446&dswid=-5139>.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Oms.). Pax Forlag A/S. (Opprinneleg gjeven ut 1960)
- Ganer, K. M. (1994). Allmennfaget musikk: fra praktisk-estetisk fag til kunstfag. I P. Dyndahl & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske perspektiver* (s. 63-75). Ad Notam Gyldendal.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen akademisk forlag.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Heggen, E. C. (2011). *Musikkpedagogiske fagsyn i Kunnskapsløftet* [Masteroppgåve, Høgskolen i Hedmark]. Brage INN. <http://hdl.handle.net/11250/132314>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt Forlag AS.
- Johansen, G. R. (1994). Evaluering av musikkundervisning. I P. Dyndahl & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske perspektiver* (s. 49-61). Ad Notam Gyldendal.
- Jorgensen, E. R. (2014). Values and Philosophizing about Music Education. *Philosophy of music education review*, 22(1), 5-21. <https://doi.org/10.2979/philmusiceducrevi.22.1.5>
- Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kvalitativ forskningsdesign i grunnskulelærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 67-78). Fagbokforlaget.
- Krüger, T. (2000). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge : two case studies of teachers at work* [Doktorgradsavhandling, Bergen University College Press].
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen akademisk.
- Levinson, J. (2009). The Aesthetic Appreciation of Music. *The British journal of aesthetics*, 49(4), 415-425. <https://doi.org/10.1093/aesthj/ayp043>
- Løvlie, L. (1972). Universitetspedagogikk - eller debatten som ble vekk. I N. Mediaas, J. Houge-Thiis, S. Haga & B. Bjørklid (Red.), *Etablert pedagogikk - makt eller avmakt?* (s. 29-35). Gyldendal Norsk Forlag.

- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Muldma, M. & Kiilu, K. (2012). Teacher's View on the Development of Values in Music Education in Estonia. *Procedia, social and behavioral sciences*, 45, 342-350. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.570>
- Muri, H. & Eriksen, S. (2022). *Musikk og tverrfaglig undervisning: En intervjustudie med lærere i grunnskolen* [Masteroppgåve, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hdl.handle.net/11250/3021138>
- Nerland, M. (2004). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer : artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 45-56). Cappelen akademisk forlag.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nielsen, F. V. (1997). Den musikkpedagogiske forskings territorium: Hovedbegreber og distinksjoner i genstandsfeltet. *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 1997(2)*, 155-177.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. utg.). Akademisk Forlag.
- Nielsen, S. G. & Karlsen, S. (2021). Grunnskolelærere i musikk og deres kompetanse. *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 100-125. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2840>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? : en innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Pitts, S. E. (2017). What is music education for? Understanding and fostering routes into lifelong musical engagement. *Music education research*, 19(2), 160-168. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1166196>
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Regelski, T. (2022). Musical Value and Praxical Music Education. *Action, criticism, & theory for music education*, 21(1), 15-55. <https://doi.org/10.22176/act21.1.15>
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Prentice-Hall.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision* (3. utg.). Prentice Hall.
- Ruud, E. (1994). Musikkundervisning, relativisme, identitet og verdivalg. I P. Dyndahl & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske perspektiver* (s. 15-28). Ad Notam Gyldendal.

- Ruud, E. (2016). Musikkpedagogikk. I E. Ruud (Red.), *Musikkvitenskap* (s. 276-316). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-101).
- Sætre, J. H. (2018). Why school music teachers teach the way they do: a search for statistical regularities. *Music education research*, 20(5), 546-559. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1433149>
- Sætre, J. H., Neby, T. B. & Ophus, T. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta didactica Norge*, 10(3). <https://doi.org/10.5617/adno.2876>
- Tjønn, M. (2016). *Musikkfaget på småskuletrinnet: Korleis forstår lærarar musikkfaget på 1.-4. trinn, og kva vektlegg dei i undervisninga si?* [Bacheloroppgåve, Høgskulen i Sogn og Fjordane]. HVL Open. <http://hdl.handle.net/11250/2417801>
- Varkøy, Ø. (1994). Musikk og erkjennelse. I P. Dyndahl & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske perspektiver* (s. 29-47). Ad Notam Gyldendal.
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle): om musikkens syn i norsk grunnskole* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk - strategi og lykke : bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Cappelen akademisk forlag.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? : en musikkpedagogisk idéhistorie* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Varkøy, Ø. & Dyndahl, P. (1994). *Musikkpedagogiske perspektiver*. Ad notam Gyldendal.
- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B. & Myhr, L. (2015). *Relasjonsbasert klasseledelse: Et komplekst fenomen*. H. i. Hedmark. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/relasjonsbasert-klasseledelse/>

Vedlegg 1: SIKT-godkjenning for gjennomføring av prosjekt



[Meldeskjema](#) / [Lærarens val av metode i musikkundervisning](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
537484

Vurderingstype
Standard

Dato
12.05.2022

Prosjektittel
Lærarens val av metode i musikkundervisning

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunsthøgskolen

Prosjektansvarlig
Øystein Kvinge

Student
Øyvind Einen

Prosjektperiode
15.08.2022 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverntjenesteverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i mitt forskingsprosjekt?

Hei! Vil du vere deltakar i mitt forskingsprosjekt? Forskingsprosjektet har føremål om å undersøkje musikk lærerens val av metode i musikkundervising, og i dette skrivet får du informasjon om prosjektets mål og kva deltaking vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet sitt hovudområde er val av metodar i musikkundervising. Eg ynskjer å undersøke kva metodar som nyttast i musikkundervising, korleis metodane nyttast og bakgrunn for dei vala som blir tatt. Gjennom observasjon og intervju med deg som deltakar vil eg samle inn informasjon om din undervisningspraksis.

Forskingsprosjektet har ei førebels problemstilling: «*Korleis vel læraren metodar i musikkundervising?*». Eg har vidare utforma tilhøyrande forskingsspørsmål som omhandlar kva læraren vektlegg i forhold til metodeval, samt korleis lærerens musikk syn og fagsyn spelar ei rolle kring metodeval i musikkundervising. All datainnsamling frå intervju og observasjon vil analyserast og drøftast i forhold til tidlegare- og relevant forskning og litteratur. Dette vil danne grunnlag for mine svar opp mot desse problemformuleringane.

Forskingsprosjektet er ei masteroppgåve som eg gjennomføra i løpet av mitt 5. og siste år som student ved grunnskulelærerutdanninga hjå Høgskulen på Vestlandet. All datainnsamling blir ein viktig del av prosjektet, og vil berre nyttast til dette prosjektet.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for forskingsprosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Mitt forskingsprosjekt fokusera på musikkundervising, og eg søker difor etter ein eller fleire lærarar som gjennomfører musikkundervising i skulen på 5.-10. trinn til å delta i mi forskning. For eventuelle deltakarar har dette prosjektet krav om at deltakaren er fast tilsett ved ein grunnskule, alder mellom 23-65 år, og har musikk som eit undervisningsfag mellom 5.-10. trinn.

Forskingsprosjektet har fått godkjenning frå skuleleiinga ved din arbeidsplass til at mi forskning kan gjennomførast der.

Kva inneberer det for deg å delta?

Å delta i prosjektet inneberer at eg kan observere i dine undervisingstimar i musikkfaget med ein eventuell kort oppfølgingsprat i etterkant, og at du kan stille til intervju.

Intervjuet har ei lengd på cirka 45-60 minutt med rom for at du kan leggje til ekstra dersom ynskjeleg. Spørsmåla vil i hovudsak fokusere på dine perspektiv, erfaringar og tankar kring metodeval i musikkundervising sett opp mot prosjektets problemstilling og forskingsspørsmål. Intervjuet vil bli tatt lydopptak av som i etterkant vil transkriberast og analyserast. Opptaket blir sletta når forskingsprosjektet er avslutta.

Observasjonane vil berre fokusere på deg som læraren i klasserommet og ingen andre som er til stades i klasserommet. I undervisningssituasjonen vil eg ha ei passiv rolle i klasserommet og føre feltnotat på PC.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å angje noko grunn. Alle dine personopplysningar vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg eller ditt forhold til din arbeidsplass dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis eg oppbevara og brukar dine opplysingar

Eg vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla nemnd i dette skrivet. Eg behandlar alle opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Berre eg vil ha tilgang til innsamla datamateriale, og min mastervegleiar vil få tilgang til det transkriberte og anonymiserte datamaterialet. For å sikre at ingen uvedkomande får tilgang til innhenta personopplysningar, sikrar eg all data ved å lagre det på ei privat, ekstern eining som krev passord for å få tilgang på. Dine kontaktopplysningar lagrast åtskild frå øvre data.

Alt materiale frå lydopptak og observasjonar blir anonymisert, transkribert og analysert, og berre delar av dette vil bli med i publikasjonen. Det vil bli gjeve ein kort beskriving av deltakaren i publikasjonen, men alle personidentifiserande opplysingar omskrivast eller grovkategoriserast. Deltakarens kjønn, cirka alder og yrkeserfaring vil bli nemnd, men ditt namn, arbeidsplass og andre personidentifiserande opplysingar vert anonymisert.

Kva skjer med opplysingane dine når eg avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet har mål å vere avslutta innan 31.12.2023. Ved prosjektslutt består all data utan personopplysningar, og du som deltakar vil vere fullstendig anonymisert. Alle personopplysningar, lydopptak og feltnotat slettast.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- Å få retta personopplysningar om deg,
- Å få sletta personopplysningar om deg, og
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gjev meg rett til å behandle personopplysningar om deg?

Eg behandlar opplysingar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan du finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Øyvind Einen, student. Telefon: [REDACTED] Epost: [REDACTED]
- Høgskulen på Vestlandet ved Odd Torleiv Furnes, Førsteamanuensis og prosjektansvarleg. Telefon: [REDACTED] Epost: [REDACTED]
- Vårt personvernombod: Trine Anikken Larsen. Telefon: 555 87 682, Epost: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Dersom du har spørsmål knytt til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Odd Torleiv Furnes
(Prosjektansvarleg)

Øyvind Einen
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- Å delta i intervju med lydopptak
- At Øyvind Einen kan observere i mine musikkundervisningstimar

Eg samtykker til at mine opplysingar behandlast fram til prosjektet er avslutta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Før vi byrjer:

- Informasjon om lydopptak
- Anonymisering av namn/stader som skulle kome fram (...).
- Bruken av «undervisningspraksis»
- Spørsmål?

-
1. Kan du fortelje litt om deg sjølv? (Utdanning, yrkeserfaring, musikkrelevant bakgrunn)
 2. Undervis du noko musikkrelatert utanom skule?

-
3. Kan du fortelje litt om korleis du undervis i musikkfaget?
 4. Skil din undervisningspraksis i musikkundervising seg frå andre undervisningsfag?
 5. Har du nokre tankar om din yrkes- og musikkerfaring påverka din undervisningspraksis?
 6. Læreplanen LK-20 sine kjerneelement i musikkfaget; Utøve, lage og oppleve musikk, og kulturforståing. Kva betyr desse for din undervisningspraksis?
 7. Nyttar du vurdering i musikkfaget?
 8. Er det noko du føler set grenser for din undervisningspraksis?

-
9. Har musikk ei meining eller betydning for deg?
 10. Tenkjer du at musikk har ein verdi i seg sjølv, og/eller at musikken kan vere eit middel der verdi skapast i samspel/forbindelse med noko?
 11. Ser du på prosessen med- eller produktet av undervising som det viktige med din musikkundervising? Skil dette seg i kva som undervisast?
 12. Har elevgruppa og for eksempel deira haldningar, musikalske oppfatningar, trivsel, og/eller liknande ei rolle i korleis du underviser musikkfaget?
-

13. Kvifor ville du byrje med musikkundervising i skulen?
 14. Kva handlar musikkundervising om for deg?
 15. Som undervisningsfag har musikkfaget mange ulike sider, blant anna ei kunstnarleg (sanging/erfaring) side, vitskapleg/teoretisk side, og praktisk side. Kjenner du deg igjen i nokre av desse?
 16. Kva kjenneteiknar ei «god» musikkundervisingsøkt for deg?
-

17. Avslutningsvis, er det noko av det vi har samtala om du ser på som kanskje sentralt og spesielt viktig for din undervisningspraksis?
18. Er det noko meir du vil seie/leggje til?
19. Legge til/fjerne noko frå intervjuet seinare?
20. Takk for deltaking
21. Spør om interesse for eit eventuelt oppfølgingsintervju og oppfølgingsobservasjon ved seinare anledning

Vedlegg 4: Observasjonsguide

Observasjonsnotat

Dato, tidspunkt:

Klassestrinn:

Situasjonens kontekst (Rommet, undervisnings mål, utstyr, min introduksjon og plassering...):

Tid	Kva skjer?	Tolking

Vedlegg 5: Eksempel på kodingsdokument – observasjon

7.2.1 Eksempel 1

	Kva handlar det om?	Kva skjer?	Ny tolking	Kategori
4.1	Oppstart	Lærer byrjar timen med å helse på elevar.	*Byrjar timen med felles utgangspunkt	*Inkludering
4.2	Oppstart	Lærer går gjennom kva dei har jobba med tidlegare i forhold til notelære.		*Erfaringar
4.3	Utøving (Song)	Lærer finn fram ein song på smartboard og seier «eg ønsker vi skal syngje i starten av timen». Lærer har funne tekst på smartboard, og set på musikk utan tekst. Byrjar låten utan forvarsel, og Lærer syng med. Elevar syng med. Lærer syng tydeleg og høgast i rommet. Lærer gjer små bevegelsar med hånnda (nokre gongar føl hånnda taktskiftet).	*Byrjar timen med song (musikalsk aktivitet). Vil setje eit musikalsk utgangspunkt for timen, og implementere sin eigen interesse (song), sjølv om timen omhandlar rytmikk og notelære. *Lærer viser sin musikalske kompetanse gjennom tryggleik med songen, instruering av elevane med dirigering og små bevegelsar for å vise kvar både melodi og rytmikk beveg seg	*Musikalsk kompetanse *Eigen interesse

7.2.2 Eksempel 2

4.9	Læring Utøving	Lærer fortel at dei skal gjennomføre 2 aktivitetar: Klassen skal delast i 2 der kvar gruppe gjennomføre ein aktivitet kvar. Eine aktivitet er ark med notar – der elevane skal fylle inn notar/takter, fylle ut takter... Lærer forklara arket, kva elevane skal gjere og korleis dei skal fylle ut. Viser 4/4 på tavla og kva dette vil seie. Andre aktiviteten. Halve gruppa må setje seg på grupperom og får eige opplegg, resten av gruppa skal nytte dei same lappane som i starten av timen, der dei skal setje saman ulike noter/pausar/taktstrekar til rytmer. Lærer forklarar dei elevane korleis med at det skal vere 4 slag i kvar takt osv.	*Lærer er nøye på å forklare grundig aktivitetane i forkant for dei set i gong. Igjen dette med å skape eit felles grunnlag. *Lærer har laga todelt opplegg det klassen skal splittast. Legg her til rette for ulike nivå, variasjon av undervisinga og samstundes ei aktiv undervising sjølv med eit teoretisk tema. *Det verka å bli hasta litt gjennom forklaringar her. Kan tyde på tidsavgrensingar. Lærer går derimot rundt i gruppene når dei set i gong for å forklare/hjelpe/veggleie undervegs.	*Prosess og produkt *Variasjon *Inkludering *Rammer
4.10	Sosialt	Lærer aktiviserer samtlige elevar i klassen, og har samtidig 3 ulike aktivitetar gåande. Lærer går rundt og snakkar med alle undervegs	*Lærer har god kontroll over fleire situasjonar samstundes. Med 3 ulike aktivitetar fordelt i ulike grupper, klarar Lærer å aktivisere samtlige elevar, snakkar med alle og sørgjer for at alle jobbar med noko musikk-relevant. *Nesten alle aktivitetane er samarbeidsoppgåver, der det sosiale nyttast	*Inkludering *Sosiale fellesskap

Vedlegg 6: Eksempel på kodingsdokument – intervju

7.2.3 Eksempel 1

Tal	Kva handlar det om?	Utsegn	Forenkla utsegn	Kategoriar
1	*Bakgrunn/utdanning	Ja, eg er jo utdanna ved Høgskulen i Bergen då, <u>ehm</u> , som musikk lærar, men med allmennutdanning. Den såkalla musikklinja. Og dette er mange herrens år sida, så no har eg jobba i skulen i godt over 30 år på ulike typar skular, og hatt mykje kontaktlæreransvar, og sjølvsagt mykje musikkundervisning på alle trinn i barneskule 1.-7., det er der eg har vore. <u>Ehm</u> (...) ja, og har elles med skulekor og andre kor og har lidenskap for musikk og song. Spesielt song, hehe.	Eg er utdanna ved Høgskulen i Bergen, men med <u>allmennutdanning</u> . Den såkalla musikklinja. (...) no har eg jobba i godt over 30 år på ulike typar skular, hatt mykje kontaktlæreransvar og musikkundervisning på alle trinn i barneskule. Har elles med skulekor og andre kor, og har lidenskap for musikk og song. Spesielt song	*Kunnskapsformer *Komponentar *Lidenskap

7.2.4 Eksempel 2

24	*Fagsyn	Ja ja, jaja. Men det kan jo vere ting som <u>eh</u> , er berre på ein musikktime og. I løpet av denne timen så skal alle ha laga sin eigen beat. <u>Eh</u> . Det er liksom målet med timen sant. Det blir litt sånn kortsiktige mål då men og ein liten prosess, men det er jo likevel litt begge delar der og. Ja.	Det kan vere ting som ein musikktime. «I løpet av denne timen så skal alle ha laga sin eigen beat». Det er liksom målet med timen. Det blir litt kortsiktige mål og ein liten prosess, men det er jo likevel litt begge delar der og.	*Prosessfokus *Produktfokus
----	---------	---	---	--------------------------------