

BACHELOROPPGÅVE

Musikkfaget på småskuletrinnet

Korleis forstår lærarar musikkfaget på 1. – 4. trinn, og kva vektlegg dei i undervisninga si?

av
Mildrid Tjønn
108

How do teachers understand music as a school subject in 1st – 4th grade, and what do they emphasize in their teaching?

Grunnskulelærerutdanning 1-7

PE369

Mai 2016



Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva (Skriv inn tittel) i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

108 Mildrid Tjønn

JA X NEI__

Innhald

1 Innleiing	4
2 Musikkfaget i læreplanen	5
3 Kompetanse i musikkfaget	6
3.1 Intuitiv og logisk-analytisk kunnskap.....	6
3.2 Musikk som reiskapsfag	7
3.3 Musikk triggjar hukommelsen.....	8
3.4 Undervisningsmetodar i musikkfaget.....	8
3.5 Ulike syn på musikkfaget.....	10
4 Metode	11
4.1 Kvalitativ metode	11
4.2 Intervju	12
4.3 Utval av intervjupersonar.....	13
4.5 Reliabilitet og validitet.....	13
4.6 Forskingsetikk	14
5 Empiri.....	14
5.1 Bakgrunnen til lærarane.....	14
5.2 Kva lærarane legg vekt på i musikkfaget	15
5.3 Bruk av kompetansemål i musikkfaget	15
5.4 Korleis musikken inngår generelt i undervisninga	16
5.5 Korleis forbetre musikkfaget	16
6 Drøfting.....	17
6.1 Kva lærarane legg vekt på i musikkfaget	17
6.2 Bruk av kompetansemål i musikkfaget	18
6.3 Korleis musikken inngår generelt i undervisninga	19
6.4 Korleis forbetre musikkfaget	19
7 Avslutning	20
8 Litteraturliste	21
9 Vedlegg.....	23
Intervjuguide	23

1 Innleiing

Musikk har dessverre over tid utvikla seg til å bli eit lågstatusfag i skulen (Bergroth-Plur, 2013). Noko av grunnen til dette er i følge Signe Kalsnes (2005) at timetalet har minka. Ho meiner at musikkfaget har så lite timetal at det vanskeleg let seg gjere å realisere heilt sentrale faglege intensjonar på tilfredsstillande måte, som å spele og komponere eigen musikk. Dette går ut over faget sin eigenart. Dette er fordi timetalet aukar i andre fag som norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag og naturfag, pluss at vektlegginga av grunnleggjande ferdigheiter i alle fag stadig aukar (Kalsnes, 2005, s. 289). Ser vi for eksempel på timetalet i musikk og norsk på barneskulen, så skal elevane på 1. – 7. trinn etter læreplanen ha 285 timar musikk til saman (Udir, 2016, F). I norsk skal dei i 1. - 4. trinn ha 931 timar til saman, og i 5. – 7. trinn 441 timar til saman (Udir, 2016, A). Dette er med på å vise musikkfaget sin posisjon i dag.

Musikkfaget har gått frå å ha ei betydning i skulen til å bli eit «avbrekksfag», der elevane får ein pause frå kunnskapsfokuset i dei andre faga (Bergroth-Plur, 2013). Det blir i større grad brukt som eit instrumentelt fag, der det blir lagt vekt på utanomfaglege aspekt (Kalsnes, 2005, s. 301). Samtidig er det viktig å få fram at musikkfaget har ein eigenverdi i seg sjølv. I tillegg hevdar fleire at det å spele eit instrument, det å jobbe med estetiske fag kan bidra til betra kunnskapsoppnåing i teoretiske fag (Jordhus-Lier, 2012, s. 1). Og ikkje minst kan musikkfaget bidra til å utvikle evna til å uttrykke seg og tenke kreativt. Det er mange ulike grunnar til at musikkfaget er viktig i dagens skule, og derfor bør få meir fokus. Til tross for at vi er vitne både til ein systematisk reduksjon av kunstfaga sitt omfang i grunnskulen, og ei dreining av desse faga i instrumentell retning, slår meldinga «Kultur for læring» fast at «kunst og kultur har stor egenverdi og (departementet) mener at estetiske fag derfor skal ha en sentral plass i skolen» (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 43).

I mine praksisperiodar har eg opplevd at musikkfaget har blitt sett på som mindre viktig enn dei teoretiske faga, og at det derfor blir brukt mindre tid på å planlegge dette faget, men samtidig har eg også opplevd veldig bra engasjement rundt musikkfaget. Ut frå dette har eg erfart at det er veldig stor forskjell frå lærar til lærar og frå skule til skule kor mykje dei interesserer seg for musikkfaget. Dette kan resultere i stor skilnad på kvaliteten på undervisninga som elevane får, og det kan vi sjå igjen på interessa til elevane. I oppgåva mi vil eg derfor finne ut meir om korleis musikkfaget fungerer, gjennom intervju med tre musikk lærarar på småskuletrinnet. Eg er interessert i å få innsikt i kva dei tenkjer om musikkfaget, kva dei legg vekt på og korleis dei utfører det i skulekvardagen. Problemstillinga mi blir derfor:

Korleis forstår lærarar musikkfaget på 1.-4. trinn, og kva vektlegg dei i si undervisning?

Med omgrepet musikkfag meiner eg i denne samanheng korleis lærarane nyttar musikkfaget generelt i skulekvardagen. På 1.- 4. trinn er det ofte ikkje éin time med musikk i veka, men ein puttar det inn imellom alt det andre. Korleis lærarane då nyttar musikk og musikkfaglege aspekt, er interessant for meg.

Oppgåva mi startar med eit avsnitt om musikkfaget i læreplanen, der eg kort går inn på hovudområda og kompetansemåla for faget. Vidare kjem eg inn på kompetanse i musikkfaget med ulike vinklingar og syn på faget. Deretter går eg inn på metodekapittelet, etterfølgt av empiri og drøfting av intervjuet eg har gjort. Til slutt kjem ei avslutting der eg summerer opp det eg har funne ut i undersøkinga mi.

2 Musikkfaget i læreplanen

Læreplanen for musikk består av tre hovudområder; musisere, komponere og lytte, og desse er igjen delt inn i spesifikke kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. trinn. Eg vil no forklare måla for hovudområda, og sidan eg skal konsentrere meg om 1. – 4. trinn, skal eg gå kort inn på kva kompetansemåla etter 2. og 4. trinn handlar om.

Hovudområda musisere, komponere og lytte krev alle kvar sin kompetanse, og det kan vere utfordrande som lærar å tilretteleggje undervisninga etter kva kunnskap kvar elev har. I musikk kan det vere stor forskjell i kva elevane kan frå før. Innanfor å *musisere* finn ein blant anna kompetansemål i spel, song og dans. Det er fokus på øving, musikalsk kommunikasjon, samspel, samhandling og formidling (Udir, 2016, E). I *komponeringsdelen* handlar det om å kunne skape musikk og dans innanfor varierte uttrykk, ved hjelp av stemme, instrument og digitale verktøy. Det siste hovudområdet er å *lytte*, og det handlar om at å lytte er ein viktig føresetnad både for musikkoppleving og for eigen utøving, åleine og i samspel med andre. Å ha kjennskap til ulike sjangrar og former for musikk er også i fokus her (Udir, 2016, E). Innanfor alle områda er grunnelementa i musikken i fokus, som er rytme, puls, tempo, dynamikk, melodi, form og tekstur. Dette fordi dei tre hovudområda heng tett saman og utfyller kvarandre.

Kort sagt er hovudområdet musisere etter 2. og 4. trinn knytt til «øving», «musikalsk kommunikasjon» og «formidling». Omgrepa «skapande arbeid», «improvisasjon» og «arrangering»

blir knytt til hovudområdet komponere. Og sentralt under området å lytte er omgrepa «refleksjon», «fortrulegheit», «skjønn» og «kunnskap om» (UDIR, 2016, B, C). Måla går frå å bli bevisst på omgrep i musikken, mest etter 2. trinn, til å kople desse til der dei høyrer heime i ulike settingar, etter 4. trinn. Og det handlar jo i størst grad om utvikling av musikalske ferdigheiter ut frå den enkelte elev sin ståstad (Hovdenak, 2007, s. 14).

3 Kompetanse i musikkfaget

Forskjellige fag representerer ulike kunnskapsformer. I nokre fag skal ein lese seg opp på fakta, medan i andre skal ein gjere noko praktisk, for eksempel i musikkfaget. Kva form for kunnskap faget representerer, vil ha noko å seie for både innhaldet og kva metodar ein kan bruke i undervisninga. I følgje Dyndahl og Varkøy (1994) består kompetanse i musikk av tre komponentar: *ferdigheitskomponenten*, *informasjonskomponenten* og *handlingkomponenten*. Å kunne utføre noko innanfor ei form for kunnskap, kan vi kalle for ein *ferdigheitskomponent*. Det kan omfatte både å kunne spele, syngje eller skape. Sjølv om ein elev *veit* korleis han skal spele ein D på gitaren, så er det ikkje sikkert han klarer å *gjere* det. Samtidig ber også denne komponenten i seg evne til å samarbeide, og personlege eigenskapar som uthald. Ein anna komponent er *informasjonskomponenten*, som handlar om kunnskap innanfor historie og teori, musikk og samfunn. Personlege eigenskapar som kritisk forståing, interesse, motivasjon og engasjement er også viktige her. Den komponenten som gjerne skil musikkfaget frå andre fag, er *haldningskomponenten*. Den dreier seg om det emosjonelle aspektet ved musikken, om den musikalske identiteten og den kulturelle posisjonen som vår musikksmak gir oss (Dyndahl og Varkøy, 1994, s. 17). Musikkfaget er eit praktisk og estetisk fag, der det auditive, altså det me høyrer står i fokus, samtidig som det er eit allmenndannande fag. Det gjer at det blir sett andre krav til kunnskap i musikkfaget enn i dei andre allmenne faga i læreplanen, både for lærar og elevar.

3.1 Intuitiv og logisk-analytisk kunnskap

Den engelske musikkpedagogen Keith Swanwick (1994) hevda at ein kan skilje mellom *intuitiv* kunnskap og *logisk-analytisk* kunnskap i musikkfaget (Hanken og Johansen, 2013, s. 190-191). Den intuitive kunnskapen kan berre bli utvikla gjennom direkte kontakt og sansemessige erfaringar med musikken, altså kunnskap som vi sjølv aktivt har konstruert. Dette er i tillegg den viktigaste musikkunnskapen i følgje Swanwick, for utan den intuitive kunnskapen hadde vi ikkje hatt noko å utvikle logisk musikkunnskap *om* (Hanken og Johansen, 2013, s. 190-191). Logisk-analytisk kunnskap er då det vi kallar for «musikkunnskap», altså musikkomgrep, musikkhistoriske fakta,

notasjonskunnskap osv. Swanwick meiner dermed at den logisk-analytiske kunnskapen er avhengig av den intuitive som fundament, og den intuitive må ha eit fundament av sansestrykk. Som eit eksempel kan ein elev kjenne igjen lyden av ein tuba (intuitiv kunnskap), men han kan ikkje sjølv symbolet eller namnet på tubaen, som då blir logisk-analytisk kunnskap. Han treng ikkje å vite at instrumentet blir kalla tuba for å kjenne igjen lyden.

3.2 Musikk som reiskapsfag

I følge læreplanen er musikkfaget eit av dei faga vi kallar kunstfag, saman med blant anna drama og kunst og handverk (Udir, 2016, D). I følge ei internasjonal undersøking av Bamford (2008) kom det fram at for at elevane skal få det maksimale utbyttet av undervisninga i kunstfag, trengst det to tilnæringsmåtar til faget: *utdanning i kunstfag* og *utdanning gjennom kunstfag*. Utdanning i kunstfag er nettopp i desse faga, medan utdanning gjennom kunstfag er bruk av kunstfag som eit pedagogisk verktøy i andre lese- og skrivefag (som instrumentelt fag i innleiinga). Sjølv om desse er åtskilte, så er dei også avhengig av kvarandre, og ein bør ikkje anta at det er mogleg å ta i bruk enten den eine eller den andre og likevel oppnå heilskapleg og positiv innflytelse på elevane si utdanning (Bamford, 2008, s. 139).

I undersøkinga til Bamford (2008) kom det også fram at dersom elevane fekk kunstfagleg undervisning, så førte det til forbetring i studieprestasjonar. Dei akademiske prestasjonane vart betra, og elevane viste ei aukande evne til analytisk vurdering av eiga læring dersom kunstfag var integrert i læringa. Då snakkar ein om utdanning både i og gjennom kunstfag. Undervisning med integrert kunstfag 1) skapte meir uavhengig og ibuande motivert investering i eiga læring, 2) fremja læring for eiga forståing, i motsetnad til det å hugse fakta til prøvar, 3) gjorde at elevane no gjorde uttrykk for «læringshinder» som «utfordringar» som skulle løysast, og 4) inspirerte elevane til å oppsøke ytterlegare læringsmoglegheiter utanfor skulen (Bamford, 2008, s. 107-108). Ut frå denne undersøkinga er det viktig å inkludere musikkfaget generelt i undervisninga, men også som mål i seg sjølv. Men det inneber at det må vere god undervisning for å oppnå så positive resultat, og dermed treng ein gode utdanna musikk lærarar. I ein studie Bøe (2010) har gjennomført, viser han til at musikk lærarar ofte jobbar aleine med musikkopplæringa ved ein skule. Dette var med på å gjere det problematisk å nå fram med behov for timeressursar og innkjøp av instrument (Bøe, 2010, s. 17). Bøe viser her at for å oppnå best mogleg resultat som lærar, slik Bamford også gjer, må musikk lærarar stå sterkt saman. Det kan gjere det lettare å nå fram med budskapet ein har, som igjen kan føre til at elevane får betre undervisning og læringsutbytte.

3.3 Musikk trigger hukommelsen

Nora Kulset (2012) hevdar at musikk gjer det lettare å hugse kunnskap. Dette har Kulset (2012) sett nærmare på i si masteroppgåve, og bekreftar der at musikk trigger hukommelsen (Kulset, 2012, s. 36-37). I storhjernen har vi eit område (rostromedial prefrontal cortex) som aktivt kartlegg musikken for oss. Kulset refererer til Petr Janata m fl. (2002) som har forska på samanhengen mellom musikk og hukommelse og kom fram til at medan forsøkspersonar lytta til musikk, var dette området i storhjernen det einaste feltet i hjernen som var aktivt i prosessen med å ta imot, behandle og kartlegge musikken. Nevronane i hjernen lagar små kart over musikken vi høyrer, og desse mønstra er bitte litt ulike kvar gong vi høyrer den same musikken. Dette meiner Janata (2002) er grunnen til at vi ein gong kan oppleve og nyte ein song, og neste gong vi høyrer den kan hugse kor vi var eller kva vi gjorde på første gong vi høyrde den. Det er nemleg slik at området i storhjernen (rostromedial prefrontal cortex) også er aktivt når vi hentar minner frå hukommelsen, så i dette området møtes musikk og hukommelse. Slik kan ein forklare kvifor elevane lettare hugsar alfabetet når ein koplær det med musikk eller rytme (Kulset, 2012, s. 36-37). Her ser vi då kor viktig det er å ha utdanning gjennom kunstfag, som Bamford kallar det, for å nå mål også i andre fag enn musikk. For eksempel når det er snakk om språkundervisning, kan musikk vere til god hjelp. I følgje Kulset (2012) forskar nevrovitar Dr. Sylvain Moreno mykje på korleis musikk og språkinnlæring heng saman, og meiner at musikk kan endre hjernen vår både på det funksjonelle og det strukturelle nivået. Han seier at musikk påverkar fleire område i hjernen, men området for språk utmerkar seg særskilt. Moreno viser også til fleire undersøkingar om musikk og språkinnlæring. Ei undersøking handla om at dei førskulebarna som dreiv med musikkaktivitetar, hadde ei større evne til å produsere ulike typar språklydar. Musikken bidrog også til at hjernen blei flinkare til å ta imot og behandle talt ord; evna til å skilje mellom lydar i hurtig endring slik som når vi snakkar vart tydeleg forbetra. Med andre ord så formar musikken hjernen vår til å betre ta i mot og behandle språklydar (Kulset, 2012, s. 37).

3.4 Undervisningsmetodar i musikkfaget

Metodeomgrepet er eit vidt og stort omgrep som inneheld mykje, men ein kan definere det som «en planmessig framgangsmåte for undervisning og læring» (Hanken og Johansen, 2013, s. 80). Tilpassa opplæring, læringsaktivitetar, rammefaktorar, organisering osv. er med å påverkar kva undervisningsmetode ein bør bruke. Først og fremst har metodeomgrepet vore brukt om undervisningsmetodar, og fokuset har vore på læraren. Men i seinare tid har dette fokuset gått over til å handle om læringa til eleven (Hanken og Johansen, 2013, s. 80).

Det er mange ulike måtar å dele inn undervisnings- og arbeidsformer på, og det kjem an på kva ein skal jobbe med. Når det gjeld musikkteori må ein følgje fastsette reglar og prinsipp, og for å utvikle denne kunnskapen har ein to ulike metodar ein kan bruke:

1. Induktiv metode går ut på at «eleven gjennom egen utforsking og problemløsning finner fram til reglene eller prinsippene» (Hanken og Johansen, 2013, s. 83). Denne metoden kan på mange måtar sjåast som ein utforskande og problemsentrert metode, sidan eleven sjølv må konstruere kunnskapen sin. Skal ein elev for eksempel lære trinnforholda i durskalaer på piano, kan han få i oppgåve å spele skalaer frå ulike utgangstonar, og slik finne ut svaret sjølv.
2. Deduktiv metode går ut på at eleven først får presentert regelen eller prinsippet av lærar, og deretter må finne fram til eksempel på korleis dette fungerer. Skal eleven bruke denne metoden til å finne trinnforholda i durskalaer, så kan læraren først fortelje svaret, og deretter kan eleven prøve å spele skala frå ulike utgangstonar (Hanken og Johansen, 2013, s. 84).

I skulen blir det anbefalt å ta utgangspunkt i elevane sin erfaring, men ofte er ikkje det mogleg (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 21). Spesielt i musikkfaget kan det vere vanskeleg å finne erfaring hjå elevane, for det er ikkje alle som er musikalsk interesserte. Dette faget kan vere ein motivator for dei som driv med musikk på fritida, men for dei som berre interesserar seg for idrett kan det derimot bli annleis. Skaalvik og Skaalvik (2013) meiner derfor at på skulen blir det ofte deduktiv metode ein bruker, sidan innhaldet ofte er heilt ukjent for nokre elevar (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 21). Dei refererer også til Säljö (2001) som hevdar at «...læring i institusjonaliserte miljøer, for eksempel i skolen, aldri fullt ut kan bygge på elevenes personlige erfaringer, og at abstrakte begreper bare kan formidles «ovenfra og ned»» (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 21). Samtidig viser forskning at ungdomsskuleelevar vil ha meir undervisning som tek utgangspunkt i deira sosiale og kulturelle erfaringar, dei vil at teorien blir meir konkret slik at dei kan sette den i ein kontekst (Hovdenak og Olsen, 2007, s. 15).

3.5 Ulike syn på musikkfaget

Frede V. Nielsen (1998) deler musikkfaget inn i ein tredelt basis, der kvart av utgangspunkta står for si forståing av den musikkpedagogiske verksemda: *ars-dimensjonen* med hovudkompetanse som praktisk, skapar og utøvar av musikk, *scientia-dimensjonen* med hovudtyngda på vitskap, og til slutt *allmennpedagogikk*. Den siste er mest relevant i mi oppgåve, fordi i følgje Johansen (2006) har pedagogen her ein meir allmennpedagogisk utdanning og erfaringsbakgrunn, der musikk berre utgjer ein del av den totale faglege kompetansen (Hanken og Johansen, 2013, s. 32-33).

Musikkundervisninga kan dermed bli totalt forskjellig ut frå kva lærar ein har, fordi ein kan legge vekt på ulike sider ved faget sin basis. Sjølv om lærarane jobbar ut frå felles rammer, er det ikkje nokon tvil om at kvar enkelt lærar set sitt preg på verksemda (Hanken og Johansen, 2013, s. 32).

Kva fag musikk er som undervisningsfag er ikkje gjeve, for det oppstår som eit resultat av val og prioriteringar og kva fagsyn pedagogen har. Eg vil no kort vise forskjellane på kva fagsyn ein musikkpedagog kan ha, men det må understrekast at grensene mellom dei ulike fagsyna skjeldan er skarpe. Ein finn ikkje ein musikkpedagog, fagplan eller verksemd som berre kan plasserast i *ein* kategori, for det heng så tett saman (Hanken og Johansen, 2013, s. 176). Det første synet på faget er *musikk som estetisk fag*, der det er viktig å skilje mellom god og dårleg musikk, for eksempel å få til eit vakkert klangideal, utvikling av eit vakkert spel og liknande. Det sansemessige og erfaringsbaserte ved musikken er ein viktig faktor her (Hanken og Johansen, 2013, s. 177-178). Det neste er *musikk som dugleiksfag*, der den handverksmessige basisen og det å kunne utøve musikk står sentralt. Det vil seie å ta til seg ferdigheiter knytt til stemme, øyre, kropp og instrument, så dette er svært krevjande og ein treng mykje øving (Hanken og Johansen, 2013, s. 178). Andre pedagogar meiner at *musikk som kunnskapsfag* er det mest grunnleggjande i verksemda. Her blir det lagt mest vekt på kunnskap om musikk, som historie, omgrep, notasjon osv. (Hanken og Johansen, 2013, s. 179). I synet på *musikk som musisk fag* skal ein bidra til å utvikle heile menneske, ei form for oppfostring av heile personlegdomsutviklinga av individet. Det blir lagt større vekt på å få fram uttrykket enn på å omarbeide det vidare fram mot ferdige produkt. Tverrfagleg arbeid, spontanitet og kreativitet er også sentrale omgrep (Hanken og Johansen, 2013, s. 180-182). Det viktigaste ut frå synet om *musikk som trivselsfag* er musikken sine moglegheiter for å fremje trivsel i musikkfaget og generelt, verdiar som mellommenneskeleg forståing, samvær, samhandling og ein inkluderande skule, med andre ord prioriteringar som kan knytast indirekte også til trivsel (Hanken og Johansen, 2013, s. 182-183). Det er mindre press på mestring, prestasjonar og kvalitet, for det kan vere med på å trykke ned trivselen. Har ein derimot *musikk som kritisk fag* som fokus, kan det innebære at elevane skal lære å utvikle kritisk bevisstheit og handlingsberedskap, slik at dei kan frigjere seg frå undertrykkande krefter i

samfunnet (Hanken og Johansen, 2013, s. 183-184). Det siste synet er *musikk som mediefag* og det blir jo ein større og større del av musikken og det barn høyrer på. Ut ifrå eit slikt synspunkt kan musikkfaget grunnjevast med at det bidreg til elevane sin sosialiseringssprosess, slik at dei kan fungere i dagens samfunn (Hanken og Johansen, 2013, s. 184-187). Kva fagsyn som kjem til uttrykk har også noko å gjere med kva legitimeringsargument ein legg til grunn for faget. Meiner ein at oppgåva til musikkundervisninga først og fremst er å vidareføre kulturarva, vil det føre til eit anna syn enn om ein meiner at verdien ligg i betydinga for personlegdomsutviklinga (Hanken og Johansen, 2013, s. 175).

Korleis lærarar forstår faget og kva dei legg vekt på, blir altså sterkt påverka av kva utdanning og bakgrunn dei har. Uansett om dei har faste rammer, så kan undervisninga bli totalt forskjellig frå lærar til lærar. Fagsynet deira spelar også ei stor rolle på innhaldet og utføringa av undervisninga. Elevar kan dermed få veldig forskjellig kvalitet og nivå på undervisninga si, sjølv om dei skal nå dei same kompetansemåla til slutt.

4 Metode

I metodekapittelet kjem eg til å fortelje om metoden eg har valt til oppgåva mi. I følgje Dalland (2012) fortel metoden oss noko om korleis vi bør gå til verks for å framskaffe eller etterprøve kunnskap. Vidare skal eg komme inn på validitet, reliabilitet og etiske refleksjonar rundt det eg har undersøkt.

4.1 Kvalitativ metode

I følgje Kvale (2005) er formålet med det kvalitative forskingsintervjuet å innhente beskrivingar av intervjupersonens kvardagslege livsverden (Kvale, 2005, s. 39). Kvalitativ forskning er ein forskingsmetode som vektlegg forståing og analyse av samanhengar i ein prosess hjå den enkelte framfor oppteljing av fenomen eller kjenneteikn ved ei gruppe individ, som går under kvantitativ forskning. Kvalitativ forskning er viktig for å utvikle betre forståing av individ og dermed utvikle nye teoriar og hypotesar som i neste omgang kan prøvast ut i kvantitative studiar (SnI, 2015). I følgje Christoffersen og Johannessen (2012) er ein av hovudforskjellane mellom kvantitativ og kvalitativ metode grad av fleksibilitet.

Kva metode ein vel er avhengig av problemstilling og undersøkinga sitt føremål. Sidan problemstillinga mi handlar om korleis lærarane forstår faget, og korleis musikken inngår i undervisninga på barneskulen, vil det bli veldig vanskeleg å presentere dette i form av tal og statistikk. Eg trengte ein type informasjon der eg fekk vite korleis og kvifor lærarane gjer som dei gjer, og valte derfor å bruke kvalitativ metode i form av intervju. Denne metoden sikrar meg kunnskap om lærarane sine erfaringar og haldningar til musikkfaget i skulen. Dei kan få fram sine meiningar og synspunkt med sine eigne ord. For min eigen del kan eg ha fastsette spørsmål når eg kjem, men kan i tillegg stille utdjupande spørsmål for meir informasjon.

4.2 Intervju

Å bruke intervju til forskning er basert på den kvardagslege samtale, men er ein *fagleg* samtale. Det har ein viss struktur og hensikt, og det går djupare enn den spontane meningsutvekslinga som føregår i den kvardagslege samtalen. Det har som hensikt å få fram grundig utprøvd kunnskap (Kvale, 2005, s. 21).

Eg valde å ikkje sende intervjuguiden til intervjupersonane før eg skulle møte dei. Det får dei til å svare meir spontant og direkte, og dei får då ikkje tenkje ut eit «korrekt» svar på førehand. Men dei fekk kjapt sjå gjennom spørsmåla rett før me gjennomførte intervjuet, dette fordi nokre av dei var litt nervøse for kva spørsmål som kom osv. Då gjorde eg det likt for alle.

Eg utførte intervju etter ein semistrukturert intervjuguide, som vil seie at eg hadde eit delvis strukturert intervju (sjå vedlegg 1). Intervjuguiden var utgangspunktet for intervjuet, medan spørsmål, tema og rekkjefølgje varierte. Det var ei støtte for meg å følgje med på intervjugiuden, for å ha kontroll på at eg fekk svar på det eg ville. Spørsmåla blir på ein måte til undervegs i intervjuet (Dalland, 2012, s. 167). Intervjuguiden er «...en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgå i løpet av intervjuet» (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 79). Det er ikkje eit spørjeskjema eg må følgje til punkt og prikke. I følgje Christoffersen og Johannesen (2012) kan standardiserte intervju gi avgrensa fleksibilitet, men semistrukturerte intervju gir derimot ein god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 79-80). I mitt intervju kom intervjupersonane med utfyljande informasjon, dei kom med eksempel og var reflekterte rundt temaet musikkfaget i skulen.

På førehand tenkte eg på å ikkje gjere meg opp ei meining om funna, for det er viktig å ha eit ope sinn om det som kjem fram. Eg brukte lydbandopptakar under intervjuet for å sikre at eg fekk med

meg viktige opplysningar. Det hadde blitt vanskeleg å fått med seg alt, om eg berre hadde notert under intervjuet. Eg noterte ikkje noko, fordi eg hadde testa lydbandopptakaren og stolte på at det fungerte. Etter intervjuet transkriberte eg alt ordrett, og eg såg då kor viktig det var å ta opptak. Dette fordi det er så mykje som spelar inn, som tonefall og ordbruk osv. Også kroppsspråket kan vere med på å understreke eller svekke eit utsegn, for eksempel at ansiktsuttrykket viser ein viss ironi til utsegna (Dalland, 2012, s. 175-176). I følgje Dalland (2012) handlar nedskrivning av intervjuet om det å bevare mest mogleg av det som opphavleg skjedde. Ved å ta opptak føler eg at eg fekk med meg slike observasjonar, som eg knytte til svara eg fekk. Eg har gjort det eg kan for å få med alle lærarane si «stemme», både det negative og det positive.

4.3 Utval av intervjupersonar

Eg har valt å bruke omgrepet «intervjuperson» fordi dette i følgje Dalland (2012) er eit nøytralt omgrep. Det slår berre fast at det er ein person som blir intervjuet, så er det opp til meg sjølv å beskrive meir kvifor eg har valt nettopp denne personen (Dalland, 2012, s. 153).

Til å svare på spørsmåla mine valte eg tre musikk lærarar, der alle lærarane underviste eller hadde undervist i musikk i 1.-4. klasse. Å intervju musikk lærarar vart mest naturleg for mi oppgåve, sidan dei har det beste utgangspunktet for det eg ville ha svar på. Grunnen til at eg valte akkurat desse lærarane, var på grunn av tidssparing. Eg prioriterte heller å bruke tida mi på å skrive enn å bruke tid på å køyre langt for eit intervju. Eg valte tre stykk på grunn av avgrensa med tid og ord i oppgåva. Hadde eg hatt fleire intervjupersonar kunne det blitt alt for mykje informasjon å behandle på den tida eg har.

4.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet seier noko om kor pålitelege data er. Det knyter seg til nøyaktigheita av undersøkinga, altså kva data som blir brukt, måten dei blir samla inn på og korleis dei blir arbeida med (Christoffersen og Johanssen, 2012, s. 23). For å få det nøyaktig, må også eventuelle feilkjelder bli angitt (Dalland, 2012, s. 52). Høg grad av reliabilitet betyr at uavhengige målingar skal gi tilnærma identiske resultat. Det er derfor det er så viktig med nøyaktigheit. Høg rentabilitet skal dermed sikre dei data ein har samla inn, ein pålitelegheit som gjer dei eigna til å belyse ei vitskapeleg problemstilling (Kunnskapsenteret, 2014). Relasjonen mellom intervjuar og intervjuperson er veldig viktig for kvaliteten på informasjon som kjem fram. Det er mykje som spelar inn i sjølve

kommunikasjonsprosessen og det kan vere vanskeleg å få med all kommunikasjon. Spørsmål kan bli tolka annleis av intervjupersonen enn det som hovudsakleg var meininga, og under transkripsjonen kan meiningsinnhaldet i svara bli endra på. Dette påverkar vidare både tolking og analysering.

Validitet handlar derimot om kor gyldig eit datamateriale er. Det som blir målt må ha relevans og må vere gyldig for det problemet som blir undersøkt (Dalland, 2012, s. 52). Validitet må ikkje oppfattast som noko absolutt, som om data er valide eller ikkje, men det er eit kvalitetskrav som kan vere tilnærma oppfylt (Christoffersen og Johanssen, 2012, s. 24). Eg intervjuar musikk lærarar fordi dei er utdanna til det, og derfor er det dei som best mogleg kan gi meg svar på spørsmåla mine. På grunn av det meiner eg at eg får gyldige data til å svare på problemstillinga mi.

4.6 Forskingsetikk

Eg har etter beste evne teke omsyn til dei etiske aspekta i oppgåva mi. Informasjonen eg har henta inn har eg behandla med omsyn. Informantpersonane har eg anonymisert ved å kalle dei Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 3. Lærarane har samtykka i å delta i intervjuet og dei kunne trekke seg når dei ville. Dei fekk også nødvendige opplysningar om undersøkinga før dei sa ja til deltakinga (Christoffersen og Johanssen, 2012, s. 45). Det er heller ikkje nytta opplysningar i oppgåva som kan identifisere personane eller den skulen dei jobbar på.

5 Empiri

I denne delen av oppgåva vil eg presentere funna eg har gjort i intervjuet eg har hatt. Dette er datagrunnlaget i undersøkinga mi. Hovudområda eg går ut frå er *bakgrunn, kva lærarane legg vekt på i musikkfaget, bruk av kompetansemål i musikkfaget, korleis musikken inngår generelt i undervisninga og korleis musikkfaget kunne blitt betre.*

5.1 Bakgrunnen til lærarane

Dei tre lærarane eg intervjuar kallar eg for Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 3, og eg omtalar alle som *han*. Alle tre har undervist både på småskulen, mellomtrinnet og ungdomsskulen i forskjellig grad, så dei har litt erfaring med det meste. Eg konsentrerer meg om erfaringane frå småskulen, sidan det inngår i oppgåva mi.

Lærer 1 er allmennlærerutdanna med opprykk og har 30 studiepoeng i musikk som valfag, og han var ferdig utdanna i 2011. Han gjekk på kulturskulen og spelte forskjellige instrument då han gjekk på barneskulen, og spelte seinare også i band.

Lærer 2 har ei allsidig utdanning. I fagkretsen sin har han både biologi, kjemi og matematikk, tysk og i tillegg 60 poeng i musikk. Han var ferdig utdanna i 2007, og har også vore musikalsk opptatt på fritida med ulike instrument, song og dirigering.

Lærer 3 har gått allmennlærerutdanning og har teke 30 studiepoeng i musikk. I 2000 var han ferdig utdanna. Som dei andre har også Lærer 3 vore oppteken av musikk, ved å spele på kulturskulen og i korps.

5.2 Kva lærarane legg vekt på i musikkfaget

Alle tre er veldig samstemte når det gjeld at musikkfaget er eit trivselsfag og eit opplevingsfag. Lærer 1 sa spontant at «Det viktigaste er å ha det moro meiner eg. For all del, det er mykje fagleg ein skal igjennom i musikk, men musikk er eit opplevingsfag og eit trivselsfag». Han meiner også at elevane må få vere med å bestemme litt kva dei skal ha om i musikktimeane, for det får dei motivasjon av. Elles nemner dei blant anna å ha det kjekt i timeane og sitte att med ei positiv oppleving og å inspirere dei til å drive med musikk, dans eller drama på fritida. Ein treng ikkje bruke for mykje tid på å pugge notar og teori, men lære å spele eit instrument og få til samspel. Lærer 2 og Lærer 3 gir uttrykk for at skulen i dag er veldig mykje fagorientert og det kan bli mykje stress, så musikkfaget bør ein bruke til å få eit avbrekk, stresse ned og fokusere på noko anna enn berre teori og prøvar.

5.3 Bruk av kompetansemål i musikkfaget

Lærarane meiner at på dei minste trinna tenkjer ein ikkje så veldig mykje på kompetansemåla i musikk, som i dei andre faga. Lærer 3 seier at det meste ein gjer i musikk treff innanfor nokre av måla uansett, for kompetansemåla er ganske vide. Men han tenkjer på dei likevel: «Ja, eg gjer jo det, eg veit jo kva kompetansemåla er sånn at eg har eit klart bilde av dei». Vidare seier han at «... kompetansemåla ikkje styrer så veldig mykje kvardagen i musikk». Han veit at dei er der, og veit at han skal innom dei forskjellige. Lærer 2 seier at han ser på måla når han lagar årsplanar og planlegg grovt, slik at han veit kva han skal ha i dei ulike periodane. Og Lærer 1 meiner han tenkte meir på det når han var nyutdanna enn kva han gjer no, for det går meir automatisk etter kvart som åra går. Ein veit at dette er for å musisere, dette er for å lytte osv. «Spesielt på småtrinnet blir det slik at

musikken ikkje er den som blir mest prioritert å planlegge, ved at du hentar fram noko eller du har planlagt at du skal gjere sånn eller sånn». Han seier at musikktimane ofte blir til som vegen går, sidan det ikkje blir prioritert først.

5.4 Korleis musikken inngår generelt i undervisninga

Alle lærarane nemner at dei bruker ein del song, spesielt Lærer 2 og Lærer 3. Når Lærer 3 underviste på barneskulen prøvde han å ha i alle fall ein song om dagen, gjerne med dans, for å bryte opp litt. Lærer 2 har hatt som vane å alltid jobba med nokre faste songar. Då kan ein ta opp songane når det passar seg og øve litt. Då er det ikkje ein ny song kvar gong, men noko dei kjenner frå før. Han likte også godt å ha ein «ventesong». Det var enkle songar, for eksempel ein folketone, som klassen hadde lært seg og som dei song på når dei for eksempel måtte vente i ein korridor. Då unngår ein at det blir mykje bråk og kaos, sa Lærer 2. I tillegg brukte han musikken til å lage musikkhistorie, noko ein kunne gjere i alle fag. Hadde dei lese ei bok i engelsk, så brukte dei boka til å lage rytmemusikk med: «Då står me i ring og trampar og så fortel eg litt, så gir eg dei ein rytmesetning. Deretter seier me den i lag, så klappar me den, og så byggjer me opp slik at me kan sette på melodi til slutt». Lærer 1 derimot synes det var viktig også å høyre på musikk. Han brukte blant anna å sette på klassisk musikk som bakgrunns- eller fokusmusikk når elevane jobba eller hadde prøvar. Dei fleste likte det veldig godt. Så meinte han det vart mykje samlingsbasert om morgonen og ved oppstart. Då song dei ein del og hadde forskjellige klappeleikar. Han likte også å spele gitar når dei song. I tillegg til å synge ein del, brukte alle lærarane også rytmeinstrument på barneskulen, for å få til litt samspel. Fram mot juleavslutningar og liknande vart det alltid avsett meir tid til å øve, noko som gjorde at dei måtte bruke litt av andre timar også.

5.5 Korleis forbetre musikkfaget

Lærarane er tydelege på at utstyr og rom er veldig viktig for å få til god musikkundervisning, og det kan forbeholdast. Både Lærer 1 og Lærer 2 er veldig opptekne av dette, for dei har jobba på skular før, der dette har vore kjempebra. Det å ha eit musikkrom der du har alt av instrument og lyd-anlegg som står klart til å spele på, er veldig inspirerande for elevane og ikkje minst tidssparande. Har ein ikkje dette så brukar ein omtrent heile tida til å hente instrument og kople til lyd osv. I tillegg skal ein også rydde på plass igjen før neste time, sa begge to. Tilgjengelege instrument er altså viktig, men Lærer 1 og Lærer 2 kom også med at dei sakna faggrupper eller team i musikkfaget. I realfaga har ein som regel slike grupper der ein får inspirasjon og gir tips til kvarandre, men ikkje i musikk. Lærer 2 seier at han har vore tilsett på ein skule som einaste musikk lærar og måtte gjennomføre og tenke ut alt

åleine når det gjaldt arrangement osv. Det var veldig tungt og det gjekk ikkje i lengda. Eg spurte Lærer 3 om dette problemet, og han var også heilt einig i at det er viktig å ha nokon å snakke med og få tips frå. Der han jobba hadde dei det veldig greitt for det var mange musikkinteresserte der, men han såg at det hadde vore tungt åleine.

6 Drøfting

I denne delen vil eg samanfatte problemstillinga og datamateriale på bakgrunn av teori og forskning. Eg gjentek problemstillinga: **Korleis forstår lærarar musikkfaget på 1.-4. trinn, og kva vektlegg dei i undervisninga si?**

6.1 Kva lærarane legg vekt på i musikkfaget

Lærarane såg på musikkfaget som eit trivselsfag og eit opplevingsfag. Ut frå det synet er det viktigast å fremje trivsel i musikkfaget og generelt, men også prioriteringar som kan knytast indirekte til trivsel (Hanken og Johansen, 2013, s. 182-183). Lærer 2 brukte musikkhistorie og «ventesong» for å inkludere musikk i skulekvardagen, og Lærer 1 brukte «fokusmusikk» i timane. Er det det dei meiner med eit trivselsfag? Det kan vere ein meir «morosam» måte å lære på, som dermed fører til trivsel dersom det fengjer elevane. Ein kan sjå på bruken av for eksempel «ventesong» som at ein skapar trivsel medan ein ventar, slik at ikkje elevane kjedar seg og lagar bråk. Å bruke aktivitetar som fremjar trivsel i læringa og generelt stemmer godt overeins med Hanken og Johansen (2013) ovanfor. Men samtidig kan ein lure på om musikk kan vere eit trivselsfag for alle elevar? Det er ikkje sagt at alle elevar synes det er morosamt med musikk i skulen, om dei har null interesse for det. Ein kan på grunnlag av det tenkje på kva metode som på best måte fangar interessa til elevane, med tanke på induktiv og deduktiv metode. På ei side kan den induktive få i gang motivasjon og konkurranseinstinkt med sin utforskande og problemsentrerte metode. På den andre sida kan den deduktive verke tryggare og meir hjelpsam for dei som ikkje kan så mykje innan musikk, sidan læraren først skal vise regelen (Hanken og Johansen, 2013, s. 83-84). Men på same tid kan den bli meir keisam dersom det blir mykje terping på det læraren har forklart. Skaalvik og Skaalvik (2013) meinte at den deduktive metoden ofte vart brukt, sidan innhaldet ofte er ukjent for mange elevar. Ut i frå det lærarane fortalde, kan det verke som at denne metoden skjer i praksis. For eksempel når Lærer 2 lagde musikkhistorie, så var det han som styrte og «komponerte» og elevane «herma». Lærarane var også opptekne av samspel, noko som oftast skjer ved at læraren viser og set i gong elevane på forskjellige instrument, som igjen peikar på ein deduktiv metode.

Å spele instrument, danse og synge verka til å få større fokus enn å bruke for mykje tid på notasjonskunnskap og anna teori, i følgje lærarane. Dei legg altså vekt på ferdigheitskomponenten i musikkfaget, at elevane skal utføre noko. Dei meiner då at musikkfaget ikkje er til for å sitte å lese og skrive teori. I følgje Swanwick (2008) meiner lærarane då at intuitiv kunnskap er viktigare enn logisk-analytisk kunnskap på skulen. Intuitiv kunnskap blir utvikla gjennom direkte kontakt og sansemessige erfaringar med musikken (Hanken og Johansen, 2013, s. 190-191). Dette skjer gjennom song, speling av instrument og dans som lærarane peikar på som viktig. Notasjonskunnskap og meir formell teori, altså logisk-analytisk kunnskap, meiner dei er mindre viktig. Det understrekar også at dei ikkje ser på musikkfaget som eit kunnskapsfag, som heng tett saman med logisk-analytisk kunnskap (Hanken og Johansen, 2013, s. 179). Men sjølv om lærarane meiner dei har eit trivselssyn på faget, så er dei også veldig opptekne av at elevane sjølve skal drive med musikk og få spele mykje. Det kan jo også bety at dei er innom det musiske synet på musikkfaget. Dette styrkar teorien til Hanken og Johansen (2013) om at alle fagsyna heng så tett saman, at ein ikkje finn ein lærar som berre kan plasserast i éin kategori (Hanken og Johansen, 2013, s. 176). Vi skjønner at musikkfaget er eit tett sambunde fag.

6.2 Bruk av kompetansemål i musikkfaget

Lærer 2 og Lærer 3 uttalte at skulen er veldig fagorientert og at det ofte er mykje stress i kvardagen på grunn av prøvar og mål ein skal nå osv. Derfor meinte dei at ein bør stresse ned i musikkfaget. Men i følgje Bamford (2008, s. 139) kan ein sjå på utdanning *i* kunstfag og utdanning *gjennom* kunstfag. Skal ein då stresse ned ved å bruke musikk i andre fag? Eller skal ein bruke musikktimeane til å stresse ned? Og skal ein heile tida tenkje slik om musikkfaget og ikkje streve etter å nå noko mål? På den andre sida kan musikkfaget godt vere eit mindre stressande fag, sjølv om ein har mål og meining med faget. Ein har ikkje nasjonale prøvar og eksamenar i musikkfaget, som gjer at ein ikkje treng å stresse med det. Då kan det automatisk på grunnlag av dette bli mindre stress rundt musikkfaget. Men ein skal likevel igjennom mange kompetansemål, som lærarane også påpeikar. I følgje lærarane blir det mindre stress rundt kompetansemåla i musikk når ein har jobba nokre år: «Eg tenkte meir på det når eg var nyutdanna enn kva eg gjer no, for det går meir automatisk etter kvart som åra går», sa Lærer 1. Hovudområda som kompetansemåla er delt inn etter heng også tett saman, og byggjer på dei same grunnelementa i musikken. Som det står under Hovudområder i Læreplanen: «Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng» (Udir, 2016, E). Det kan vere med på å gjere faget mindre stressande sidan måla ikkje *må* utførast kvar for seg, for som Lærer 3 sa: «...det meste du gjer treff innanfor på ein eller anna måte».

6.3 Korleis musikken inngår generelt i undervisninga

Det blir brukt ein del song når lærarane brukar musikken generelt i undervisninga i alle fag. Det kan vere fordi det er enkelt og ikkje så tidkrevjande, samtidig som elevane får eit avbrekk frå lesing og skriving. Dette styrkar funna Bøe (2010) fann i si undersøking, der han intervjuar elevar om musikkundervisninga deira. Undersøkinga viste at song er den dominerande aktiviteten i skulen i dag, og mange skular har veldig lite og nesten inga speling på instrument, sjølv om det er det elevane ønskjer (Bøe, 2010, s. 10-12). Dette er sjølv sagt forskjellig frå skule til skule, og ein må ikkje gløyme at det er snakk om både musikk i sjølv musikktimen og utanom musikktimen. Lærer 2 forklarar også at han ofte bruker musikkhistorie og at det går an å bruke i alle fag. Eg ser på denne metoden som eit pedagogisk verktøy som ein kan bruke til læring i forskjellige fag. Det støttar opp under Bamford (2008) sitt syn om utdanning gjennom kunstfag. For at elevane skal få best mogleg utbytte av kunstfag, må dei få undervisning både *i* kunstfag og *gjennom* kunstfag. Kombinerer ein desse får ein best resultat. Musikkhistorie gjekk blant anna ut på å bruke takt og rytme i tillegg til melodi for å jobbe med innhaldet i ei bok. Kulset (2012) refererer også til Howard Gardner som forklarar at denne måten å jobbe på er veldig bra for elevane, sidan musikken gjer det lettare å hugse.

Lærer 1 pleidde å sette på musikk medan elevane jobba. Dette var gjerne klassisk og roleg musikk, som gjorde at dei fleste elevane jobba betre og dei likte det veldig godt. Han kalla det for «fokusmusikk». Dette støttar også opp om fakta Kulset (2012) fann ut av. Ho skriv om tilstanden som blir kalla *flow* eller *flyt*. Dette er ein indre tilstand der personen er fullstendig oppslukt og har ei kjensle av energisk fokus. Ein gløymer seg sjølv og kvardagslege suter (Kulset, 2012, s. 38). I følgje Howard Gardener kan musikken vere eit verktøy til å oppnå flyt-sona, fordi å lytte til musikk i seg sjølv gir flyt. Ein gløymer tid og stad og har full konsentrasjon på det som skjer. Ein skal kunne lære mykje fortarte på grunn av motivasjonen og konsentrasjonen, og i tillegg ta mot til seg og bevege seg mot nye nivå. Men sjølv sagt må ein sjå på dette frå to sider. Ingen er like og ingen lærer likt, så det er veldig individuelt om musikk er positivt eller ikkje når det gjeld å jobbe med skularbeid. Uansett hadde Lærer 1 berre positivt å seie om denne måten å jobbe på.

6.4 Korleis forbetre musikkfaget

Alle lærarane var einige i at det er viktig å ha nokon andre lærarar å jobbe med i musikkfaget, slik som det er i alle andre fag. Var ein heilt åleine om musikkundervisninga på ein skule, så kunne det bli veldig tungt. Dette understrekar Bøe (1990) i ein studie han føretok i 1990, der det kom fram at musikk lærarar ofte arbeider åleine med musikkopplæringa ved ein skule. Dette erfarte han også sjølv

som problematisk når det gjaldt behov for timeressursar og innkjøp av instrument (Bøe, 2010, s. 17). Dette kan vidare gå ut over engasjementet og gløden lærarane har til musikkfaget, som resulterer i dårlegare undervisning. «Den vitale rollen glødende og engasjerte lærere spiller for å sikre kunstfagrik utdanning av god kvalitet, er tydelig i alle nasjonale systemer og er den enkeltfaktoren som har størst betydning for å sørge for kvalitet på grunnplanet» (Bamford, 2008, s. 77). Hanken og Johansen (2013) referer til Nielsen (1998) som også meiner det er viktig med samarbeid mellom lærarane (Hanken og Johansen, 2013, s. 33). Teorien hans styrkar også utsegna som lærarane i undersøkinga mi kom med. Han meiner nemleg at dei tre musikkdidaktiske utgangspunkta ars-dimensjonen, scienta-dimensjonen og allmennpedagogikk, som har ulik forståing av den musikkpedagogiske verksemda, bør jobbe og dele idear saman. Det er viktig for ei mest mogleg fruktbar utvikling av fagfeltet. Fagleg dialog «på tvers» med aktørar med forskjellige utgangspunkt, vil kunne vidareutvikle musikkdidaktikken (Hanken og Johansen, 2013, s. 33). Lærarane eg intervjuar sakna eit slikt samarbeid, ved nokre skular, og poengterte at dette var viktig. Men då er det like så viktig at skulane anset musikk lærarar med ulik fagleg ståstad, slik at ein kan få til ei fruktbar utvikling av fagfeltet.

7 Avslutning

I denne oppgåva har eg intervjuar tre lærarar med musikkutdanning, der Lærer 1 og Lærer 3 hadde lik musikkutdanning og Lærer 2 hadde litt meir utdanning innanfor musikk. Eg ville finne ut korleis dei forstår musikkfaget på 1.-4. trinn, og kva dei vektlegg i undervisninga. Det eg fekk fram av svara lærarane gav meg, var at dei hadde eit ganske likt syn på musikkfaget. Dei såg på faget som eit trivselsfag og eit opplevingsfag, der ferdigheitskomponenten står i fokus. Samtidig fekk eg fram at dei brukte musikken ulikt i forskjellige fag, noko som viser at undervisninga kan bli veldig forskjellig ut frå kva lærar ein har. No hadde desse lærarane det same fagsynet, men likevel er det inga undervisning som vert lik. Ein lærar brukte for eksempel å høyre på musikk i timane som dei kalla «fokusmusikk», ein anna lærar likte å synge mykje og hadde som oftast nokre «ventesongar», og den siste læraren hadde stort fokus på at elevane skulle *drive* med musikk sjølv. Då ser ein at sjølv om lærarar har same utdanning og same syn på musikkfaget, så kan dei legge meir vekt på det eine eller det andre, sjølv om dei også brukar tilnærma like aktivitetar. Ut frå oppgåva har eg sett at det kan vere ein fordel å ha utdanning i musikk når ein skal undervise i det, både for læraren og elevane sin del. Då kan det vere enklare å lage gode undervisningsopplegg og ein kjenner til musikkfaglege uttrykk og aspekt. Uansett blir undervisninga ulik, lærarane forstår musikkfaget ulikt og dei legg ikkje vekt på akkurat det same, så eg kan ikkje seie at det er noko fasitsvar på dette.

8 Litteraturliste

Bamford A. (2008) *Wow-Faktoren: Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Musikk i skolen.

Bergroth-Plur U. (2013). *Vikarposten: De estetiske fagene – en skjult gavepakke?* Henta 28. april 2016, frå musikkiskolen.no <https://laererraad.wordpress.com/2013/06/02/vikarposten-de-estetiske-fagene-en-skjult-gavepakke/#more-2525>

Bøe Odd Magne, (2010). «Og så har vi lært å spille på et rektangel!», sier niåringen entusiastisk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94 (1), 53-66.

Christoffersen L. og Johannessen A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dalland O. (2012) *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.

Dyndahl P., Varkøy Ø. (Red.) (1994) *Musikkpedagogiske perspektiver: Musikkundervisning, relativisme, identitet og verdivalg*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Hanken I. M. og Johansen G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm

Jordhus-Lier A. (2012). *Musikkfaget etter kunnskapsløftet – en studie av musikk læreres fagoppfatning*. (Mastergradsavhandling, Institutt for musikkvitenskap – Universitetet i Oslo). Henta frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26998/OPPGAVENxpdf.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Kalsnes S. (2005). Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skole – variasjoner over et tema. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89 (4), 289-301.

Kunnskapssenteret, 2014. *Reliabilitet*. Henta 02. april 2016, frå Kunnskapssenteret <http://kunnskapssenteret.com/reliabilitet/>

Kulset N. (2012). *Musikk og andrespråk. Om musikk som verktøy i norskopplæringen av minoritetsspråklige førskolebarn.* (Mastergradsavhandling, NTNU Trondheim). Henta frå <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/243648>

Olsen E. og Hovdenak S. S., (Red.) (2007), *Musikk – mulighetenes fag.* Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik E. M. og Skaalvik S., (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring.* Oslo: Universitetsforlaget.

Snl, 2015. *Kvalitativ.* Henta 06. mai 2016, frå Snl.

<https://snl.no/kvalitativ>

St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring.* Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Udir, 2016, A. *Læreplan i norsk. Timetal.* Henta 04. mai.2016, frå Udir

http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Komplett_visning

Udir, 2016, B. *Læreplan i musikk – kompetansemål. Etter 2. årstrinn.* Henta 21. mars 2016, frå Udir

<http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Kompetansemaal?arst=372029328&kmsn=382571589>

Udir, 2016, C. *Læreplan i musikk – kompetansemål. Etter 4. årstrinn.* Henta 21. mars 2016, frå Udir

<http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Kompetansemaal?arst=372029322&kmsn=304026243>

Udir, 2016, D. *Læreplan i musikk – Formål.* Henta 06. april 2016, frå Udir

<http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Formaal>

Udir, 2016, E. *Læreplan i musikk. Hovedområder.* Henta 14. mars 2016, frå Udir

<http://www.udir.no/kl06/mus1-01/Hele/Hovedomraader/>

Udir, 2016, F. *Læreplan i musikk. Timetal.* Henta 04. mai.2016, frå Udir

<http://www.udir.no/kl06/mus1-01/Hele/Timetall/>

9 Vedlegg

Intervjuguide

1. Kva er di utdanning? Har du musikkfag i di utdanning? Kva år?
2. Er du og har du vore musikalsk opptatt på fritida? (kor, korps, kulturskule osv.)
3. Kor lenge har du undervist i musikkfaget? Kva klassetrinn?
4. Kva meiner du er det viktigaste i musikkfaget?
5. Kva legg du vekt på i musikkundervisninga? Mål? Innsats? Trivsel? Kvifor?
6. Brukar du kompetansemåla i læreplanen når du planlegg undervisninga? Variasjon? (musisere, komponere, lytte)
7. På kva måte kan ein ta musikken inn i undervisninga generelt?
8. Kva skal til for at musikkundervisninga skal bli betre på skulen?
9. Er det noko eg ikkje har teke med som du vil seie noko om?

