



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave

MACREL-OPG-OM-1-2020-HØST-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	30-10-2020 09:00	<b>Termin:</b>	2020 HØST
<b>Sluttdato:</b>	13-11-2020 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>SIS-kode:</b>	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2020 HØST		
<b>Intern sensor:</b>	Kari Olene Oma Rønnes		

### Deltaker

<b>Navn:</b>	Ailin Sanden
<b>Kandidatnr.:</b>	101
<b>HVL-id:</b>	219781@hul.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Tittel *:</b>	Ufaglærte musikk lærere i praksis
<b>Antall ord *:</b>	27160

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/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# Ufaglærte musikklærere i praksis

*-En kvalitativ studie av hvordan ufaglærte musikklærere arbeider med musikkundervisning og musikkaktiviteter på en grunnskole.*

Ailin Sanden

Masteroppgave i Kreative fag og læringsprosesser

Høgskolen på Vestlandet campus Stord

Veileder: Kari Holdhus

13. november 2020

## Forord

Det har vært en stor opplevelse å arbeide med dette prosjektet, både på godt og vondt. Jeg har tilegnet meg masse ny kunnskap og har også fått en ny forståelse for ufaglærte musikk lærere og deres praksis og for musikkfagets status i grunnskolen, som kanskje var enda mindre enn jeg hadde forestilt meg. Å skrive denne masteroppgaven har vært en vanskelig og tung jobb for meg og det har kostet meg mye tid og energi. Jeg sitter derfor igjen med en stor mestringsfølelse og er stolt over at jeg har kommet i mål. Likevel skal jeg ikke ha all æren for dette prosjektet. Jeg har mange å takke.

Først og fremst vil jeg rette en takk til Høgskolen på Vestlandet for god undervisning, tilrettelegging og forberedelser fram mot et masterprosjekt. Det har vært to flotte og innholdsrike år med undervisning og arbeid, både teoretisk og praktisk.

Takk til informantene mine som har vært en stor del av prosjektet og som har gitt meg ny innsikt i hvordan det kan være å undervise i musikkfaget uten musikkfaglig kompetanse. Dere er alle flinke og kunnskapsrike lærere og det har vært en fornøyelse å arbeide sammen med dere i denne perioden.

Den aller største takken vil jeg rette til min veileder, Kari Holdhus. Tusen takk for at du har hjulpet meg med å komme i mål med dette prosjektet og med selve masteroppgaven. Du motiverte meg da jeg hadde liten motivasjon og du har fått meg på rett spor da jeg var på ville veier. Takk for alle tilbakemeldinger jeg har fått, både for skryt og konstruktiv kritikk. Takk for mange fine, innholdsrike og kjekke samtaler og takk for at du har delt din kunnskap med meg. Helt ærlig, hadde jeg ikke klart det uten deg.

Til slutt vil jeg også takke alle vennene mine og familien min som har kommet med fine og motiverende ord i perioden med undervisning og i arbeid med masterprosjektet. Dere har betydd mye for meg og jeg føler meg heldig som har en så flott omgangskrets. Tusen takk til min venn, Noah, for all hjelp med korrekturlesing på oppgaven. I tillegg vil jeg takke min kjæreste og samboer, Øystein. Takk for at du har lyttet til alle mine klager og frustrasjoner om masterarbeidet og for at du alltid har kommet med støttende og oppmuntrende ord.

## Sammendrag

I denne studien gjøres det undersøkelser av ufaglærte musikk lærere sin praksis i en grunnskole. Målet er ikke å fortelle hvordan musikkundervisningen bør være og hva den bør inneholde, men å belyse muligheten om å ta bevisste valg i musikkundervisning. I den norske grunnskolen blir ikke musikk, i likhet med andre praktiske og estetiske fag, likestilt med andre mer sentrale skolefag. I studien blir det derfor gjort rede for hvorfor andre fag har større prioritet enn musikkfaget og forslag om hvordan de praktiske og estetiske fagene kan styrkes i grunnskolen. Jeg har samlet data gjennom kvalitative forskningsintervju og gjennom ulike observasjoner. Empirien tolkes gjennom en hermeneutisk forståelse og har blitt drøftet opp mot teoretikere sine syn på skolen, musikken, eleven og læreren. Mine oppfatninger av intervjuene og observasjonene konstrueres og rekonstrueres hele tiden i arbeid med å analysere data og i eget arbeid i feltet. Dette arbeidet har resultert i ulike funn som kan bidra til å se på problemstillingen innenfra, i feltet der praksisen faktisk foregår. Funnene omhandler mangel på kompetanse hos læreren og konsekvenser av dette, skjevfordeling mellom de teoretiske og praktiske fagene og informantenes forhold til musikk som fag og på et generelt plan. Ut ifra dette kan studien gi innspill til utvikling av musikkundervisningen i grunnskolen og til hvordan det kan tilrettelegges for profesjonell musikkundervisning.

## Abstract

In this study, investigations are made of unskilled music teachers' practice in a primary school. The aim is not to tell how music teaching should be and what it should contain, but to shed light on the possibility of making conscious choices in music teaching. In Norwegian primary and lower secondary school, music, like other practical and aesthetic subjects, is not equated with other more central school subjects. The study therefore explains why other subjects have greater priority than the music subject and suggestions on how the practical and aesthetic subjects can be strengthened in primary school. I have collected data through qualitative research interviews and through various observations. The empiric is interpreted through a hermeneutic understanding and has been discussed against theorists' views on school, music, the student and the teacher. My perceptions of the interviews and observations are constantly constructed and reconstructed in the process of analyzing data and in my own work in the field. This work has resulted in various findings that can help to look at the problem from within, in the field where the practice actually takes place. The findings deal with the teacher's lack of competence and the consequences of this, the unequal distribution between the theoretical and practical subjects and the informants' relationship to music as a subject and on a general level. Based on this, the study can provide input to the development of music education in primary school and to how it can be arranged for professional music education.

## Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>1.0 Inspirasjon for oppgaven</b> .....	<b>8</b>
1.1 Studiens formål og problemstilling .....	8
1.2 Fra sang til musikk .....	10
1.3 PISA-sjokket.....	10
1.4 Ludvigsen-utvalget .....	11
1.5 Små skoler og musikkundervisningens timetall .....	12
1.6 Skaperglede .....	14
1.6.1 Fagfornyelsen.....	15
1.6.2 Kunnskapsløftet og den nye læreplanen .....	16
1.7 Veien videre.....	18
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>19</b>
2.1 Hermeneutikk .....	19
2.2 Fenomenologi og livsverden .....	20
2.3 Danning .....	21
2.3.1 Sosiokulturell danning .....	22
2.3.2 Didaktisk danning .....	22
2.3.3 Musikk som danning.....	24
2.4 Frede V. Nielsens musikkpedagogiske teori og filosofi.....	25
2.4.1 Musikkfagets didaktiske dimensjoner.....	26
2.5 Bjørkvolds musiske menneske .....	28
2.6 Christopher Small og verbet Musicking .....	30
2.7 Litteratur om musikk lærere og musikkfaget i grunnskolen.....	31
2.8 Avslutning: Teoribruk i min masteroppgave.....	33

<b>3.0 Metode .....</b>	<b>35</b>
3.1 Slik ble prosjektet til.....	35
3.2 Pålitelighet, gyldighet, transparens og generaliserbarhet .....	37
3.3 Kasusstudie.....	38
3.4 Informantutvalg .....	41
3.4.1 Informant 1.....	41
3.4.2 Informant 2.....	42
3.4.3 Informant 3.....	42
3.5 Intervju i min studie.....	42
3.5.1 Intervjuguiden og hvorfor ble den slik.....	43
3.6 Observasjonene i min studie.....	44
3.6.1 Ikke-deltagende observasjon.....	44
3.6.2 Mine egne observasjoner .....	45
3.7 Komparativ analysemetode .....	46
<b>4.0 Ufaglærte musikk lærere i praksis .....</b>	<b>50</b>
4.1 Selvpålevd musikkundervisning.....	50
4.2 Musikkundervisningens planlegging .....	52
4.3 Musikkundervisningen i praksis .....	55
4.3.1 Elevens kunnskap i musikkundervisning.....	56
4.3.2 Lærerens opplevelse av eleven i musikkpraksiser .....	59
4.4 Musikk som fag .....	62
4.5 Planer for musikkfaget.....	65
4.6 Sanssebruk og kreativitet i livsverden.....	66
4.7 Musikkundervisning og musikkaktivitet .....	68
4.8 Dataene gjennom den komparative analysen .....	70
<b>5.0 Drøfting og avslutning .....</b>	<b>72</b>
5.1 Styrking av praktiske og estetiske fag i grunnskolen .....	72



5.2 Mine tanker om egen forskning.....	78
<b>6.0 Referanser .....</b>	<b>80</b>
<b>7.0 Vedlegg .....</b>	<b>89</b>
7.1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	89
7.2 Informasjonsskriv til foreldre og elever .....	92
7.3 Intervjuguide.....	94

## 1.0 Inspirasjon for oppgaven

Helt siden jeg var liten har jeg interessert meg for musikk. Som barn var jeg glad i å synge, spille instrumenter, danse og skrive egne låter. Da jeg var elev i grunnskolen, var musikk mitt yndlingsfag. På barneskolen hadde jeg en kontaktlærer som ofte benyttet musikk som metode i andre fag og som virket engasjert i musikktime. Vi sang da vi var kommet inn i klasserommet på morgenen, før maten, i samlingskroken i klasserommet og før vi gikk hjem. Jeg var ett av de barna som også elsket å spille blokkfløyte og på den måten lærte noter selv om jeg foretrakk å spille etter gehør. Jeg lærte meg til og med *amazing grace* på blokkfløyte etter gehør og fremførte den på en juleforestilling. I min barndom fantes det til og med en egen blokkfløyteskole på lekeplassen utenfor blokken jeg vokste opp i hvor søsteren min og vennene mine skulle lære å spille blokkfløyte. Jeg var altså læreren.

Jeg byttet skole da jeg flyttet til en annen kommune og hadde de samme forventningene til hvordan skoledagen min skulle preges av musikk, slik den tidligere hadde gjort. Jeg opplevde dessverre ikke den samme musikkgleden av den nye læreren min, som underviste i musikk, men som ikke hadde musikkfaglig kompetanse. Denne opplevelsen fulgte meg på ungdomskolen, men denne læreren hadde studert et halvt år med musikk på en lærerhøgskole.

På ungdomskolen opplevde jeg å bli sittende på en stol med en tekst i hånden. Vi skulle synge *Granada* av Vassendgutane. Slik satt vi i nesten hver eneste musikktime. I de få timene vi fikk gitaropplæring opplevde jeg å undervise læreren min som hadde 30 studiepoeng i musikk i gitargrep. Dette syns jeg selvsagt ikke var god nok musikkundervisning.

Musikken har fulgt meg hele livet og jeg har sunget i kor, gått på musikalteaterskole som barn, spilt i ulike band, gått til sangpedagog i kulturskolen, gått på musikklinjen på videregående og bestemte meg som 18-åring at jeg skulle bli faglærer i musikk.

### 1.1 Studiens formål og problemstilling

I lengre tid har jeg hatt en hypotese som dreier seg om at elevene ikke får den kunnskapen de burde ha innenfor musikkfaget, en hypotese jeg vet jeg ikke er alene om å ha. Jeg mener det kan være en utfordring for elevene å anskaffe seg riktig kunnskap i et fag dersom læreren mangler kunnskap i faget. Jeg ønsket derfor å forske på hvordan ufaglærte musikkklærere fungerer i praksis og hvordan musikkundervisningen deres kan være. Jeg har valgt å forske på dette temaet for at andre også kan få en bredere forståelse av ufaglærte musikkklærere sin

praksis. Slik Nielsen skriver, mener også jeg at hensikten ikke nødvendigvis er å fortelle hvordan musikkundervisningen bør være, men å gi andre en bedre mulighet til å ta bevisste og grunnleggende fagdidaktiske valg (Nielsen, 1998).

Jeg er opptatt av at alle barn, uavhengig av sosial, kulturell, økonomisk og geografisk bakgrunn, skal få tilstrekkelig med kunnskap i musikkfaget slik at kompetansemålene kan oppfylles på en tilfredsstillende måte. Jeg vil tørre å påstå at det er vanskelig å gjennomføre tilstrekkelig musikkundervisning for alle barn. Først og fremst må barnet ha en skole å gå til, og det er det ikke alle som har. Så må skolens lærere få en oversikt over kompetansemålene i musikk og kunne gjennomføre målene på en tilfredsstillende måte. I Norge har alle barn rett på skoleplass, uavhengig av deres sosioøkonomiske situasjon. Staten har valgt å tildele alle barn i Norge musikkundervisning i grunnskolen. Jeg stiller derfor spørsmål til hvorfor denne rettigheten i såpass varierende grad blir ivaretatt.

Gjennom egne opplevelser som elev i grunnskolen, høgskoleutdanning og egne erfaringer fra å jobbe i skolen har jeg fått innsikt i at det er mange lærere som underviser i musikk som ikke har musikkutdanning eller studiepoeng i faget. Som faglærer i musikk har jeg også opplevd at det kan være utfordrende å få fast ansettelse i grunnskolen uten allmennlærerutdanning. Dette tror jeg kommer av at musikkfaget kanskje ikke blir prioritert i like stor grad som andre skolefag og derfor heller ikke en prioritert kompetanse hos lærerne som skal ansettes i skolen. Jeg mener ikke at det er slik i alle skoler, men at det kanskje skjer i for stor grad i landet vårt.

Det ser ut til å være få studier om hva som faktisk skjer i musikkundervisning der ufaglærte musikkklærere underviser (Wiggins & Wiggins, 2008). Formålet med denne studien er derfor å forske på hvordan ufaglærte musikkklærere arbeider med musikkfaget og musikkaktiviteter i grunnskolen. Ut ifra dette har jeg utviklet en problemstilling som jeg ønsker å utforske:

- ✚ På hvilke måter foregår musikkundervisning og musikkaktivitet på en grunnskole der lærere er ufaglærte i faget?

I min utforskning av problemstillingen har jeg brukt Lillevik skole som mitt feltområde. Skolens navn er anonymisert, og navnet *Lillevik skole* er derfor et fiktivt navn. Lillevik skole er en liten skole med mindre enn 30 elever fordelt på seks klassetrinn. Syvende klasse er blitt flyttet til en annen skole. Jeg har selv jobbet i et vikariat på skolen det siste året og har derfor blitt godt kjent med elevene og de ansatte.

Jeg mener at det finnes alt for mange ufaglærte musikk lærere. For å prøve å finne ut *hvorfor*, vil jeg se nærmere på musikkfagets status i grunnskolen. Jeg vil blant annet se nærmere på PISA-sjokket, Kunnskapsdepartementet, Ludvigsen-utvalget og læreplanen, men først vil jeg ta for meg utviklingen om musikkfaget i skolen.

## 1.2 Fra sang til musikk

Mellom 1820- og 1830-tallet hadde norske elever 5-7 timer i uken med sangundervisning. Sangfaget var knyttet opp til kirken og salmesangen stod sterkt i fokus. Rundt år 1850 oppstod en diskusjon om sangundervisningen. Diskusjonen handlet om elevene i grunnskolen skulle lære noter og hvilken metode som ville fungere best. (Jørgensen, 2001). I etterkrigstiden begynte mange lærere å introdusere rytmeinstrument, blokkfløyte og bevegelse i sangundervisningen. Sangen stod fortsatt sterkt i skolen, men undersøkelser fra 50-tallet viser at mange lærere mistet motivasjonen og synes det var utfordrende å undervise i faget. Sangundervisningen i lærerutdanningen var også problematisk da flere av de som underviste manglet kunnskap. Dette hadde sitt opphav i at mange av de som underviste var teologer og ikke musikk lærere (Angelo & Sæther, 2017). Få hadde altså kompetanse i faget og vegret seg fra å undervise i musikk og mange fikk ikke riktig kompetanse (Jørgensen, 2001).

I 1960 ble navnet på faget byttet fra *sang* til *musikk*. Dette skulle markere et tydeligere skille mellom skole og kirke i tillegg til å inkludere en større instrumental praksis. En av grunnene var også å inkludere elever som ikke hadde naturlig anlegg for sang (Angelo & Sæther, 2017).

## 1.3 PISA-sjokket

I 2001 fikk Norge de første resultatene fra målingene i PISA (Program for International Student Assessment) (Utdanningsdirektoratet, 2011). Målingene viste at norske 15-åringer presterte på et kompetansenivå i lesing, naturfag og matematikk som var helt middels sammenlignet med andre land. Resultatet var et sjokk for Norge og dette utløste store overskrifter i avisene, omtalt som PISA-sjokket (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Utdannings- og forskningsdepartementet mente at de grunnleggende ferdighetene i norsk, matematikk og naturfag var nødvendige for at elevene skulle klare seg i livet og for å kunne møte kunnskapssamfunnet. Fagene skulle likevel ikke gå på bekostning av andre skolefag

(Regjeringen, 2005). Det nye fokuset på teoretiske fag gjorde at de praktiske og estetiske fagene ble nedprioritert.

ø F g n u " j c t " g u v g v k u m g " h c i " n c x " u v c v w u " q i " o c p  
faglærere med god kompetanse. Videre er fagtilbudet sterkt redusert i  
lærerutdanningene, og mange høyskoler tilbyr ikke lenger musikk eller kunst og  
j ° p f x g t m ö " \* Mq t u x q n f . " 4 2 3 6 + 0

#### 1.4 Ludvigsen-utvalget

Sten Runar Ludvigsen er en norsk forsker innen pedagogikk og var leder for Ludvigsen-utvalget fra 2013 til 2015. Utvalget skulle vurdere grunnopplæringens fag opp mot kompetansekravene i det fremtidige samfunns- og arbeidslivet. Målet var å endre og fornye innholdet i fagene i den norske skolen.

Ludvigsen-utvalget utviklet en rapport hvor det står at de praktiske og estetiske fagene tilbyr en rekke kompetanser som er nyttige i arbeidslivet. Utvalget mener at estetiske fag bidrar til opplevelser av ulike kunstneriske uttrykksformer og at elevene lærer å uttrykke seg og kommunisere gjennom uttrykksformene. Kunstneriske uttrykksformer kan få elevene til å reflektere over samfunnet og ulike kulturer, noe som har stor betydning i et flerkulturelt samfunn. Erfaring med å uttrykke seg og det å skape et kunstnerisk uttrykk kan hjelpe for det enkelte individs identitetsutvikling. Fagene kan være med på å utvikle en annen type forståelse enn mer teoretiskorienterte fag og gir rom for å utforske og eksperimentere uten at målet er å finne fasiten.

I sluttrapporten til Ludvigsen-utvalget forklares det at musikkfaget har endret innholdet drastisk som følge av teknologiutviklingen. Faget er derfor utvidet med fagområdet musikkteknologi noe som utfordrer musikkfagets rammer. Når digital kompetanse får sin plass i faget, utløses et behov for fagdidaktisk utviklingsarbeid (Regjeringen, 2015).

I tillegg til teknologiutvikling skal musikkfaget inneholde fire sentrale kompetanseområder. *Å skape musikk, å oppleve musikk, å utøve musikk og å analysere musikk.* I dagens ressursituasjon for musikk i grunnskolen, kan det tenkes at målene i faget er utfordrende å nå.

Delutredningen konkluderer med at profilen til de praktiske og estetiske fagene samlet sett kan gå ut over elevenes mulighet for dybdelæring fordi de har et stort omfang. Det

å skulle «rekke over alt» kan gå ut over muligheten til fordypning. I musikkfaget kan de utøvende delene ved faget se ut til å dominere over opplevelsese- og kunnskapsdimensjonen av faget (Regjeringen, 2015, s. 53).

Dersom muligheten til dybdeløring forsvinner, kan elevene miste sammenhengen mellom fagets ulike elementer og tema. Mye kunnskap vil bli utelatt og poenget med temaene eller elementene i faget vil kanskje være uklare for elevene. Dersom elevene ikke opplever en sammenheng i faget, vil kanskje kunnskapen virke ubrukelig og meningsløs. Jeg, som Ludvigsen-utvalget, er kritisk til overfladisk læring og mener at lærerne ikke bør prøve å gjennomgå så mye som mulig, men heller prøve å gjennomgå temaene så grundig at undervisningen gir mening og at elevene forstår hva undervisningsstoffet dreier seg om.

### 1.5 Små skoler og musikkundervisningens timetall

Ved Lillevik skole er det, som tidligere nevnt, mindre enn 30 elever. Per 2019, finnes det 2830 grunnskoler i Norge. Av disse har 800 skoler under 100 elever, noe som tilsvarer 28,3 %. Av alle grunnskoler i Norge er det 289 skoler som har mindre enn 30 elever. Dette utgjør en prosentdel på 10,21 % (Statistisk sentralbyrå, 2019). Jeg mener jeg har grunn til å tro at resultat fra min studie har en viss overføringsverdi til andre skoler med under 100 elever, og kanskje også til en del skoler med høyere elevtall.

Figur 1: Andelen lærere som underviser i de praktisk og estetiske fagene, fordelt på antall studiepoeng de har i faget.

Fag	Trinn	Ingen studiepoeng	1-29 studiepoeng	30-59 studiepoeng	60 studiepoeng eller mer
Kroppsøving	1-4	56 %	12 %	15 %	17 %
	5-7	44 %	10 %	14 %	32 %
	8-10	25 %	5 %	14 %	57 %
Kunst og håndverk	1-4	60 %	13 %	15 %	12 %
	5-7	52 %	10 %	13 %	25 %
	8-10	16 %	7 %	18 %	59 %
Mat og helse	1-4	78 %	7 %	10 %	5 %
	5-7	62 %	9 %	20 %	9 %
	8-10	41 %	9 %	26 %	24 %
Musikk	1-4	60 %	15 %	14 %	11 %
	5-7	47 %	11 %	15 %	26 %
	8-10	22 %	7 %	13 %	58 %

Kilde: Tabellen er hentet fra Statistisk sentralbyrå (2019)

De praktiske og estetiske fagene utgjør 24 % av grunnskolens samlede timetall mens musikkfaget kun utgjør mellom 4 og 5 % med 368 musikktimer av 7894 timer i grunnskolen (Regjeringen, 2019b). Fra første til syvende klasse brukes 285 av musikktime og resten gjennomføres fra åttende til tiende klasse (Utdanningsdirektoratet, 2006). Blant de som underviser i 1. til 4. klassetrinn er 60 % av skolens musikk lærere ufaglærte og har ingen studiepoeng i faget, mens i 5. til 7. klassetrinn er 47 % av musikk lærerne ufaglærte (Regjeringen, 2019b). I arbeid med min problemstilling vil resultatene derfor kunne gjelde mange grunnskoler hvor ufaglærte musikk lærere arbeider med musikkfaget og musikkaktiviteter.

Det er begrenset hvor mange lærere som kan ansettes på en liten skole med få elever. Det kan derfor være vanskelig å skaffe lærere med kompetanse i musikk siden det er et lite skolefag. Grunnen til at mange lærere er uten kompetanse i musikkfaget kan være fordi musikk ikke er et av de obligatoriske fagene ved lærerutdanningen. Før var det et krav om at alle lærerstudenter måtte velge et praktisk og estetisk fag i sitt utdanningsforløp, men i 2003 falt kravet bort. Konsekvensen er at mange lærere er uten kompetanse i praktiske og estetiske fag og at fagene er i ferd med å bli spesialfag med få timer innvilget (Almås, Holdhus & Romme, 2019).

Så finnes det også faglærere i musikk som i utgangspunktet har rikelig med kompetanse og erfaring i musikkfaget. Utfordringen her kan være at faglærerne ikke har kompetanse i andre fag, ved mindre de har tatt en tilleggsutdanning. Uten kompetanse i fag som for eksempel norsk, matematikk, naturfag og engelsk kan det være utfordrende å få fast ansettelse i grunnskolen, kanskje spesielt fordi vi har så mange små skoler i Norge, slik som Lillevik skole.

Ved Lillevik skole er to og to klasser satt sammen. 1. og 2. klasse, 3. og 4. klasse og 5. og 6. klasse. Hver sammensatt klasse, har en halv time med musikk i uken. Dette vil jeg tro gjelder flere av de små skolene i Norge. Problematikken som jeg tror vil dukke opp her, er at mange av de små skolene rett og slett ikke kan fylle en 100 % fast stilling i de praktiske og estetiske fagene. Det kan blant annet være økonomisk utfordrende for en lærer å kun jobbe i deltidsstilling. Det er ikke sikkert at skolen har plass eller råd til å ansette en faglærer i praktiske og estetiske fag i det hele tatt på grunn av begrensningene som kan følge med en liten skole.

## 1.6 Skaperglede

I grunnskolen er de praktiske og estetiske fagene med på å utvikle kreative og skapende evner. I disse fagene kan eleven oppleve kunst og kultur. Regjeringen beskriver at kreative og skapende evner er innovasjonens og utviklingens fundament, og at alle vil ha nytte av praktiske og estetiske prosesser.

Kreative og skapende evner og ferdigheter er en berikelse for den enkelte og for samfunnet. De er grunnelementene i all innovasjon og utvikling. Å oppleve kunst og kulturuttrykk og få delta i fysiske, praktiske og estetiske prosesser har stor betydning for alle. Gjennom skapende og engasjerende virksomhet, lek og utforskning, bevegelse og fysisk aktivitet, kunst og kultur utvider vi forståelse av oss selv og det samfunnet vi lever i. Dette er godt forankret i verdigrunnet i barnehage, skole og lærerutdanning (Regjeringen, 2019b).

Jeg stiller meg kritisk til hvordan regjeringen kan mene at dette er godt forankret i grunnskolen når de praktiske og estetiske fagene er nedprioriterte fag som ofte undervises av ufaglærte lærere.

En av regjeringens utfordringer er mangel på kompetanse blant lærere. Regjeringen vil derfor etablere masterutdanninger i praktiske og estetiske fag i tillegg til å gi lærere muligheter for etter- og videreutdanning. Videre foreslås det å ta i bruk virkemidler som kan være med på å bidra til at skoleeiere i større grad kan prioritere formell kompetanse hos lærere (Regjeringen, 2019b).

De praktiske og estetiske fagene har som formål å være praktiske. I musikkfaget vil dette si å oppøve evnen til å lytte oppmerksomt og gjenkjenne musikalske elementer. I musikkfaget skal elevene få synge, spille instrumenter i tillegg til at de får grunnleggende kunnskap om musikkproduksjon og musikkformidling.

Etter mine beregninger fra figur 1, inneholder skoleruten cirka 40 uker på skolen. Hvis 285 musikktimer fordeles på 7 skoleår får jeg i svar at det skal være 40,7 musikktimer i løpet av året. Disse timene fordelt på 40 undervisningsuker vil utgi 1,01 musikktime i uken. Dette samsvarer ikke med Lillevik skole sin musikkundervisningspraksis, da de ikke har mer enn en halv time per uke. Elevene på Lillevik skole får altså ikke det timeantallet de har krav på i musikk. Jeg har derfor vanskelig for å tro at elevene får den musikkkompetansen de har krav på når en så stor andel av lærerne er ufaglærte. I mine øyne har regjeringen satt seg gode mål for hvordan musikkfaget bør være i grunnskolen. Det er når jeg får innsikt i hvor få



undervisningstimer i musikk grunnskolen har innvilget og hvor mange prosent av lærere som faktisk er ufaglærte i faget jeg blir skeptisk og kritisk til målene som er satt.

### 1.6.1 Fagfornyelsen

Fra august 2020 ble innholdet i fagene i den norske skolen endret. Både overordnet del og generell del er ny og beskriver verdier og prinsipper som ligger til grunn for grunnopplæringen. Delens hovedområder består av opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning og prinsipper for skolens praksis. Læreplanen beskriver fagenes innhold og mål. Den overordnede delen beskriver hvilket grunnsyn den pedagogiske praksisen preges av. Poenget er å tydeliggjøre skolens ansvar for danning og kompetanseutvikling hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Den nye læreplanen har tre tverrfaglige tema:

1. Demokrati og medborgerskap
2. Bærekraftig utvikling
3. Folkehelse og livsmestring

Temaene er ikke egne fag, men skal fungere som sentrale deler av fagenes kompetanseområder (Utdanningsdirektoratet, 2020b). De tre temaene tar utgangspunkt i samfunnsutfordringer som krever at både enkeltpersoner og samfunnet vårt engasjerer seg. Gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag knyttet til de tverrfaglige temaene, skal elevene utvikle kompetanse. Målet er at elevene skal kunne løse utfordringer og forstå sammenhengen mellom handling og konsekvens (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Strukturen for læreplanen er også endret. Læreplanen inneholder fortsatt kompetansemål, men ansvaret for de grunnleggende ferdighetene er tydeliggjort.

Hvis vi ser tilbake på kunnskapsløftet (LK06) kan vi se at kompetansemålene har endret seg betydelig. På regjeringen sine sider om LK06, finner vi disse grunnleggende ferdighetene i fokus:

- < Å kunne uttrykke seg muntlig
- < Å kunne lese
- < Å kunne regne
- < Å kunne skrive
- < Å kunne bruke digitale verktøy

De grunnleggende ferdighetene skulle gjelde alle fag. Lærerne hadde ansvaret for at elevene fikk utvikle grunnleggende ferdigheter gjennom lese- og skriveopplæring (Regjeringen, 2005). Dersom vi sammenligner LK06 med den nye læreplanen kan vi se at kreativitet og tverrfaglig arbeid er i mye større fokus i dag og skolen har blitt mer aktiv og praktisk. Selv om elevene fortsatt skal lære å lese og skrive, vil tverrfaglig arbeid vektlegges mye mer enn før.

### 1.6.2 Kunnskapsløftet og den nye læreplanen

Da jeg forsket på Lillevik skole var det læreplanen «Kunnskapsløftet» fra 2006 som var i bruk. Lærerne hadde begynt å forberede seg på endringene som skulle komme med den neste versjonen av læreplanen, «fagfornyelsen» som ble satt i verk høsten 2020 og formet undervisningstimene ut ifra dette. Derfor har jeg valgt å se på kompetansemålene for både den nye læreplanen og fra kunnskapsløftet fra 2006.

Ifølge kunnskapsløftet i musikk fra 2006 fantes det tre hovedtema i faget. Disse var musisering, komponering og lytting. Gjennom arbeid med temaene skulle elevene oppnå disse kompetansemålene etter endt 7. klasse.

#### **Musisere:**

- *oppfatte og anvende puls, rytme, form, melodi, klang, dynamikk, tempo og enkel harmonikk i lytting og musisering*
- *synge unisont og flerstemt i gruppe med vekt på intonasjon, klang og uttrykk*
- *beherske enkelt melodispill etter gehør og enkle harmoniske og rytmiske akkompagnement*
- *framføre sanger og viser fra eldre og nyere tid*
- *beherske noen norske danser og danser fra andre land*
- *delta i framføring med sang, spill og dans der egenkomponert musikk og dans inngår*

#### **Komponere:**

- *improvisere med stemme og instrumenter med utgangspunkt i enkle rytmiske, melodiske og harmoniske mønstre*
- *uttrykke egne ideer, tanker og følelser gjennom bevegelser og dans*
- *lage egne komposisjoner med utgangspunkt i enkle musikalske former og motiver og bruke grafisk notasjon til å lage skisser av komposisjonene*
- *komponere og gjøre lydopptak ved hjelp av digitale verktøy*

**Lytte:**

- *gjenkjenne musikk fra historiske hovedepoker i kunstmusikken*
- *diskutere særtrekk ved kunstmusikk, norsk og samisk folkemusikk, folkemusikk fra andre land og rytmisk musikk*
- *gi uttrykk for opplevelser i møte med verker av sentrale komponister fra kunstmusikken*
- *gjenkjenne klangen til og benevne de ulike instrumentgruppene*
- *samtale om hvordan musikk både er et kunstnerisk uttrykk og en kommersiell vare*
- *gi uttrykk for egne vurderinger om hvordan musikkens bruk og funksjon har endret seg gjennom tidene (Utdanningsdirektoratet, 2006).*

Målene er mange og omfattende, men i den nye læreplanen, altså i «fagfornyelsen» fra 2020, har kompetansemålene endret seg. Innholdet er mye av det samme, men målene er beskrevet på en annen måte og har andre fokusområder. Ifølge de nye kompetansemålene i musikkfaget skal elevene ha gjennomført aktiviteter i henhold til disse kompetansemålene:

- *utøve et repertoar av musikk, sang, andre vokale uttrykk og dans fra samtiden og historien*
- *utforske og drøfte hvordan musikk fra fortiden påvirker dagens musikk*
- *øve inn og framføre sang og musikk, i samspill eller individuelt, gehørbasert og ved bruk av enkle notasjonsteknikker*
- *lytte, eksperimentere og skape nye uttrykk med instrumenter, kropp, stemme eller lyd fra andre kilder, og presentere resultatet*
- *bruke teknologi og digitale verktøy til å skape, øve inn og bearbeide musikk*
- *bruke fagbegreper i beskrivelse av og refleksjon over arbeidsprosesser, resultater, musikalske uttrykk og virkemidler*
- *utforske og formidle musikalske opplevelser og erfaringer*
- *undersøke hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet fremstilles i musikk og dans i det offentlige rom, og skape uttrykk som utfordrer stereotypier*
- *reflektere over hvordan musikk kan spille ulike roller for utvikling av individer og grupperes identitet (Utdanningsdirektoratet, 2019a).*

Målene for hva eleven skal kunne etter endt 7. klasse er fortsatt omfattende. Jeg stiller meg kritisk til gjennomføringen av kompetansemålene når utgangspunktet er 285 undervisningstimer i musikkfaget der en stor andel av lærerne er ufaglærte.

### 1.7 Veien videre

Det er altså mye som beveger seg rundt skolen og de praktiske og estetiske fagene i Norge. Musikkfaget har fått betydelig mindre status enn før og kompetansemålene har endret seg drastisk fra sangfaget som på mange måter tilhørte kirken, til musikkfaget, et lite fag på siden av de «viktige» fagene.

Jeg har gjennomgått ulike utredninger, planer, statistikker og timetall som har gitt meg kunnskap om hvordan skolen i prinsippet kan fungere. I den empiriske delen av prosjektet mitt har jeg forsket på hvordan dette faktisk foregår på en grunnskole når ufaglærte musikk lærere arbeider med musikkfaget og musikkaktiviteter.

## 2.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere teori jeg har brukt som grunnlag for oppgaven. Jeg begynner med å plassere meg i en hermeneutisk tradisjon og vil videre skrive om fenomenologi og livsverden og jeg tar for meg ulike former for danning. Så går jeg over til å presentere den musikkpedagogiske tilnærmingen jeg har til masterprosjektet mitt. Jeg støtter meg primært på Frede V. Nielsens musikkpedagogiske teori og filosofi, på Jon Roar Bjørkvolds tilnærming «det musiske menneske» og på Christopher Small sitt begrep «Musicking».

Jeg har videre hatt nytte av en rekke artikler, masteroppgaver og bøker om musikkdidaktikk og danning, og i slutten av kapitlet presenterer jeg noen av de utgivelsene jeg opplever som mest sentrale for mitt masterarbeid.

### 2.1 Hermeneutikk

Mitt prosjekt er et typisk hermeneutisk prosjekt. Jeg betrakter handlinger og utsagn hos meg selv og andre og gjør en fortolkning av dette ut ifra den kunnskapen jeg sitter med. Det betyr at fortolkningen er kulturelt og historisk situert hos meg.

Fenomener kan tolkes på flere ulike nivåer og den hermeneutiske tilnærmingen tar utgangspunkt i at det ikke finnes en egentlig sannhet. Ordet hermeneutikk kommer fra det greske ordet *hermeneuein*. Ordet betyr å uttrykke seg gjennom utsagn og tale i tillegg til det å fortolke og forklare eller å oversette fra ett språk til et annet. Ordet har altså en tredelt betydning: *uttrykk*, *fortolkning* og *oversette* (Lægreid & Skorgen, 2006). Hos grekerne ble hermeneutikken sett på som en teknikk eller en kunst. Hermeneutikken var altså en tolkningskunst som var basert på regler og skjønnsmessige vurderinger i motsetning til andre ikke-estetiske kunster (Gilje, 2019).

Prinsippet om hermeneutikken bygger på en idé om at det vi studerer og er en del av, er det som kan forstås og gi mening. Opprinnelig ble metoden brukt til å fortolke tekster som skulle gi en gyldig forståelse. I dette masterprosjektet vil det si å tolke intervjutranskripsjonene og observasjonene. Tolkningen av intervjuetekster dreier seg om at forskeren studerer selve formidlingen i teksten (Thagaard, 2013).

Når en tekst skal analyseres og tolkes er det viktig å være bevisst på sine egne fordommer, noe som kan være vanskelig å gjennomskue. Åpenhet overfor andres standpunkt og holdninger er derfor avgjørende for å kunne skrive ned våre inntrykk av fenomener og sosiale

situasjoner (Lægheid & Skorgen, 2006). Forskere er alltid påvirket av sin egen livsverden når et fenomen eller en situasjon skal utforskes. Det er derfor vanskelig å ikke ta med noe eget i en forskningsarena (Alvesson & Sköldberg, 2008). Saken blir jo da å forholde seg til dette på en transparent måte.

Enhver betraktning av et fenomen eller en situasjon skjer ut fra en synsvinkel som er farget både av situasjonen man til enhver tid befinner seg i og av egen kulturell bakgrunn, kunnskap, forventning og fordom. Den som tror seg å være fordomsfri og objektiv i sin oppfatning og fremstilling av en sak og derfor ikke reflekterer tilstrekkelig over sin egen forutforståelse, vil stå i særlig fare for å bli fanget av denne (Lægheid & Skorgen, 2006, s. 23).

Hans-Georg Gadamer er en av de sentrale personene i utviklingen av hermeneutikken. Han mente at en fordom ikke nødvendigvis var en falsk dom, men en dom som blir felt før den endelig testes mot alle relevante momenter (Gilje, 2019). «Fordommene fungerer som produktive mulighetsbetingelser for forståelse og dermed også for at vi skal kunne erfare noe som sant» (Gadamer, 2010). Min hypotese om ufaglærte musikk lærere som jeg presenterte i det første kapitlet, kan være et eksempel på en slik fordom. Det finnes ikke bare negative sider ved en slik hypotese. Jeg tenker at den kan ha to sider, både som fordom og som forforståelse. Min forforståelse av ufaglærte musikk lærere har sitt opphav i egen erfaring og observasjoner jeg tidligere har gjort i grunnskolen. Jeg ser på utfordringen med ufaglærte musikk lærere som en slags kunnskap jeg har tilegnet meg og som jeg ønsker å forske på og belyse. At jeg kaller ufaglærte musikk lærere en utfordring, ser jeg på som fordomssiden av hypotesen. Det er ikke nødvendigvis gitt at det er en utfordring på alle skoler.

## 2.2 Fenomenologi og livsverden

Fenomenologien omhandler analyser og beskrivelser av en opplevelse av subjektive erfaringer (Svendsen, 2017). Et fenomen kan kun være virkelig dersom et menneske oppfatter fenomenet som virkelig (Thagaard, 2013).

I hverdagen er vi ikke mye i tvil om hvorvidt stoler, biler og trær finnes. Vi kan sette oss i stoler, kjøre biler og klatre i eller hugge ned trær. De er gjenstridige objekter som utvilsomt virker å være der uavhengig av oss. De fleste av oss tror vel at når bevisstheten slukner for natten, forblir tingene der som før, og at når vår bevissthet slukner for godt, er den eneste forskjellen at vi ikke er der lenger blant dem.

Hverdagens verden består av en heller ukomplisert forstand av det vi kan kalle mellomstore objekter, og vi lever stort sett ut fra det vi kan kalle en umiddelbar eller naiv realistisk tro på denne «mellomverdenens» eksistens (Nyeng, 2017, s. 52).

Denne måten å oppfatte verden på kalles for *livsverden* og omhandler hvilken fenomenologisk oppfatning menneske har av verden. Det er nemlig ikke gitt at alle mennesker har den samme oppfattelsen. Begrepet *livsverden* rommer en del ubevisst taus kunnskap som utgjør menneskets måte å være i verden (Nyeng, 2017). For å forklare ordet *livsverden* vil jeg nå gi et eksempel. Sitroner smaker surt, men en kjemiker vil si at sitronen ikke er sur i seg selv, men at den har en lav pH-verdi. Det er dermed smaksopplevelsen som er sur. Dersom vi ikke har erfaring med sure smaker vil pH-verdien kun være et tall uten at det gir en forklaring (Nyeng, 2017, s. 61-62). Betydningen av ordet *livsverden* er altså at vi kun kan forstå det vi har opplevd og lært. Alt et menneske har opplevd og lært gjennom livet, former vedkommende sin *livsverden*. *Livsverden* er altså en umiddelbar oppfatning av verden (Nyeng, 2017). I mine intervjuer med de ufaglærte musikk lærerne får jeg innsikter i deres umiddelbare, erfarte *livsverden*.

### 2.3 Danning

Danning eller dannelse beskriver hvordan menneskets personlighet, oppførsel og moral formes. Danning er et vanlig tema i pedagogikken i den norske skolen. Begrepet diskuteres ofte, men hvilke temaer som blir sett på som vesentlig endres stadig. Diskusjonene går ut på hvordan utdanning og danning bør henge sammen ut ifra spørsmål om for eksempel religion, politikk eller klimaendringer (Hogstad, 2019).

Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

I grunnskolen oppfordres det til nyansert didaktisk tenkning for at læreren skal gjøre bevisste musikkvalg. Dette gjelder hvilken musikk læreren hører på sammen med eleven, hvilken musikk elevene skaper og hvilken musikk som blir benyttet i samspill. Lærere bør reflektere over musikkpedagogiske valg og tenke over om populærmusikk, som mange elever lytter på i hverdagen, i stor grad skal brukes i musikkundervisning og hvordan andre stilarter kan utfylle

populærmusikken. Dette trekker linjer i litteratur og danning fordi musikk både har nytte og relevans i samfunnet og for den enkelte. I tillegg har musikk en estetisk form som virker på ulike måter som det ikke er mulig å kartlegge fullstendig. *Det ordløse vet vi ofte ikke hvor vi skal plassere i en pedagogisk sammenheng* (Aamli, 2017). Musikkopplevelser kan blant annet knyttes til FN og UNESCO sine mål om bærekraft, som har vektlagt sosioemosjonelle dimensjoner i utdanningen. *En utdanning til humanitet må ta hensyn til noe mer enn det som kan måles og som kan synes å ha øyeblikkelig relevans* (Aamli, 2017).

### 2.3.1 Sosiokulturell danning

Som er element i sosiokulturelle læringsmetoder handler danning om hvordan kultur og samfunn påvirker barns kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling. En av de vesentlige personene når det snakkes om sosiokulturell læring, var den russiske psykologen Lev Vygotsky. En av Vygotskys teorier går ut på at mennesket ikke lærer alene, men i samhandling med andre mennesker. Her er samspillet mellom lærer og elev viktig. For å oppnå progresjon hos eleven, må læreren på forhånd ha kartlagt elevens nivå og deretter tilpasse undervisningen slik at eleven har noe å strekke seg etter i tillegg til at barnet kan oppleve mestringfølelse. Elevene lærer ikke bare av læreren, men også i samhandling med hverandre (Imsen, 2014).

Språk og kultur er viktige elementer i hverdagen og det er gjennom disse den sosiokulturelle danningen kommer til syne. *Kulturen kommer blant annet til syne gjennom språk, som handler om kommunikasjon, tenkning og bevissthet, mens kunnskapen vi lærer er en del av kulturen* (Sanden, 2018, s. 18). Denne type danning skjer altså gjennom språkbruk og deltagelse i sosial praksis og øker evnen til å forstå hvordan ulike sosiale aktiviteter fungerer og hva de innebærer (Säljö, 2001).

### 2.3.2 Didaktisk danning

Det er forskjell på en utdannet person og et dannet menneske. Danning dreier seg om å reflektere rundt komplekse helheter i hverdagen. Utdanning begrenser kunnskapen til det spesifikke emnet, noe som vil si at den utdannede ikke nødvendigvis kan forholde seg til helheter i dagliglivet. *Danning handler om forståelse som går på tvers av faggrenser, som ikke er entydige, og som ikke har en fasit* (Angelo & Sæter, 2017, s. 120). Danning gjelder altså alle sidene ved mennesket. Didaktisk danning tar avstand fra utdanning uten personlig



selvstendighet og betrakter utdanning som et hjelpemiddel for å få en grad eller et yrke. Danning er en åpen prosess. Mennesket formes gjennom relasjoner til andre mennesker samtidig som selvstendig tenkning er i fokus. Mennesket kan både bli formet og forme andre. I en didaktisk sammenheng er det derfor viktig å velge ut undervisningstimens innhold, noe som ofte kan være en utfordring.

Klafki (2011) deler danning inn i to hovedkategorier. Den ene er formal danning som handler om at mennesket blir dannet gjennom kulturen. Det er innholdet i kulturen som fører til danning når ulike individer må bli enige om hva som er verdifullt i kulturen. Ifølge Klafki blir en slik tankemåte et synonym med å tilegne seg en viss tankemåte eller en bestemt kunnskap. I hovedsak legger formal danning vekt på personlig vekst og utfoldelse. Den andre hovedkategorien er material danning. Material danning handler om undervisningens objektive aspekt. I material danning er det læreren som formidler kunnskapen. Elevene er passive observatører og reproduksjon av lærestoffet er i fokus.

I formal danning er elevene mer aktiv i undervisningen. Den formale danningen legger vekt på elevens subjektivitet hvor elevens evner står i fokus og selve kunnskapen blir derfor mindre sentral. Kategorial danning er en kombinasjon av den materiale og formale danningen. Det vil si at læreren formidler kunnskap på samme tid som at elevene er aktive i undervisningen, og spørsmål som *hva* og *hvordan* blir sentrale. I kategorial danning er læreren og eleven mer likestilt, noe som er målet med all undervisning (Hohr, 2011). Klafki mener at dette kan tolkes som dybdelæring der eleven må forstå fagene i en større sammenheng. Dersom elevene klarer å kategorisere sine erfaringer vil dette føre til danning (Klafki, 1996).

Klafki beskriver danning slik: *Dannelse kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materielt) og er subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker* (Klafki, 1996, s. 192).

Danning avhenger av at en viss kunnskap er tilegnet og at det har resultert i en ny tankemåte. Mengden av kunnskap er ikke viktig, men at kunnskapen kan overføres og struktureres. Dette kaller Klafki for *eksemplarisk læring og undervisning* (Klafki, 1996).

Jeg mener god musikkundervisning kan spille en rolle for elevers danning. I musikkundervisning kan eleven blant annet bruke sine sanser og kreative evner dersom læreren legger til rette for det. Jeg tror at utvikling av kreative evner kan bidra til en mer horisontal tankemåte og dermed være med på å danne hele mennesket.

### 2.3.3 Musikk som danning

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i musikk som bevegelse, oppdragelse og danning slik det kom til uttrykk i det 20. århundre, spesielt i 1920-årene, som er en side av den omfattende pedagogiske strømmingen, reformpedagogikken. John Dewey hadde en vesentlig betydning for reformpedagogikken og var opptatt av å bruke problem- og prosjektorientering i skolen istedenfor at undervisningen skulle omhandle tilegning av kunnskap kun gjennom lese- skrive og regneteknikker. Teorien hans baserte seg på at pedagogisk tenking skulle dreie seg om danning. Han lærte å kvitte seg med de tradisjonelle delingene mellom blant annet kropp og sinn, biologi og kultur og individ og samfunn. For Dewey handlet danning om erfaringer og om at prosesser og læring og oppdragelse starter i situasjoner som opptar oss. *Vi vet hvem vi er når vi forstår hvor vi befinner oss, hva som har ført oss dit, og hvor vi vil hen* (Straume, 2013, s. 253).

Dewey kobler sammen sosialdemokratiske retninger med sosialt samhold som er basert på felles tradisjoner. Her var demokrati en livsform som gikk ut på styreform for felleserfaringer. Livsformen var styrt av håpet om å bedre livsvilkårene i skole, familie og yrkesliv (Straume, 2013). Kort oppsummert kan vi si at reformpedagogikken handlet om at elevene skulle ha medvirkning og istedenfor fokus på de teoretiske fagene skulle det være en veksling mellom disse og de praktiske og estetiske fagene i skolen (Meland, 2016).

Nielsen mener at hensikten var å skape en human og barnevennlig skole gjennom praktiske og estetiske skolefag, som for eksempel musikk. For det første må det musiske forstås som noe grunnleggende for danning. Menneskeoppdragelse var i fokus, og fag og aktiviteter var midler for å fremme bestemte egenskaper og utviklingsmuligheter hos mennesket (Nielsen, 1998). Nielsen hevder at det avgjørende for god musikkoppdragelse er samspillet mellom undervisningsstoffet, måten man arbeider med det på, de ulike elevene som individuelle sammensatte personer og i forskjellige sosiale samspill. Dette gjør det derfor vanskelig å skape faste normer og kriterier i undervisningen. Noe av det viktigste for læreren blir derfor å ha empati med elevene. Læreren som menneskelig individ er derfor svært viktig i musisk oppdragelse i motsetning til læring gjennom teknologi (Nielsen, 1998).

## 2.4 Frede V. Nielsens musikkpedagogiske teori og filosofi

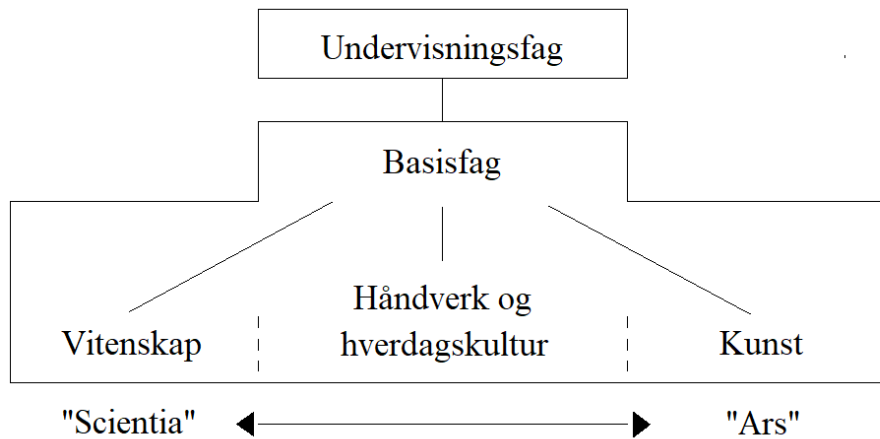
Kunstfagene kan betegnes som skapende og kreative. Dette kan henge sammen med at kunstneriske produkter er menneskeskapt og ikke naturskapt. Det vil si at den kunstneriske virksomheten kun kan utøves av mennesket og ikke av dyr, så langt vi vet. I dette ligger det en grov definisjon av kunstbegrepet, men også til dels en definisjon av mennesket. Dette er et viktig antropologisk moment som beskriver mennesket som karakteristisk og benytter seg av kunstneriske uttrykk. Dette er bakgrunnen for at kunstfagene, i skolesammenheng, betegnes som kreative fag. I denne forbindelsen kan kreativitet indikere en håndverksmessig virksomhet som noe praktisk. Det praktiske eller håndverksbetonte, kan forbindes med kunstfagene dersom vi ser bort fra den vitenskapelige delen av fagene. Dette betyr ikke at kunsthøgskole og håndverksfag er det samme, men at det finnes mange likheter mellom disse. Det praktiske ved musikkfaget er sanseavhengig og er ikke nødvendigvis avhengig av det verbale språket. Nielsen betrakter dette som ars-dimensjonen i faget, altså det kunstneriske. Det er den kunstneriske delen som forbinder musikkfaget med et praktisk fag. Det musikalske kunstområde kan sette spor, både historisk, kulturelt og geografisk og danner et grunnlag for at musikkfaget kan bli sett på som et basisfag (Nielsen, 1998, s. 105-106).

Nielsen mener at musikkfaget skiller seg fra andre skolefag, som primært er vitenskapsfag. Dersom vi ser på andre aspekter ved musikkfaget, for eksempel fagets didaktikk, er dette fagets scientia-dimensjon, altså den vitenskapelige delen, som er av mindre eller større betydning for musikkfaget. Dette avhenger av hvilket faglig innhold som blir lagt i musikkundervisningen.

Noe som er viktig i musikkundervisning er bevisstheten om at musikken i liten grad kan overføres til det verbale språket. Dersom musikken ble oversatt til verbalspråket ville den vært overflødig. Mange aspekter ved musikken kan likevel belyses språklig og gi en større helhet og bevissthet. Det å foreta en slik belysning hører til den vitenskapelige delen av musikkfaget. Med dette utgangspunktet kan læreren bestemme innholdet i musikkundervisningen, hva elevene bør kunne og hva de bør ha kjennskap til (Nielsen, 1998, s. 107).

Nielsens konklusjon er at musikkfaget er et tredelt basisfag som består av disse delene: vitenskap, håndverk og hverdagskultur og kunst. Kunsten og en stor del av håndverk og hverdagskulturen, handler om å bruke sanser og erfaringer i hverdagen. Dette aspektet går under ars-siden i basisfaget. Vitenskapen og en del av håndverk og hverdagskulturen, går

under scientia-siden og handler om å praktisere musikk og kunnskap om tema som omhandler samfunnsutfordringer, hverdags erfaring og filosofi (Nielsen, 1998, s. 110).



Figur 2: Musikkundervisningens tredimensjonale basis (Nielsen, 1998, s. 110).

#### 2.4.1 Musikkfagets didaktiske dimensjoner

Nielsen ser på de ulike sider ved musikkfaget og har konstruert et bilde av de reelle mulighetene ved fagdidaktiske posisjoner som fremtrer når oppmerksomheten rettes mot dem. De ulike fagdidaktiske posisjonene står sjeldent isolert fra hverandre og må sees på som en helhet for at musikkfaget skal gi mening. De ulike posisjonene er *musikk som sangfag*, *musikk som «musisk» fag*, *musikk som sak-fag*, *musikk som samfunnsfag*, *musikk som ledd i polyestetisk oppdragelse* og *musikk som lydfag*.

Musikk som sangfag handler om bruken av sang i skolen. Slik som i Norge, ble musikkfaget i Danmark tidligere kalt for sang. Dette fagsynet kan vinkles på tre måter. Den første er at sangen kan fungere som undervisningens innhold. Den andre tar utgangspunkt i sang som metode for å lære noe annet. Den tredje vinklingen dreier seg om at sangaktiviteter utgjør det sentrale innholdet i undervisningen (Nielsen, 1998, s. 165-176).

Musikk som «musisk» fag kom av at musiske egenskaper hos mennesket skulle utvikles. Etter mellomkrigstiden oppstod reformpedagogikken og fagsynet endret seg historisk sett. Etter 1920 fikk den musiske bevegelsen en sterkere posisjon i skolen. Bakgrunnen var å sentrere eleven i undervisningen ved å endre på den ensformige skolehverdagen med teoretisk

undervisning og pugging. De menneskelige egenskapene skulle utvikles og spilling, lytting og kreativitet ble sentrale aktivitetsformer i musikkundervisningen (Nielsen, 1998, s. 180-186).

Musikk som sak-fag var en reaksjon på den musiske skolehverdagen og dens mangel på kvalitet. Mange reagerte på den musiske bevegelsen. Kritikken handlet om at den musikalske kvaliteten forsvant om fokuset skulle være på elevens selvuttrykk og skapende evner. Etter disse reaksjonene ble undervisningens fokus i større grad på selve musikken. Musikk som sak-fag inneholder blant annet musikkteori, bevisstgjøring av musikalsk struktur, ulikt arbeid med kunstmusikk som innebar å lytte og tolke kunstmusikk av høy kvalitet i tillegg til bevisstgjøring av musikalsk kritikk. Det var lærerens ansvar å legge til rette for musikkundervisningens mangfoldighet (Nielsen, 1998, s. 191-210).

Musikk som samfunnsfag handler om musikkens funksjon og bruk i samfunnet og bevisstgjøringen av mulige samfunnsmessige aspekter i musikken. Kort forklart handler faget om musikken i samfunnet og om samfunnet i musikken. Samfunnsfaget danner en stor del av basen for denne undervisningen (Nielsen, 1998, s. 214-227).

Tanken om at musikk som ledd i polyestetisk oppdragelse tar utgangspunkt i kunsten og dens frigjøring av mennesket. I polyestetisk oppdragelse ligger en moderne videreføring av musiske idéer i tillegg til at den tar utgangspunkt i samfunnsmessige problemstillinger. Ordet *estetisk* viser blant annet til umiddelbar erkjennelse gjennom sansebruk og refleksjon (Bøe, 2016). Kritisk bevisstgjøring av samfunnet og frigjøring av mennesket skulle ha sitt opphav fra kunsten. Det finnes fem aspekter som belyser dette innholdet. *Det multimediale aspekt* som omhandler arbeidet med sanseintrykk i ulike kunstområder. *Det interdisiplinære aspekt* bygger på vitenskaper, disipliner og fag. *Det tradisjonsintegrative aspekt* tar utgangspunkt i ulike tidsepoker og samtidsmusikk. *Det interkulturelle aspekt* uttrykker intensjoner om undervisning i ulike kulturer og en global kulturforståelse. Den siste er *det sosiokommunale aspekt* som inkluderer elever fra ulike samfunnslag og -kulturer (Nielsen, 1998, s. 231-246).

Musikk som lydfag dreier seg om sansing gjennom lytting. I musikkundervisning er lytting en sentral del. I musikk som lydfag blir innholdet den lydige virkeligheten. Her betegnes ikke bare sanger og musikkverker, men hele lydverden. Sansene er plassert i sentrum sammen med sanseoppdragelsen, i likhet med den polyestetiske oppdragelsen. Lydfaget har også flere fellestrekk med musikk som samfunnsfag og musikk som sak-fag på grunn av den historiske samtidigheten (Nielsen, 1998, s. 246-270).

De seks posisjonene skiller seg fra hverandre. Likevel må de også sees i sammenheng for å kunne se musikkfaget som en helhet. Gjennom tidene har det blitt gjort en del endringer i musikkfaget. Nielsens ene synsvinkel er at faget har endret seg fra *Sang* til *Musikk* til *Lyd*. En annen synsvinkel har musikkfagets innhold endret seg fra *Musikken selv* til *Musikk i samfunnsmessig og polyestetisk sammenheng* (Nielsen, 1998, s. 283). Nielsens syn på musikkfagets ulike posisjoner er vesentlig for mitt forskningsprosjekt for at jeg skal kunne forstå helheten av musikkfaget i praksis. I arbeidet med masteren har det vært viktig for meg å få kunnskap om at musikkfaget består av ulike dimensjoner og tema for å kunne gjenkjenne disse posisjonene i analysen av mine intervjuer og observasjoner av informantene.

## 2.5 Bjørkvolds musiske menneske

Musene ble født i antikken for å gi verden skapende stemmer. Den gang handlet det om gudenes verden og musene ble sett på som olympiske gudinner. Gjennom ord, sang og dans kunne musene uttrykke verden og tilføre mening. Skjønnhet og sannhet var altså ett. I dag har vi byttet ut musene med mennesket som referanse når det snakkes om det musiske.

Her handler det om en kilde i oss til autentisk uttrykk som nøkkel til det menneskelig meningsfylte. Slik sett kan barns uttrykkskraft være musisk ó fra barnets første, klukkende lydlek med sine foreldre, til tenårings spontansang i kameratflokk, fra jentas inderlige sang i en storm, med døden om bord, til 10.klassinger med rocka musikkprosjekter. Alle eier evne til musiske uttrykk. Her finner livsbekreftelsen et uttrykk (Bjørkvold, 2011, s. 137-138).

Det musiske handler om kreativitet. Bjørkvold mener at mennesket ikke kan skape sitt eget liv uten et eget musisk uttrykk. Barn må også skape og våge å oppleve nye gjennombrudd og gjøre nye oppdagelser. Dette innebærer også å krysse de trygge grensene for å skape en større livsarena. Når barnet så iverksetter bruken av sansene, utløses kreativiteten. Dette kaller Bjørkvold for *estesi*, som altså skal bety *sanset nærvær* (Bjørkvold, 2011, s. 138). Ifølge russiske tradisjoner dreier *estesi* seg om sjelstilstander som bekrefter menneskets guddommelige opphav og verdighet.

Når summen av små deler sees på som en helhet, er det den holistiske tankegang som ligger i bunn. Det musiske kan forstås slik, fordi musikken preger de ulike sidene ved mennesket. Bjørkvold ser på det musiske som et livsperspektiv, at mennesket er musisk helt fra fødselen av. Et holistisk syn vil si å være kreativ, skapende og til stede i eget liv. Dette handler ikke om

kunnskap og ferdigheter, men om kommunikasjon og sosialt samspill. Dersom det musiske aspektet blir borte, vil en vesentlig dimensjon ved livet forsvinne, sier Bjørkvold. Et holistisk syn på livet påvirker både identitet og levemønster (Bjørkvold, 2011).

Bjørkvold påstår at kunnskap får liv gjennom mennesket, og at det er det musiske og dets tilgang som legger grunnlaget for all læring i skolen. Selv om fagene i seg selv ikke er kreative eller musiske, kan fagene utløse kreativitet i det musiske mennesket. Kreativiteten er en del av både barnets og kunstnerens menneskelige natur og kan inspirere vår musikalske identitet. Kunstmusikk og barnets spontane sang kan derfor ikke sidestilles ved en kvalitetsvurdering (Bjørkvold, 2011, s. 138).

Bjørkvold hevder at et musisk menneske ikke nødvendigvis er en musisk lærer. *En musisk lærer må eie formidlingsevnen som del av sin musiskhet for å duge. Dessuten et dialogisk skapende blikk for barn/unge, og selvsagt en faglig entusiasme og soliditet* (Bjørkvold, 2011, s. 157-158). Uten musiske lærere kan ikke skolen utvikle musiske elever. Lærerutdanningen bør derfor legge vekt på studentenes egen utvikling av *musiskhet*, fordi den levende læreren på lik linje med den levende eleven er en forutsetning for sann læring. Læreren vil ikke lykkes uten musisk formidlingskraft (Bjørkvold, 2011, s. 158).

*Med overgang til skole blir læring formalisert. Skolen speiler i sum voksensamfunnets verdi- og kunnskapssyn. Her forvaltes det som i politikk er meislet ut som sentralt kunnskapsstoff, den ballast som skal til for å forme et barn til en «funksjonell voksen». Slik samfunnet vil ha det* (Bjørkvold, 2011, s. 139). Bjørkvold setter barnets naturlige egenskaper opp mot skolens danningskultur og formulerer dette som en kulturkollisjon mellom et musisk barn, en barnekultur, og en ikke-musisk voksenkultur, en skolekultur. Jeg har valgt å illustrere Bjørkvolds mening om kulturkollisjonen mellom barnekulturen og skolekulturen han mener skjer i skolen med en liten tabell.

<b>Barnekultur</b>	<b>Skolekultur</b>
Livsutvikling	Fagprogresjon
Utprøve egne grenser	Respektere andres grenser
Lek	Studium
Det lekne mennesket	Det lydige mennesket
Muntlig	Skriftlig
Fantasi	Fornuft
Kreativitet	Reproduksjon

Bruddet mellom barnekulturen og skolekulturen skjer ikke umiddelbart, men er en gradvis overgang. Bjørkvold hevder at overgangen gradvis fjerner barnets egen lærelyst. De musiske egenskapene, som allerede er en uttrykksmulighet for et spedbarn, møtes altså av sterke motkrefter. Skolen skal ikke svekke barnets følelse av egenverdi, men heller styrke den. Bjørkvold mener ikke at barnekulturen er ikke-eksisterende, men at den i for liten grad ivaretas i den norske grunnskolen (2011, s. 144).

Ifølge Bjørkvold må lærerutdanningen derfor fornyes. Han stiller spørsmål som: *Hvem er det som underviser vordende lærere? Har de den nødvendige praksisballast fra egen undervisning med barn/ungdom i et klasserom? Er ikke dette en nødvendig forutsetning for en stilling med utdanningsansvar i lærerutdanninga? Hvordan meriteres den gode undervisning i forhold til forskningsproduksjon? Er pedagogikk læreren et lysende formidlingsforbilde for sine studenter? I hvilken grad er det viktig at forskningen i lærerutdanningsinstitusjonene er undervisnings- og utdanningsrelevant?* (Bjørkvold, 2011, s. 160). Det er en selvfølge at lærerens lærere må være oppdaterte både i teoretiske og praktiske skolefag. Bjørkvold mener derfor at lærerens lærere bør ha regelmessig praksis med barn og unge i skolen. «*The real thing*» må aldri forsvinne (Bjørkvold, 2011, s. 160).

Bjørkvold sine tekster er ofte blomstrende, og for meg virker de i overkant normative og argumenterende. Likevel har Bjørkvold sine tanker og meninger fått stor betydning for masterarbeidet mitt fordi han belyser problemstillinger om mangel på kreativitet og musisk egenuttrykk i skolen. I forskning på musikkfaget i grunnskolen, har jeg fått innsikt i fagets status og hva det har å si for musikkundervisningen, lærere som skal undervise i musikk uten musikkfaglig kompetanse og hvilke konsekvenser det kan få for elevene. Mange av Bjørkvold sine synspunkter sammenfaller med mine observasjoner, også etter at jeg har gjennomført forskningen min.

## 2.6 Christopher Small og verbet Musicking

Ifølge Christopher Small er «musicking» et begrep der musikk er en handling og ikke en ting. Musicking er derfor et verb og ikke et substantiv slik ordet *musikk* er i det norske språket. Begrepet *musicking* omfatter derfor mer enn ordet *musikk*. Teorien griper dypt inn i eksistensielle spørsmål som omhandler hvordan mennesket skaper virkeligheten, hvordan de forholder seg til den og hvordan de utforsker dets relasjoner.



Det er i relasjonen mellom ulike individer at musikalske handlinger kan gi mening.

Relasjonene kan bestå av både utøvere, publikum, lydmenn, mennesker som synger allsang eller en mor eller far som synger for barnet sitt. Musicking handler altså om hvordan mennesket skaper relasjoner med omverden. Small (1998) mener at mennesket kan relatere en musikkopplevelse til noe hverdagslig som det ønskes mer av. Alt som mennesket foretar seg, kan handle om relasjoner og søken etter en idealrelasjon. Dette kan mennesket få muligheten til gjennom musicking. På denne måten kan kunnskap om verden og dens relasjoner skapes. Slik lærer mennesket hvordan de skal leve i verden.

Det understrekes altså at musikk er mer enn et produkt. Small mener at det handler om å delta som lyttende og observerende i tillegg til utøvende og komponerende. I musicking formes den sosiale identiteten gjennom en sosial konstruksjon av meninger hvor deltagerne skal utforske relasjoner.

Music primarily as action" rather than as thing and about the action as concerned with relationships, then we see that whatever meaning a musical work has lies in the relationships that are brought into existence when the piece is performed. These relationships are of two kinds: those between the sounds that are made in response to the instructions given in the score and those between the participap v u " k p " v j g " r g t h q t o c p e g 0 " the n s e l v e s r e l a t e d , y q " u g v u in complex and always interesting second-order ways (Small, 1998, s. 138-139).

All musikalsk aktivitet handler altså om menneskelige relasjoner som strekkes forbi det hverdagslige. Begrepet *musicking* handler kort fortalt om de relasjoner som ønskes å oppleve og som skulle ønskes som virkelige. Gjennom menneskelige relasjoner knyttes *musicking* opp mot musikalske erfaringer (Small, 1998).

Small sitt begrep *musicking* har betydning for mitt prosjekt i den forstand at jeg mener store deler av musikkundervisningen burde være aktivitetspreget. Dersom musikkundervisningen skal bygge på en utøvende praksis, mener jeg at lærerne må ha kunnskap om hvordan denne praksisen kan gjennomføres.

## 2.7 Litteratur om musikk lærere og musikkfaget i grunnskolen

Jeg har ikke foretatt noen systematisk litteratur-review i forbindelse med denne oppgaven, men jeg har arbeidet med en rekke tekster som jeg har oppfattet som relevant bakgrunnsstoff,

slik som masteroppgaver, Phd-avhandlinger, artikler og bokkapitler. I dette avsnittet vil jeg presentere og kommentere noen av de arbeidene som har vært mest sentrale for meg.

Angelo og Sæther (2017) peker på at musikkfaget i dag blir betegnet som et praktisk og estetisk fag i grunnskolen hvor eleven skal lære å synge, spille, komponere og danse. I tillegg skal eleven oppleve kunst og kunstnere. Musikkopplevelsen er vektlagt, og handler om kunnskapen og fortroligheten ulike med typer musikk.

Musikkopplæring består av mange ulike temaer og er en formell opplæring i den norske grunnskolen. Musikk læres også i uformelle kontekster som for eksempel i kulturskolen, i fritidsklubber og band. I en helhet finnes det altså flere ulike musikkfag som stadig er i endring. I den formelle opplæringen i musikkfaget er grunnskolelærerens musikkfaglige kompetanse et sentralt tema. Det er et betydningsfullt skille mellom allmennlærere og faglærere der faglæreren er fordypet i ett eller flere fag, mens allmennlæreren gjerne underviser i flere fag, uten en spesiell fordypning i dagene. Når det gjelder musikkfaget vil den profesjonelle identiteten til faglæreren og allmennlæreren befinne seg i en problemstilling mellom en musikeridentitet og en læreridentitet. Det kan ofte observeres en større grad av trygghet hos faglæreren. Lærerens formelle utdanning kan derfor danne en forståelse av musikk lærerens kunnskap og deres identitet (Neby & Sætre, 2016).

Dobrowen (2020) har forsket på læreres forståelse av profesjonalitet i musikkundervisning i grunnskolen. Gjennom en sosialkonstruksjonistisk tilnærming har hun gjennomført gruppeintervjuer og individuelle intervju for å finne ut hva som er meningsfull profesjonell praksis for lærere som underviser i musikk på barnetrinnet og hvilke forståelser av profesjonalitet som trer frem. Dobrowen kaller de ufaglærte lærerne som underviser i musikk for musikk lærere, men i et av intervjuene kommer det likevel frem at lærerne ikke ser på seg selv som musikk lærer, men en som underviser i musikk.

Et funn i den foreliggende studien er at lærerne, selv med erfaring og formell kompetanse over gjennomsnittet, konstruerer en forståelse av profesjonalitet som å j ° p f v g t g " w p f g t Det er, på d t f ø r s t e , g r u n n v i l å k r a n f ø r m e l l kompetanse i musikk *er* nødvendig for lærere som skal undervise i faget. En oppfatning av at musikkundervisning kan gjennomføres uten kompetanse, speiler i stor grad en slags «anti-profesjonalitet» (Dobrowen, 2020).

For å unngå *out-of-field-teaching*, som vil si å undervise i et felt en ikke har kompetanse i, må lærere som faktisk har musikkfaglig kompetanse få undervise i musikkfaget (Ingersoll, 2001).

Dersom ukvalifiserte lærere underviser i musikk, kan det tenkes at profesjonaliteten ikke kan tas ansvar for på en formell og kvalifisert måte fordi den ufaglært lærer ikke er kvalifisert for oppgaven (Dobrowen, 2020). Et eksempel på manglende ansvar i musikkundervisning, er den såkalte «Youtube-undervisningen» (Fredriksen, 2018, s. 212). Elevene får altså se på musikkrelaterte videoer som en metode for musikkopplæring. *Når et profesjonelt handlingsrom ikke blir tatt ansvar for på en skikkelig måte kan det få konsekvenser for hva skolen og den enkelte lærer ønsker å vise fram til omgivelsene* (Dobrowen, 2020, s. 32). Kombinasjonen av ukvalifisert undervisning og manglende formell kompetanse kan minske interessen for musikkundervisningens ansvar. Dersom dette er en realitet, kan musikk bli et usynlig fag. Uten kvalifiserte lærere, vil interessen hos skoleleder eller lærere svekkes og påvirke oppfølgingen av musikktimeens undervisningsinnhold. Mausethagen mener at lærere burde bli ansvarliggjort for sin undervisning og at elevene bør testes i fag for å kartlegge kvaliteten av undervisningen (2015, s. 112). Dersom musikkfaget blir usynliggjort, kan også lærerens profesjonelle praksis i faget bli usynlig. Det kan være vanskelig å få innsikt i lærerens profesjonelle praksis. Hvis forventningene til god undervisning i tillegg er fraværende, kan faget bli enda mer usynliggjort (Black & William, 2005).

Burnard (2016) mener at musikalsk kunnskap i musikkundervisning er et viktig tema og innholdet i musikktimeene bør defineres og rekonstrueres for å finne ut av hvilke typer musikalsk kunnskap som er viktige i musikkundervisning. Lærerens musikalske kunnskap kan brukes i ulike kontekster, som for eksempel som en metode i ulike fag (Burnard, 2016).

Fredriksen skriver at mange musikk lærere ser på musikkfaget som et «anti-fag» i forhold til andre «ordentlige» skolefag (2018, s. 212). Denne fremstillingen av musikkfaget kan tolkes som at musikkfaget er en avvikende praksis. Det kan også tenkes at lærere, på denne måten kan fremheve sin profesjonelle identitet (Fredriksen, 2018).

## 2.8 Avslutning: Teoribruk i min masteroppgave

Nielsen, Bjørkvold og Small som mine hovedteoretikere, sammen med annen musikkpedagogisk forskning relatert til oppgavens tema, har gitt meg kunnskap som jeg vurderer som nyttig for min egen forskning på Lillevik skole. Teoriene omhandler musikkfaget i skolen og de ulike sidene ved faget og teoretikerne beskriver blant annet skolens danning og tar for seg temaer som omhandler musikkfaget i praksis. I analysen av mine data vil jeg trekke linjer mellom disse teoriene og empirien fra mitt forskningsfelt.



### 3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg fortelle om hvordan jeg har gått frem for å belyse problemstillingen min empirisk. Deretter vil jeg gjennomgå designet som beskriver metodevalgene og min data for forskningen. Jeg vil avslutte kapitlet med å skrive om *komparativ analysemetode* som er en metode jeg har benyttet for å analysere funnene gjennom datamaterialet.

For å få svar på mine forskningsspørsmål har jeg valgt å intervju og observere tre informanter ved Lillevik skole. Jeg vil se på funn av intervju og observasjoner opp mot mine indirekte observasjoner ved skolen, og reflektere og sammenligne mine data opp mot presentert teori.

Jeg valgte denne skolen som forskningsarena fordi jeg var ansatt som vikar og allerede hadde gjort noen observasjoner av musikk som fag og aktivitet. Fordi jeg kjente de ansatte på skolen visste jeg også at bare én av skolens lærere hadde studiepoeng i musikk i sin lærerutdanning. På skolen er det fire lærere i heltidsstilling. Disse fire lærerne er rektor, som har 50 % stilling som rektor og 50 % stilling som timelærer, og tre kontaktlærere. En for 1.-2. trinn, en for 3.-4. trinn og en for 5.-6. trinn. På skolen finnes det også to spesialpedagoger som også er timelærere. Dette er deltidsstillinger som jeg og en annen pedagog var ansatt i. Utenom disse stillingene er én person ansatt som assistent.

#### 3.1 Slik ble prosjektet til

Etter at jeg ble kjent med lærere og elever ved Lillevik skole, fikk jeg inntrykk av at flere av lærerne savnet en musikk lærer ved skolen. På dette tidspunktet hadde jeg allerede bestemt meg for å bruke skolen som forskningsfelt og valgte ut rektor og to andre ufaglærte musikk lærere ved skolen som underviste eller hadde undervist i musikk på et tidligere tidspunkt. Informantene fikk utdelt informasjonsskriv og samtykkeskjema og valgte å være med som informanter i mitt forskningsprosjekt.

Noen uker etter dette ble jeg oppfordret av skolens rektor å søke på et vikariat ved skolen. Stillingen innebar for det meste å være spesialpedagog for en elev i tillegg til å være timelærer i KRLE og musikk. Jeg valgte å søke på stillingen i håp om å kunne bruke min egen musikkundervisning i forskningsprosjektet. Jeg fikk jobben og startet blant annet med musikkundervisning på skolen. Jeg opplevde at elevene ikke hadde samme respekten for musikkfaget som for andre skolefag. At jeg var ny på skolen kunne vært en grunn for dette,

men siden jeg kunne sammenligne mine egne undervisningstimer i musikk opp mot KRLE, merket jeg stor forskjell. I KRLE-undervisningen satt elevene stort sett fint på stolen sin og fulgte med på det jeg fortalte eller skrev på tavlen. De rakk opp hånden da de hadde spørsmål eller kommentarer, selvsagt med noen avvik. De arbeidet også med oppgaveløsning i dette faget. Selv om noen av elevene pratet med hverandre, klagde på at de ikke forstod spørsmålet eller lurte på når det var friminutt, holdt elevene seg til plassen sin. Noen av dem gikk bort til skapet i klasserommet for å hente fargestifter og sakser som de trengte til oppgavene.

I musikktime vandret flere elever rundt i klasserommet. Noen satt på pultene og trommet og andre fant frem bøker som de ville lese i. Jeg skjønnte ikke hvorfor elevene oppførte seg på denne måten i musikktime. Var de ikke vant til å ha musikkundervisning? Hvordan ble musikkundervisningen gjennomført tidligere? Hvilken holdning har den tidligere læreren hatt til musikkfaget? Dette var spørsmål jeg stilte meg selv etter de første timene i musikk. Jeg brukte lang tid på å finne ut av hvordan jeg kunne få elevene til å ta musikkfaget på alvor da mange av metodene jeg prøvde ikke fungerte. Jeg endte til slutt opp med tavleundervisning hvor elevene satt på plassene sine og fulgte med, slik de gjorde i andre fag. Jeg startet med å lære elevene litt om dynamikk og skrev en *p* for *piano* og en *f* for *forte*. Elevene lærte betydningen og fikk prøve å synge i de ulike styrkegradene ved at jeg ga dem en tone og pekte på den styrkegraden jeg ønsket at de skulle synge i.

Gradvis gjorde jeg musikktime mer praktiske og elevene fikk synge tosten som oppstilt kor, og fikk lære noen sangleker og folkedanser. På dette tidspunktet hadde jeg allerede bestemt meg for ikke å bruke min egen musikkundervisning i forskningsprosjektet mitt fordi jeg brukte mange uker på å strukturere musikktime for å få elevene engasjerte, så jeg fikk rett og slett ikke tid til å forske på dette samtidig som det skjedde. Jeg valgte derfor å flytte fokuset fra min egen praksis og over på å observere de andre informantene i tillegg til å gjennomføre kvalitative forskningsintervju med dem.

Som spesialpedagog for en elev, planla jeg ofte egne aktiviteter for denne eleven. De skoletimene eleven var sammen med klassen fungerte jeg mer som en assistent og hadde derfor overskudd til å gjøre indirekte observasjoner av læreren som underviste og hvordan elevene responderte på undervisningsopplegget i faget. Hva jeg mener med indirekte observasjon vil jeg komme tilbake til.

### 3.2 Pålitelighet, gyldighet, transparens og generaliserbarhet

Ifølge Tjora finnes det tre kvalitetskriterier innen kvalitativ forskning. Kriteriene er *pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet* (Tjora, 2017, s. 231). Pålitelighet i kvalitativ forskning dreier seg sammenhengen gjennom hele forskningsprosjektet. Den interne logikken til forskeren sammen med forskerens forkunnskaper og forskerens posisjon er viktig for prosjektets pålitelighet.

For å styrke prosjektets pålitelighet blir det viktig å reflektere over om man har noe til felles med informantene, eller om man har spesiell kunnskap og engasjement, og hvordan slikt kan ha påvirket tilgangen til feltet, utvalg, datagenerering, analyse og resultat. Mye kunnskap om det aktuelle temaet er en fordel for å stille presise spørsmål, men kan også være en ulempe ved at man har med seg mange forutinntattheter (Tjora, 2017, s. 236).

Det jeg har til felles med informantene er pedagogikken, altså at vi alle er lærere. Informantene er alle allmennlærere, mens jeg er faglærer. Som faglærer i musikk sitter jeg med en del erfaringer og kunnskaper som jeg ser på som viktige verktøy i musikkundervisning. Dette påvirker selvsagt min oppfatning av hvordan skolen er fra før, hvordan jeg opplever undervisningstimene og hvordan jeg tolker og analyserer mine funn. Jeg har en fordom om at ufaglærte lærere ikke kan gjennomføre musikkundervisningen på samme nivå som en faglært musikk lærer kan. Dette kan være en ulempe for meg da dette er tanker jeg har gjort meg før jeg har forsket på feltet. Fordi jeg ser på prosjektet mitt gjennom denne fordommen, påvirker det måten jeg analyserer observasjonene og intervjuene. Det er ikke nødvendigvis slik at alle faglærte musikk lærere gir tilfredsstillende musikkundervisning eller at alle ufaglærte musikk lærere ikke kan gi elevene musikkkompetansen de har krav på. Fordi jeg er klar over fordommene mine, kan jeg prøve å se forbi fordommen og å åpne tankene for nye innspill og idéer. Dette styrker prosjektets pålitelighet.

Når det gjelder prosjektets gyldighet er utgangspunktet at de spørsmålene som stilles faktisk blir besvart «*Gyldigheten handler om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man søker å finne svar på*» (Tjora, 2017, s. 231). Gyldigheten i forskning kan styrkes gjennom å tydeliggjøre hvordan forskningen praktiseres ut ifra intervju spørsmålene og hvordan spørsmålene er formulert. Når det blir gjort rede for valgene som er tatt, for eksempel i analysemetoder og teoretiske innspill til analysen, inviteres leseren til å ta stilling til forskningens relevans med et kritisk blikk.

Mens pålitelighet og gyldighet handler om hvor gode valg forskeren tar, dreier transparens seg om hvor godt valgene formidles i forskningsrapporten. Målet er å gi et godt innblikk i forskningen slik at leseren kan ta stilling til kvaliteten i forskningen. For å gjøre forskningsarbeidet transparent kreves det at forskeren systematisk registrerer valg og endringer i prosjektet, i tillegg til at leseren får innblikk i presentasjonen av empirien og hvordan analysen av datamateriale er gjennomført (Tjora, 2017).

For at leserne skal ha nytte av forskningen kunne jeg nok ønske meg at prosjektet skal kunne generaliseres, altså at forskningen min skal være relevant og overførbar til annen forskning. Min masteroppgave vil kanskje være relevant for videre forskning om hvilken påvirkning ufaglærte musikk lærere vil ha på musikkfaget og elevene som skal få et utbytte av opplæringen. Ut ifra tidligere observasjoner har jeg fått inntrykk av at det ikke bare er musikkfaget som blir nedprioritert. Masteroppgaven min kan derfor være av betydning for forskning på for eksempel ufaglærte kunst og håndverklærere.

En slik type overførbarhet kalles for konseptuell generalisering. I konseptuell generalisering er målet å fremstille funn i form av begreper, konsepter, modeller eller metaforer som ikke nødvendigvis knyttes direkte til bare én case. Denne formen for generalisering gjør overførbarheten mer generell fra empiriske caser ved å stille spørsmål som: «Om man ser mer generelt på dette, hva handler det om? Finnes det noen begreper som fanger opp sentrale trekk ved observasjoner og funn? Finnes det noen dimensjoner som kan brukes til å skissere variasjoner av materialet?» (Tjora, 2017, s. 246). I denne formen for generalisering er det viktig at overføringen ikke skjer direkte fra datamaterialet, men etter systematisk koding og gruppering (Tjora, 2017).

### 3.3 Kasusstudie

En kasusstudie, også kalt «case study» er en empirisk metode som brukes i forskning på et moderne fenomen og hjelper oss til å gå i dybden i feltet, spesielt når grensen mellom fenomen og kontekst ikke er klar (Yin, 2014). I mitt prosjekt er det de tre ufaglærte musikk lærerne sitt syn på musikkfaget som er casen. Ett av kjennetegnene til et kasusstudium er at studiet bare involverer et lite antall individer eller institusjoner og metoden er dermed med på å begrense feltet som det forskes på.

Som empirisk forskningsmetode spelar kasusundersøkingar ei viktig rolle på fagområde som skal stå til teneste med kunnskapar og dømmekraft for å bistå enkeltmenneske.



Dette idiografiske perspektivet har såleis ein grunnleggande plass i spesialpedagogikken (Befring, 2010, s. 40).

Formålet er en utdypping av et fenomen (Befring, 2010) mens målet er å utvikle en god «case» og å samle, presentere og analysere datamateriale. Et videre mål er at funnene i datamateriale skal resultere i en artikkel, bok eller en muntlig presentasjon (Yin, 2014).

Denne forskingsmetoden er ikkje utvalgs-basert. Det betyr at vi bør forsøke å finne eit typisk tilfelle eller eksempel på det fenomenet vi vil studere. Analysen av data skjer gjennom fortolkning, og målet er å få frem heilskap og dybde i materialet gjennom beskrivelsar og forsøk på å forstå fenomenet. Ved å gjennomføre repeterte observasjonar kan vi styrke validiteten og dermed truverd det av data. I mange høve kan kasusmetodikken vere formålstenleg for utvikling og presisering av problemstillingar (Befring, 2010, s. 40).

Da jeg skulle starte med masterprosjektet mitt, var det viktig for meg å finne en skole som gav et godt eksempel på at mange lærere som underviser i musikk er ufaglærte. Det var disse ufaglærte lærerne jeg ville intervju og observere for å kunne skrive om hva som egentlig skjer i skolen når lærere ikke sitter med den kompetansen som faget krever. Målet mitt har vært å prøve å forstå hvordan praksisen utføres og hvorfor det finnes så mange ufaglærte musikk lærere.

En kasusundersøkelse kan oppfattes på to måter. Den første oppfattelsen handler om studie av et kasus (en case). Kasuset studeres gjennom ulike metodiske tilnærminger som etnografi eller fenomenologi. Den andre oppfattelsen av kasusstudie går ut på å betrakte den metodiske tilnærmingen på samme måte som fenomenologiske og etnografiske studier. Det vil si at problemstillingen kanskje ikke er satt på forhånd av forskningsprosjektet, men at veien blir til mens man går. For eksempel kan forskeren finne en case som vedkommende ønsker å forske på og etter hvert som forskeren får mer innsikt i prosjektet vil nye problemstillinger oppstå (Stake, 1995).

Utgangspunktet for denne oppfattelsen er at kasusstudie blir sett på som en metodisk tilnærming. Det vil si at forskeren studerer en sak gjennom å bruke kasusstudie som forskningstilnærming. Vi kan se på kasusstudien som noe som beskriver forskningen vår. Som i annen kvalitativ forskning må vi se på mange eller alle variabler i saken vi studerer. Fokuset i et kasusstudium kan være en hendelse, en aktivitet eller en institusjon. Studien vil gi en detaljert beskrivelse av det som blir studert (Postholm, 2010). Fokuset i min studie har vært

på sistnevnte, en metodisk tilnærming til feltet. Jeg har funnet en case som jeg ønsket skulle gi meg variable data for at jeg detaljert kunne beskrive hva som faktisk skjer når ufaglærte musikk lærere har ansvaret for den musikalske opplæringen i skolen.

Et kasusstudium kan også defineres som en utforskning av visse handlinger i hverdagslivet. Her åpnes muligheten for å studere ett eller flere fenomen i sine naturlige omgivelser. Disse omgivelsene er ofte gjenkjennelige, noe som gjør at saken kan betraktes som representativ og det kan trekkes parallelle erfaringer. Slike situasjoner i kasusstudium kalles for naturalistisk generalisering. Leserne av et kasusstudium kan derfor erfare en sammenheng mellom situasjonen som beskrives og egne opplevelser og erfaringer (Postholm, 2010).

Det finnes ulike former for kasusstudier. I denne masteroppgaven har jeg tatt utgangspunkt det som kalles for *indre kasusstudie*. Denne typen kasusstudie går ut på å for eksempel løfte frem en lærers undervisningspraksis og på denne måten gi andre innsikt i praksisen som kan brukes som et redskap eller som et hjelpemiddel for utvikling av egen praksis i klasseromsundervisning (Postholm, 2010). I kvalitative studier stilles forskerspørsmålene for å få svar på uventede og forventede relasjoner. Likevel er ikke betingelsene for situasjonen kjent på forhånd (Stake, 1995).

I min case-studie på Lillevik skole har jeg valgt å se på hvordan lærerne organiserer og strukturer undervisningstimene og hvordan læreren tar ansvar for at elevene skal nå læringsmålene i faget det undervises i. Ifølge Postholm er det viktig å definere målet for hva elevene skal ha kjennskap til og kunnskap om (Postholm, 2010). For å få svar på hvordan lærerne ved Lillevik skole har lagt opp undervisningen i musikkfaget, har jeg gjennomført kvalitative forskningsintervju og ikke-deltagende observasjoner av tre informanter som er ansatt ved skolen.

I dette masterprosjektet har jeg valgt å se på skolen som en case. Utgangspunktet for casen er tre informantintervju i tillegg til egne observasjoner. Informantene er valgt ut ifra at de ikke har studiepoeng i musikk og at de underviser i musikk eller bruker musikk som metode i andre fag. Siden jeg var vikar på skolen og underviste i musikk og KRLE i tillegg til å ha spesialpedagogikk med en elev, kjente jeg lærerne fra før og visste derfor hvilke lærere jeg ønsket som informanter. Jeg utførte ikke-deltagende observasjoner i musikkundervisningen, men var også en del av lærerstaben på skolen over en periode, og sitter igjen med inntrykk og observasjoner fra skolelivet hele denne perioden.

Fordi jeg har forsket på en liten skole kunne jeg valgt å gjøre studien min til en etnografi hvor jeg studerte skolens samfunn, men siden jeg har valgt å gå spesifikt inn i musikkfaget og musikkaktiviteter og hvordan lærerne legger opp undervisningen i faget, mener jeg det er mer riktig å kalle forskningen min for et kasusstudium.

For the most part, the cases of interest in education and social service are people and programs. Each one is similar to other persons and programs in many ways and unique in many ways. We are interested in them for both their uniqueness and commonality. We seek to understand them. We would like to hear their stories. We may have reservations about some things the people tell us, just as they will question some of the things we will tell about them. But we enter the scene with a sincere interest in learning how they function in their ordinary pursuits and milieus and with a willingness to put aside many presumptions while we learn (Stake, 1995, s. 1).

### 3.4 Informantutvalg

I dette prosjektet har jeg valgt å intervju og observere tre lærere om musikkundervisning og ulike typer musikkaktiviteter på skolen de arbeider på. Informantene har skrevet under på et samtykkeskjema og har i forkant mottatt et informasjonsskriv om masterstudiet mitt. Målet med observasjon og intervju av lærerne er å skaffe kunnskap om hvilke forskjeller og likheter som kan observeres mellom musikk som fag og andre typer musikkaktiviteter på skolen.

Intervjuene ble tatt opp med en opptaker og transkribert i etterkant, og lærerne fikk tilsendt den ferdige transkripsjonen på mail. Observasjonene har kun blitt loggført som håndskrevne notater. Informantene er anonymisert og nummerert, og vil heretter bli nevnt som informant 1, informant 2 og informant 3.

#### 3.4.1 Informant 1

Den første informanten er rektor ved skolen og er utdannet adjunkt med tilleggsutdanning. Informanten har ingen studiepoeng i musikk og underviser heller ikke i faget. Derimot bruker vedkommende musikk som en metode for læring i andre fag. Vedkommende underviser primært i engelsk utenom arbeidsoppgavene som hører til en rektorstilling. Læreren har gått til pianoundervisning i kulturskolen som liten.

### 3.4.2 Informant 2

Den andre informanten er kontaktlærer og har fireårig allmennlærerutdanning med årsstudium i norsk og kunst og håndverk. Denne læreren har heller ikke studiepoeng i musikk, men har undervist i musikkfaget på et tidligere tidspunkt. Siden læreren ikke lenger underviser i musikkfaget, har jeg observert læreren i gjennomføringer av musikkaktiviteter og musikk som metode i andre fag. Læreren har egne barn som har spilt i korps og sunget i kor.

### 3.4.3 Informant 3

Den tredje informanten er også kontaktlærer og har fireårig allmennlærerutdanning. Personen har ingen studiepoeng i musikk, men har undervist i musikkfaget på et tidligere tidspunkt. Denne læreren underviser heller ikke i musikk dette skoleåret, men jeg har observert gjennomføringer av musikkaktiviteter og musikk som metode i andre fag. Læreren har sunget i kor som barn og ungdom og har også spilt ulike instrumenter i kulturskolen.

## 3.5 Intervju i min studie

Et intervju er knyttet til en bestemt historisk og sosial kontekst og er en måte å stille spørsmål på (Brinkmann & Kvale, 2015). I et kvalitativt forskningsintervju har en forsker på forhånd laget en intervjuguide som skal fungere som et utgangspunkt for samtalen. I intervjuet bør forskeren la informanten føre ordet (Halvorsen, 2008).

Et kvalitativt forskningsintervju har som hensikt å skaffe informasjon og kunnskap fra en informant med erfaring i det feltet som forskes på. Et intervju kan sees på som en formell og muntlig samtale mellom to personer hvor forskeren intervjuer en intervjuperson om et tema som partene interesserer seg for eller har kunnskap om. Ifølge Brinkmann og Kvale kan intervjupersonen sees på som et subjekt fordi begrepet indikerer at personen er påvirket av diskurser, maktrelasjoner og ideologier eller en oppfatning som påvirker deres egne valg (Brinkmann & Kvale, 2015).

Mennesket kommuniserer alltid på flere nivåer. Kroppsspråk, ord, bevegelser, pust, stillhet, latter og gråt er noen av disse nivåene. Informantens svar bør derfor alltid tolkes ut ifra hvilket nivå informanten kommuniserer på og kontrollspørsmål kan være med på å gi forskeren bekræftelse på at han eller hun har forstått svaret riktig (Halvorsen, 2008). Tempo, rytme, trykk og styrke er også med på å påvirke vår oppfatning av det som blir sagt (Jensen &

Ulleberg, 2017). Et godt intervju bør være en naturlig samtale som skaper relasjoner mellom de deltagende, uten pinlige pauser og noen som snakker i munnen på hverandre (Hersset & Horverak, 2011).

Jeg har gjennomført semistrukturerte forskningsintervju som er en blanding av en åpen samtale og en lukket spørreundersøkelse. I samtalen diskuteres temaet ut ifra informantens livsverden. Livsverden er den verden som tar utgangspunkt i menneskets primære opplevelse av dagliglivet.

Et kvalitativt forskningsintervju fokuserer på informantens opplevelser og erfaringer av det bestemte temaet, noe som gjør at forskeren vil få et mer utdypet svar enn ved for eksempel en spørreundersøkelse.

Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk. Målet er ikke kvantifisering. Intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall. Presisjonen i beskrivelsen og stringensen i meningsfortolkningen i kvalitative intervjuer motsvarer eksaktheten i kvantitative målinger (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 47).

### 3.5.1 Intervjuguiden og hvorfor ble den slik

Da jeg skulle lage en intervjuguide hadde jeg enda ikke en problemstilling eller forskerspørsmål. Jeg hadde valgt å bruke «musikk i grunnskolen» som tema og visste at jeg ville forske på lærere som underviste i musikk, men som ikke hadde musikkfaglig kompetanse. Jeg stilte derfor spørsmål om hvilken utdanning de hadde, og hvilke forhold de hadde til musikkfaget. I tillegg fikk informantene spørsmål om hvordan de opplevde musikkundervisningen da de selv var elever i grunnskolen, hvordan de forberedte musikkundervisningen og hva som var viktig for dem at elevene skulle lære i deres musikktimer. Problemstillingen ble utviklet i henhold til hva jeg ønsket å utforske. Spørsmål som «*Hvordan en ufaglært musikk lærer planlegger sine musikk timer?*» og «*Hva mener lærerne er viktig at elevene skal lære i musikk timene?*» var viktige for meg. Etter å ha utviklet problemstillingen, gjorde jeg noen endringer i intervjuguiden min og tilførte spørsmål som for eksempel omhandlet planlegging og hvordan lærerne la til rette for kreativitet og sansing i musikkundervisningen.

Dataene jeg har samlet inn gjennom intervjuer er med på å bekrefte mange av mine teorier og gir forskningen min større validitet. Jeg fikk også svar som forundret meg og som påvirket mitt syn på ufaglærte musikk lærere. Jeg har tidligere hatt tanker som stiller spørsmål til hvorfor ufaglærte musikk lærere har lyst til å undervise i musikk. Nå forstår jeg at det ikke nødvendigvis dreier seg om lysten, men at mange lærere ikke har så stort repertoar at de nødvendigvis kan velge. Dette har fått meg til å se på masteroppgaven med et nyere blikk, delvis ut ifra de ufaglærte musikk lærerne sitt ståsted.

### 3.6 Observasjonene i min studie

Observasjon er den eldste metoden vi bruker i kvalitativ forskning. Det er også den metoden for innsamling av data som blir mest brukt sammen med andre forskningsmetoder. Slik som forskningsintervjuet, er observasjon en kvalitativ metode. Observasjon blir benyttet for å samle inn data fra feltet det forskes på. Når en forsker observerer, brukes alle sansene som kan være med på å påvirke opplevelsen av observasjonen. Fokuset snevres inn i løpet av observasjonen for at forskningsfeltet lettere kan forstås.

Som menneskelige individer, gjør vi stadig observasjoner. Vi observerer hvor matvarene på handlelisten vår er plassert i butikken og vi observerer hvordan en person reagerer ved å åpne en presang. Det vi observerer blir tolket gjennom våre subjektive og individuelle teorier. Tidligere opplevelser og erfaringer er altså med på å påvirke den observasjonen vi gjør. Forskjellen på de observasjonene vi gjør oss i dagliglivet og en observasjon vi gjør i et forskningsfelt er at forskeren på forhånd har et fokusområde hvor han eller hun har en hensikt. Observasjonen kan dermed gjennomføres på en systematisk måte med et analytisk blikk (Postholm, 2010).

#### 3.6.1 Ikke-deltagende observasjon

En observasjon kan være deltagende eller ikke-deltagende. Den deltagende observasjonen går ut på at forskeren deltar i aktivitetene som blir gjennomført sammen med de andre deltagerne. Den ikke-deltagende observasjonen går ut på at forskeren observerer en situasjon utenifra (Halvorsen, 2008). Jeg har både gjennomført ikke-deltagende, ustrukturert og direkte observasjon av andre og gjennomført egne timer jeg har loggført, altså en selv-observasjon.

Den formelle delen av observasjonen min har jeg gjennomført som ikke-deltagende, ustrukturert og direkte observasjon. Ved ustrukturert observasjon menes det at forskeren ikke bestemmer hvilke aktiviteter som skal gjennomføres. En direkte observasjon går ut på at deltagerne vet at de blir observert og hva som er hensikten (Halvorsen, 2008). Når en observasjon blir gjennomført mottar observatøren mye informasjon, og det er derfor viktig å holde fokus på den egentlige problemstillingen (Thagaard, 2013). Jeg observerte skoletimene i sin helhet. Ingen av lærerne jeg har observert underviste i musikk dette skoleåret, det var det jeg som gjorde. Jeg har derfor ikke observert musikktimer, men sangstunder i morgensamlinger og musikk som metode i andre fag. Informant 1, som er rektor, har ikke undervist i musikk på et tidligere tidspunkt, men jeg har observert læreren i andre fag der musikk blir mye brukt som metode. Informant 2 og 3 har undervist i musikk i tidligere skolesemester og benytter seg ofte av musikk som metode i ulike fag som en pauseaktivitet, eller som en markering av skoledagens start og slutt. Informasjonsskriv om observasjon ved Lillevik skole ble sendt ut til alle foreldre.

### 3.6.2 Mine egne observasjoner

I tillegg til ikke-deltagende observasjoner, har jeg også gjort indirekte observasjoner. I disse observasjonene har jeg, uten et spesifikt formål, reflektert over undervisningssituasjonen. Jeg har derfor valgt å ta de med som en del av empirien fordi jeg ser på de indirekte observasjonene som verdifulle i mitt prosjekt.

I mitt tilfelle merket jeg ingen forskjell på elevene i de direkte og indirekte observasjonene. Elevene kjente meg godt og jeg var stort sett med i alle timer, både som observatør, spesialpedagog og timelærer. En av svakhetene med observasjon som metode kan faktisk være at individenes adferd kan endres når de vet at de blir observert. Dette er fordi selve forskningsprosessen kan påvirke og dermed endre fenomenet som forskeren ønsker å studere. Deltagende observasjon forutsetter derfor at det settes av nok tid til at forskeren gradvis blir akseptert som et fullverdig individ av samfunnet, noe som kan ta flere måneder. Det vil sjeldent være mulig i et studieprosjekt da prosjektet er tidsbegrenset (Halvorsen, 2008).

Så kan det tenkes at det både er fordeler og ulemper ved å kjenne lærerne og elevene ved Lillevik skole. Jeg tenker at det er en fordel for meg å ha vært ansatt på skolen fordi har blitt en del av miljøet. Dette kalles for *prolonged engagement* og refererer til at forskeren befinner seg i forskingsfeltet over lengre tid, der forskeren får tid med forskingsobjektet i dets naturlige

kultur og hverdag for å få en bedre forståelse av adferd, verdier og sosiale forhold i kontekst (Lincoln & Guba, 2013). I de direkte observasjonene oppførte elevene seg ganske likt som de ellers ville gjort i undervisningstimer der jeg ikke deltok som observatør, men som lærer eller assistent. Dette mener jeg har vært en stor fordel for meg. Når det kommer til å kjenne lærerne fra før tror jeg det finnes flere fordeler og ulemper. Noen av fordelene er at jeg har fortalt mye om prosjektet mitt og at jeg helt objektivt ønsker å finne ut av hva som skjer i musikktimene og musikkaktivitetene ved skolen. Jeg føler derfor at lærerne har vært trygge på meg og at de til dels har gjennomført timene sine slik de pleier når jeg ikke er inne i timene som observatør. En av ulempene jeg har opplevd er at noen av lærerne blir usikre i både observasjons- og intervjusituasjoner fordi de vet at jeg er utdannet faglærer i musikk og derfor kan ha mer kunnskap om hvordan musikktimene bør utføres og hva de bør inneholde. For informantene kan det oppleves som mer krevende fordi et press om å prestere kanskje vil være til stede, mer enn om jeg ikke hadde vært ansatt. En annen observatør ville kanskje vært innom for å observere musikktimene og dratt igjen. På denne måten hadde ikke informantene trengt å forholde seg til observatøren på samme måte i etterkant av prosjektet som de måtte med meg som var ansatt. Når det gjelder musikkaktiviteter (altså musikkaktiviteter utenom musikktimene) virker det som at lærerne mener vi er på lik linje, noe jeg syns er ganske så interessant.

Jeg vil skille mellom de observasjonene jeg har gjort som observatør og observasjoner jeg har gjort i ubevisste observasjonssituasjoner. Gjennom de observasjoner som bevisst er gjennomført har jeg sett konkrete eksempler på hva som er bra og hva som kunne vært gjort annerledes i musikkundervisning og i musikkaktiviteter. De ubevisste observasjonene har på et generelt plan gjort meg oppmerksom på hvilket syn lærere og elever har på musikk som fag og som aktivitet. De ustrukturerte observasjonene kan være med på å bekrefte og avkrefte funn, altså at de samme situasjonene skjer i de strukturerte observasjonene eller at disse observasjonene ikke har blitt tolket riktig.

### 3.7 Komparativ analysemetode

Når det gjelder analyse, har jeg valgt å benytte en komparativ analysemetode som går ut på å sammenligne svarene jeg har fått på de ulike intervju spørsmålene. Jeg har laget et skjema hvor jeg har skrevet inn spørsmålet som har blitt stilt og nedenfor har jeg satt inn svarene til informantene i tillegg til mine egne observasjoner. Dette har gjort det enklere for meg å se



likheter og ulikheter i svarene til mine informanter. Jeg vil vise et eksempel på ett av spørsmålene som informantene fikk under intervjuet som jeg har satt inn i skjema.

### Hvilket syn har du på musikk som fag i forhold til andre skolefag?

Informant 1	Informant 2	Informant 3	Mine egne observasjoner
Viktig! Viktigere enn f.eks. KRLE fordi det er kjekkere for elevene.	Viktig! Bruker musikk i andre fag. Leseopplæring, gangesanger, engelsk og K&H. Musikk er et nyttig hjelpemiddel i andre fag. Motiverer.	Litt viktig! Matte og norsk er de viktigste fagene. Etter det står de andre på lik linje.	Informantene sier at det er viktig, men at fagene ofte blir nedprioritert og byttet ut med «viktigere» fag.

I skjemaet er svarene til alle informantene kort oppsummert i tillegg til mine strukturerte, samt ustrukturerte observasjoner. Slik har jeg satt opp hvert intervju spørsmål med svar fra informantene og mine observasjoner. Noen ganger har informanten avgitt et lengre svar, noen ganger utenfor spørsmålet og skjemaet har gjort det mer oversiktlig for meg å se hva informantene faktisk svarer.

Det som kjennetegner komparative studier er antagelsen om at det finnes likheter og forskjeller ved et objekt (Denk, 2002). I mitt tilfelle er objektene informanter som uttrykker seg gjennom å svare på intervju spørsmålene. For å kunne forstå hvilke funn jeg egentlig hadde gjort, måtte jeg derfor sammenligne svarene og deres ulikheter og likheter fra de gjennomførte intervjuene.

Det finnes tre kriterier for en komparativ analyse. Det første kriteriet dreier seg om fenomenets fellestrekk. Dersom observasjonene av fenomenet bare har ett fellestrekk av flere mulige, er det dette fellestrekket som påvirker fenomenet. Hvis fenomenet har ytterligere et fellestrekk vil dette fellestrekket påvirke det første og likheter kan forklares med likheter (Denk, 2002). Dersom to av informantene svarer det samme på et intervju spørsmål, gir det fellestrekk mellom informantene. Dersom alle tre informantene svarer likt på spørsmålet gir det en enda større troverdighet. Likheter kan forklares med at informantene mener det samme.

Det andre kriteriet er at fenomenet kan observeres som eksisterende eller ikke-eksisterende. Dersom omstendighetene er like i alle hendelser utenom ett, er det denne likheten som forårsaker eksistensen eller ikke-eksistensen av fenomenet. I forhold til det første kriteriet er det andre kriteriet omvendt. Dersom det finnes ytterligere en ulikhet, er det denne ulikheten som påvirker den første ulikheten. Ulikheter kan dermed forklares med ulikheter (Denk, 2002). For å kontekstualisere dette, kan et eksempel være et spørsmål om musikk blir brukt som metode i andre fag. Dersom en lærer svarer ja, er det dette vi tror på. Dersom en annen lærer svarer nei, vil et tredje nei forsterke troen om at musikk ikke blir brukt som metode i andre fag fordi det er dette flertallet svarer.

Det tredje og siste kriteriet handler om at fenomener kan ha varierende, men sammenhengende mønstre. Da er fenomenene direkte eller indirekte sammenhengende gjennom et annet fenomen. Dersom fenomenet har ulike verdier på et punkt i tillegg til ulike verdier på et annet punkt, kan man finne likheter, direkte eller indirekte, mellom disse fenomenene dersom ulikhetene følger et mønster (Denk, 2002). For å gi et eksempel kan fenomenet være lærere som opplever musikkfaget som uviktig. Dersom mange av de andre lærerne ved den samme skolen synes musikkfaget er viktig, vil dette bryte med fenomenet. Det kan dermed forklares at fenomenet ikke nødvendigvis er likt overalt. Ulikheter kan dermed forklares med at lærerne har ulikt syn på musikkfaget.

I følge Boeije er det konstant komparativ metode sammen med teori som utgjør kjernen i kvalitativ analyse i den grunnleggende teoritilnærmingen og i andre typer kvalitativ forskning. Sammenligning er det dominerende prinsippet i analyseprosessen i andre tradisjoner med kvalitativ forskning (Boeije, 2002, s. 391).

Ved å sammenligne er forskeren i stand til å gjøre det som er nødvendig for å utvikle en teori mer eller mindre induktivt, det vil si kategorisering, koding, avgrensing av kategorier og koble dem sammen. Konstant sammenligning går hånd i hånd med teori. Dette prinsippet innebærer at forskeren bestemmer hvilke data som skal stå sammen og hvor de kan finnes på grunnlag av teoretiske ideer. På denne måten er det mulig å svare på spørsmål som har oppstått fra analysen av og refleksjon over tidligere data (Boeije, 2002).

Utgangspunktet mitt var å konstant sammenligne mine data fra intervju og observasjoner. Jeg har prøvd å kategorisere svarene i tema og knyttet teorien opp mot dette. Slik det står ovenfor, er det mulig å svare på spørsmål som har oppstått i analysearbeidet, men istedenfor å prøve å besvare spørsmålene har jeg valgt å først presentere informantenes svar og deretter mine svar

gjennom observasjonene jeg har gjort. Etter at svarene er presentert, har jeg koblet på relevant teori og til slutt valgt å drøfte svarene, observasjonene og teorien. Slik er strukturen på hvert intervju spørsmål i analysekapittelet mitt.

## 4.0 Ufaglærte musikk lærere i praksis

I dette kapitlet skal jeg presentere empirien fra intervjuer og observasjoner av informantene ved Lillevik skole, i tillegg til de indirekte observasjonene, som jeg har valgt å kalle for mine egne observasjoner. Her har jeg prøvd å belyse sentrale funn ut ifra problemstillingen min «*På hvilke måter foregår musikkundervisning og musikkaktivitet på en grunnskole der lærere er ufaglærte i faget?*». Jeg vil først presentere intervju spørsmålet og beskrive hva informantene svarer. Deretter vil jeg presentere mine egne observasjoner og erfaringer og sammenfatte resultatene med relevant teori. Til slutt vil jeg drøfte og komparere svarene og mine observasjoner opp mot teorien. Slik har jeg valgt å strukturere hvert av temaene i analysen.

### 4.1 Selvpoplevd musikkundervisning

Etter at informantene ble spurt om hvilken utdanning de har, ble de spurt om hvordan de opplevde musikkundervisningen da de selv var elev i grunnskolen. Informant 1 forteller om det praktiske fra musikktime. Det blir nevnt at de satt i en hesteko og sang mens læreren spilte piano til. De spilte også blokkfløyte, noe som vedkommende synes var kjekt. *Jeg var en av de som likte det. Jeg kunne jo litt noter fra før med piano og sånt, så kanskje det gjorde det enklere, jeg vet ikke.*

Informant 2 snakker om at det praktiske var kjekkere enn det teoretiske. *i q ida husker jeg notelære, at vi satt med hele og halve noter. Også husker jeg at jeg synes det var litt vanskelig, men det var jo tidlig, kanskje andre eller tredje klasse, så jeg har liksom et glimt at det. Da hadde jeg en veldig musikalsk lærer som spilte og sang mye til oss, så det var veldig kjekt.* Videre forteller informanten om en situasjon som vedkommende opplevde.

*i " o g p " f c " u m w n n g " x k " j c " c x u n w v v g p f g " m c t c m v g*  
*stand et band og hadde forskjellige instrumenter. Så pekte han plutselig på meg at jeg skulle synge og da tenkte jeg «nei, nå får jeg bare hive meg i dette» og da sang jeg i mikrofon for første gang, duett med musikk læreren0 " Det' gikk veldig bra. Det var store øyne i salen og karakteren gikk ett hakk opp, så det var en god opplevelse.*

Informant 3 sier også at det praktiske ved musikkundervisningen var kjekkere.

*Jeg husker timene veldig godt fordi det var så stas når vi fikk instrument, disse pinnene du slår på også dette triangelet. Jeg husker når du fikk utdelt instrumentet*

*også fikk du ikke lov å spille på det før vi fikk beskjed og det krevde jo en del selvkontroll så det husker jeg veldig godt også husker jeg en del sånn enkelte sanger som vi øvde masse på, så det er kanskje et av de fagene jeg husker best. Dette var barneskolen. På ungdomskolen husker jeg at det var litt kjedelig. Læreren vår nærmet seg pensjonsalder så det var veldig mye lytting til klassisk musikk og vi hadde prøver. Da skulle vi lytte på en CD og høre hvilken musikk det var, og det var veldig lite spilling. Jeg husker egentlig lite fra ungdomskolen, men det er det jeg husker.*

Alle informantene har gode opplevelser fra musikktime i grunnskolen. Dersom vi ser på informant 3 sitt svar får vi vite at vedkommende husker musikktime fra barneskolen godt, men fra ungdomskolen huskes det lite. Fordi informanten husker undervisningen best fra barneskolen vil jeg anta at vedkommende også har tilegnet seg mer kunnskap fra disse musikktime. Det kan være flere årsaker til dette. Det jeg umiddelbart tenker er at motivasjon har stor betydning for læring. Visse aktiviteter kan gi oss motivasjon, og dersom vi selv får bestemme hvordan aktiviteten skal utføres, blir vi mer motivert enn om andre bestemmer for oss (Diseth, 2019). Å spille instrumenter er aktiviserende på en annen måte enn å lytte og analysere musikk. For informant tre var det kanskje denne typen aktivitet, å spille instrumenter, som bidrog til motivasjon. Det kan tenkes at kunnskap lettere kan tilegnes om motivasjonen er til stede, men hva som egentlig skjer når læring finner sted, fysisk, psykisk eller biokjemisk, kan ikke direkte observeres (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Så hvordan oppstår motivasjonen? Hva som bidrar til motivasjon, er svært individuelt. Musikken i seg selv kan for eksempel være en inspirasjonskilde og inspirere barnet, noe som er en del av den menneskelige naturen. Skolefagene kan utløse kreativitet hos elevene (Bjørkvold, 2011). I informant 3 sin opplevelse fra barneskolen, fikk elevene være med på å skape musikk gjennom sang og instrumenter. Elevene fikk dermed bruke sansene og få utløp for kreativitet. På ungdomskolen ble elevene sittende i ro og lytte til musikk. Selv om musikkanalyse fint kan fungere som aktivitet i musikkundervisningen, vil ikke elevene få brukt kreativiteten sin i like stor grad som i utøvelse av musikk (Bjørkvold, 2011).

Konklusjonen fra dette spørsmålet er altså at informantene, som barn, likte musikkundervisning fra grunnskolen der de fikk være deltagende og utøve musikk.

#### 4.2 Musikkundervisningens planlegging

Videre ble informantene spurt om hvordan de planla musikktimene sine da de selv skulle undervise i musikk. Informant 1 har ikke undervist i musikkfaget og har derfor ikke svart på dette spørsmålet. Både informant 2 og informant 3 forteller at de har brukt nettbaserte pedagogiske plattformer i stor grad i sin musikkundervisning. *Jeg ble veldig avhengig av pedagogiske plattformer* (Informant 2). Informanten forteller at både Salaby, som er en av de pedagogiske plattformene som brukes mye i grunnskolen, og Youtube ble brukt i musikkundervisningen. Informant 2 prøvde også å sette seg inn i pensumet som elevene skulle lære seg, men sier at læringsvideoene på Salaby, var det som ble mest brukt. Vedkommende har også forsøkt å lære elevene om skalaer ved bruk av klokkespill.

*Vi hadde litt skalaøving og sånn og klokkespill, så vi spilte litt, men jeg følte meg ikke vel. Når du ikke mestrer det selv så klarer du ikke å gi elevene en god undervisning i "l g i " o ° v vegen'rdi påvå finge' hvør'lan skalaen så ut, hvilke note hører til hva, at man selv må lete etter noten «det er den noten og det er den» og skrive bokstavene under for å selv klare det. Det er jo sånn som jeg regner med en musikk lærer har i hodet* (Informant 2).

Informant 3 sier i intervjuet at det er lite som blir planlagt til musikktimene vedkommende gir. *Jeg har hatt musikk i første og andre klasse og da har jeg egentlig ikke planlagt så veldig i dybden. Jeg har ikke så god kompetanse og jeg spiller ikke noe instrument som jeg kan så da blir det litt avgrensning til synging. I jeg har funnet litt kjekke sanger og sånt, prøvd litt på dans og da er det og begrenset for hva jeg kan selv, men da har jeg brukt youtube litt og det synes de er veldig kjekt* (Informant 3).

Jeg observerte denne lærerens undervisning og her opplevde jeg hvordan denne manglende kompetansen slo ut. Elevene skulle synge «God morgen, alle sammen» som er en barnesang i taktarten fire fjerdedeler. Læreren teller til 3 og starter å synge. Elevene begynner på ulike toner og i ulikt tempo. Læreren stopper derfor elevene og ber dem synge på nytt, denne gangen i riktig toneleie og i riktig tempo. Det blir på nytt telt til tre og den samme situasjonen oppstår. Elevene synger i forskjellige tonearter og i ulikt tempo. For en lærer uten kompetanse i faget det skal undervises i kan det være vanskelig å vite hva som egentlig burde planlegges.

*I det er litt vanskelig for meg for det er her jeg kjenner at jeg ikke har kompetansen og derfor blir det veldig stykkevis og delt i forhold til planleggingen av timen for jeg*

*vet jo egentlig ikke hva jeg driver med, annet enn at jeg tenker det er viktig å synge og danse litt, men det blir jo litt sånn (informant 3).*

For meg er det naturlig å gi starttonen til elevene slik at alle kan begynne å synge på samme tone. I tillegg ville jeg telt til fire i det tempoet jeg ønsket at elevene skulle synge i fordi sangen gikk i fire fjerdedeler. Da har elevene fått informasjon om hvilke tone de skal starte på og i hvilket tempo de skal synge i.

I mine musikktimer erfarte jeg konsekvensen av at mange lærere teller til tre når en sang i fire fjerdedeler skal starte. Jeg skulle telle opp slik at elevene kunne starte å synge og telte til fire. Elevene begynte å synge da før jeg var ferdig å telle. De begynte etter at jeg hadde sagt tallet tre. Jeg stoppet elevene og sa at jeg kom til å telle til fire før de fikk starte å synge. Da var det en elev som spurte om hvorfor jeg ikke kunne telle til tre når alle de andre lærerne gjorde det. Fordi musikkturen bare varte i 30 minutter prøvde jeg å forklare kort at sangen gikk i fire fjerdedeler og demonstrerte hvorfor jeg ville telle til fire istedenfor tre. Uten at jeg var sikker på om elevene egentlig forstod hva jeg mente, telte jeg opp på nytt og elevene startet å synge etter fire.

Jeg har også observert at alle informantene bruker Youtube i sine undervisningstimer. Noen ganger brukes det for at elevene skal lære eller øve på en sang og i andre tilfeller brukes Youtube som en metode, for eksempel i engelsktimene. Et eksempel på en observasjon jeg har gjort er at informant 1 finner sanger på Youtube der ordene elevene skal lære er en stor del av sangens tekst.

For å kunne undervise i musikkfaget trenger læreren ulike typer profesjonell kunnskap. Kunnskapen tilegnes gjennom utdanning i tillegg til erfaringer gjennom arbeidslivet. Fordi musikkfaget i grunnskolen krever en viss ekspertise og kompetanse kan det være et vanskelig fag å undervise i (Rogers et al., 2008). Kunnskap er en forutsetning i både produksjon og reproduksjon. Dette gjelder også for det å synge. Derfor er læreren som menneskelig individ svært viktig i musikkundervisning i motsetning til læring gjennom teknologi (Nielsen, 1998). Et eksempel på dette er bruken av «Youtube-undervisning» (Fredriksen, 2018), som blir sett på som ansvarsmangel i musikkfaget, der læreren i mindre grad underviser.

Å telle opp i rett taktart er et eksempel på viktigheten av kompetanse i musikk. Det er en selvfølge at ufaglærte lærerne ikke kan klandres i slike situasjoner og det er mange spørsmål som dukker opp hos meg i refleksjonen av denne situasjonen. Noen av spørsmålene er: «Hvordan skal læreren vite at det burde telles til fire istedenfor tre når en sang går i fire

fjerdedeler når læreren mangler kompetanse? Det er ikke en selvfølge at en person skal sitte med slike kunnskaper dersom ingen har lært dem det. Hvordan skal elevene forstå hvilken takt de skal holde om tempoet ikke bevisst blir gitt i rett taktart?». Spørsmålet om kompetanse i taktart rammer bare en bitteliten prosentdel av musikkfaget, og det er da det kanskje kan forstås hvor mye kunnskap en faglært musikk lærer egentlig har.

Jeg synes det er vanskelig å knytte god musikkundervisning opp mot digitale læringsplattformer, som for eksempel Youtube. Lærerne søker opp en sang på Youtube, gjerne med tekst, som elevene skal synge til. Dette gjør de for at elevene skal kunne øve på sangen og lære den bedre. Dersom Youtube brukes som en slags karaoke eller som bakgrunnsmusikk, er det da kreativt og sansende? Elevene får ikke nødvendigvis tilpasset tonearten i sangen og kan ikke justere tempoet dersom sangen skulle gå for fort eller for sakte. Etter mine meninger er det ikke musikkundervisning å sette på en sang på Youtube som barna skal synge til. For å illustrere hvorfor jeg mener det å synge til Youtube ikke hører hjemme i musikkundervisning, vil jeg liste opp punkter eleven ikke får gjort. Elevene får ikke:

- utøve et repertoar av musikk, sang, andre vokale uttrykk og dans fra samtiden og historien
- utforske og drøfte hvordan musikk fra fortiden påvirker dagens musikk
- øve inn og framføre sang og musikk, i samspill eller individuelt, gehørbasert og ved bruk av enkle notasjonsteknikker
- lytte, eksperimentere og skape nye uttrykk med instrumenter, kropp, stemme eller lyd fra andre kilder, og presentere resultatet
- bruke teknologi og digitale verktøy til å skape, øve inn og bearbeide musikk
- bruke fagbegreper i beskrivelse av og refleksjon over arbeidsprosesser, resultater, musikalske uttrykk og virkemidler
- utforske og formidle musikalske opplevelser og erfaringer
- undersøke hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet fremstilles i musikk og dans i det offentlige rom, og skape uttrykk som utfordrer stereotypier
- reflektere over hvordan musikk kan spille ulike roller for utvikling av individer og grupperes identitet (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Dette er alle kompetansemålene i den nye læreplanen. Å synge til Youtube oppfyller ikke noen av kravene og dersom ufaglærte musikk lærere i stor grad bruker slike digitale plattformer, får ikke elevene den undervisningen som de har krav på og som regjeringen har lovet. Dette kan få store konsekvenser for elevenes musikalske opplæring. Jeg konkluderer



derfor intervju spørsmålet med at mangel på musikkfaglig kompetanse hos læreren kan gi elevene mangelfull eller uriktig kunnskap i og opplevelse av musikkfaget.

#### 4.3 Musikkundervisningen i praksis

«Hvordan syns du musikkundervisningen din fungerer?» Informant 1 har ikke undervist i musikk, men bruker ofte musikk som metode i engelsk og som lek i gymnastikk, noe vedkommende mener fungerer godt. Informant 2 mener at det som planlegges fungerer slik det skal, men at musikktimeene er for korte. Musikkundervisningen på skolen varer i 30 minutter og læreren mener at det er vanskelig å fordype seg inn i et tema på så kort tid. *í o g p " de 30 minuttene er jo bare en bitteliten smakebit også er det en hel uke til p g u v g " i c p i 0 " í " tenker at det kanskje er lurt å undervise i bolk for at elevene skal ha et stort utbytte av det* (Informant 2).

Informant 3 forteller i intervjuet at musikktimeene er strukturerte og fungerer derfor godt. *Jeg er en veldig strukturert person, hvis jeg skal ta min måte å være god som lærer, så er det at det er struktur på timeene. Jeg har veldig struktur på at når det er musikk så setter vi oss i kroken og alle har fast plass* (informant 3).

I mine observasjoner har jeg sett at musikk som metode og lek i både engelsk og gym fungerer godt. Det ser ut til at elevene setter pris på musikkaktivitetene og at de aller fleste syns det er kjekt. Jeg er også enig med informant 2 i at musikktimeene er altfor korte. I mine undervisningstimer merket jeg at det var vanskelig å gå i dybden på ulike musikktema fordi musikktimeen bare varer i 30 minutter. I tillegg er musikkundervisningen kun én gang i uken.

Det kan stilles spørsmål om hva som kjennetegner god musikkundervisning. Musikk som fag er ikke entydig, men kan sees på ulike måter. Det er ikke nødvendigvis slik at det finnes visse grunnvilkår for å undervise i musikk. Musikkundervisning trenger ikke å inneholde notelære og musikkteori. Det er for eksempel mange som mener at kreativitet og sansing er et viktig fokusområde i allmennfaget musikk. Nielsen skriver: *í o c p " m c p " x â t g " m t g c v k x . ' produktiv i mange forskjellige henseender. Alle livets praktiske forhold og utvikling af alle faglige områder kan gjøre krav på sådanne egenskaber* (1998, s. 307). Fordi egenskapene kan brukes i mange ulike forhold, bør dette være et viktig fokusområde i skolen. Hvis vi for eksempel ser på undervisningsfaget fysikk, er innholdet i faget hentet fra fysikk som vitenskap. Dersom fysikk som vitenskap ikke fantes hadde det heller ikke fantes fysikk som

skolefag. Musikk som basisfag er ikke først og fremst en vitenskap, men består av de tre dimensjonene *vitenskap, håndverk og hverdagskultur og kunst*. (Nielsen, 1998).

Nielsen (1998) hevder at musikk læreren bør være bevisst sitt eget forhold til musikk da læreren bringer med seg sin egen musikkoppfatning i musikkundervisningen, noe vi kan kalle for lærerens grunnsyn. Grunnsynet påvirker mye av det som skjer i undervisningen og er med på å påvirke elevens musikalske erfaring. Musikk læreren kan altså være en veiviser og gi eleven musikalske erfaringer, men kan også stå i veien for disse erfaringene (Salvesen & Sætre, 2010).

Det kan være vanskelig å beskrive hvordan god musikkundervisning bør være. Ifølge Nielsen sitt utsagn skal musikk være kreativt og sansende. Jeg mener også at det aktive absolutt bør prioriteres i allmenn musikkundervisning fordi jeg tror at sansene og kreative evner lettere aktiveres gjennom praktiske oppgaver enn gjennom teoretisk lærestoff. I musikkfaget skal elevene være aktive blant annet gjennom å skape og utøve musikk dersom den nye læreplanen følges.

Det er lite bruk av musikkinstrumenter i musikkundervisningen ved Lillevik skole og dette har flere årsaker. Informant 1 kan spille litt piano, men underviser ikke i musikk, og informant 2 og 3 kan ikke spille noen instrumenter. Jeg, som har undervist i musikk ved skolen, kan spille flere ulike instrumenter, men skolen har liten tilgang på instrumenter. Dette gjør det vanskelig å gjennomføre alle kompetansekravene. Skolen har et piano og en gitar, noe som kan gjøre det utfordrende å bruke instrumentene til individuell instrumentalundervisning når det er langt mer enn en til to elever i klassen. Instrumentene blir derfor brukt til å akkompagnere elevene i ulike sanger. Derfor vil jeg konkludere med at begrenset tilgang til musikkinstrumenter, kan gjøre det vanskeligere å gjennomføre kompetansekravene i musikkfaget.

#### 4.3.1 Elevens kunnskap i musikkundervisning

«Hva er det viktig for deg at barna skal lære i musikktime dine?». Dette var det neste spørsmålet som ble stilt til informantene. Alle informantene er enige om at det var viktig at barna skulle utvikle et godt forhold til musikk. I tillegg mener informant 1 at sang, dans og rytme er viktig kunnskap. Informant 2 nevner også sang, og mener at tekstlæring er en viktig del av musikkfaget. *Det å lære seg en tekst utenat, det er jo like mye leseopplæring og kan kobles mye sammen med det* (Informant 2). Informant 3 er opptatt av at barna skal lære om

rytme og å synge i rett toneart. I tillegg blir det nevnt i intervjuet at gleden med å få spille på et musikkinstrument er viktig for barnas motivasjon, og at elevene kan få synge sanger de liker. *Det viktige er jo å skape glede med musikk, at ikke det blir kjedelig. Sånn som at vi satt og hørte på klassisk musikk om og om igjen fordi det var viktig og fordi det stod i pensum, men man må være litt oppdatert tenker jeg. Vi kan synge nye sanger, vi kan danse «just dance» til kule, tøffe sanger* (informant 3).

I mine observasjoner ser jeg at lærerne gjerne vil at elevene skal få synge, danse og lære rytme. Det blir ikke nevnt noe om *hvorfor* lærerne mener at elevene bør ha et godt forhold til musikk eller *hvorfor* sang dans og rytme er viktig kunnskap foruten om at det å lære seg en tekst utenat kan kobles til leseopplæring. Inntrykket jeg sitter igjen med er at andre fag, som norsk og matematikk, får så mye fokus at ønskene om god, gjennomført musikkundervisning må nedprioriteres fordi det kun er 0.5 timer musikkundervisning i løpet av en skoleuke. At læreren mangler kompetanse i musikkfaget, kan også være en avgjørende faktor til hvorfor læreren ikke nevner noe om hvorfor de mener musikkunnskapen er viktig for elevene.

Nielsen skriver at musikk har stor innvirkning på språkutvikling og den motoriske utviklingen. Det finnes mange svar på hvorfor musikk er viktig for oss. *Det er en fundamental erfaring, at musikk kan få dig til at forstå noget ellers uforståeligt om menneskers følelsesverden, og på samme måde at du gjennom musikk kan uttrykke noget af dig selv, som du finer uudsigeligt ad anden vej* (Nielsen, 1998, s. 81). Musikk er ikke en gjenstand som kan studeres innenfor en viss form som eksisterer utenfor en fremføring. Musikk kan forsås som et verb, altså en handling, der en selv må oppleve hvordan musikken påvirker oss. På engelsk kalles verbet for «musicking» (Small, 1998).

Mange musikkklærere mener at musikk er noe eget og at det derfor må gjelde spesielle forhold for faget i pedagogisk sammenheng. På mange måter tenker jeg at dette er riktig. Det handler ikke bare om musikkens egenart, men også om hvilken retning vi ønsker at mennesker og samfunnet vårt skal bli preget i (Nielsen, 1998). Musikken er med på å forme mennesket (Angelo & Sæther, 2017) og er helt nødvendig for menneskets indre og ytre verden.

Det er livsviktig for mennesket å bevare en autentisk kontakt mellom indre og ytre virkelighet, i en hårfin balanse mellom subjektiv fantasi og mer objektiv rasjonalitet. For fantasiens sensurerende motstand kan myknes gjennom lek, i en prosess der mennesket snarere skaper enn fortrenger. Bevissthet og underbevissthet kan dermed i større grad våge og tåle hverandre, i et befruktende samspill der sinnet blir helere. I

den grad mennesket lykkes i å holde slike kanaler åpne begge veier, levende og sterke, gis det muligheter for utvikling av skapende, integrerte mennesker (Bjørkvold, 2011, s. 57).

Dette dreier seg om barnets helse, både fysiologisk og psykologisk. Bjørkvold er opptatt av at kreativitet og fantasi er viktig for barnet og at det bør styrkes, også i skolen. Sangen er nødvendig i dette aspektet mellom den indre og ytre verden (Bjørkvold, 2011).

I rapporter og oversikter omtales ikke praktisk og estetiske fag i like stor grad som andre skolefag. En av grunnene til dette er at praktiske og estetiske fag har lavere status i skolen og forventningen om resultater ikke ser ut til å være like sterkt til stede (Espeland et al., 2013). For mange mål på for liten tildelt undervisningstid har lenge vært en debattert utfordring i skolen (Kalsnes, 2005). Læreren må altså ta et valg om kvalitativ eller kvantitativ undervisning. Enten må enkelte mål prioriteres, eller så må læreren rekke å være innom alle tema (Boote, 2006).

Noe som ofte fremheves i læreplanen er selve orienteringen av at skolefag skal være vitenskapelige basisfag. På tross av dette har det vist seg at estetiske fag, som for eksempel musikk, er helt nødvendige og betydningen av faget i skolen er stort (Nielsen, 1998). Mye av dette har sitt utspring i at kompetente musikk lærere ofte underviser på bakgrunn av en funksjonell dannelsesteori. Slik dannelsesteori dreier seg om å styrke utviklingen av det allsidige og det «hele» mennesket (Nielsen, 1998).

Herunder er der spesielt preget på, at den «del» af mennesket, som vedrører vort *følelsesliv*, har musikalsk og anden kunstnerisk virksomhed særlig mulighed for at udvikle. Denne forestilling opfattes ofte styrket af nyere hjernefysiologiske teorier vedrørende de to hjernehalvdeles forskellige funktioner. í O w u k m m g p " m c p " k h ã n tankegang styrke vore «*emotionelle muskler*», d.v.s. evnen til at have differentierende følelser, men også evnen til at udtrykke dem (Nielsen, 1998, s. 69).

Jeg er enig i at sang, dans, rytme og å lære tekster utenat er viktige moment i musikkfaget, men som faglærer i musikk mener jeg at elevene bør lære å bruke kreativitet og sansing gjennom enkle komposisjoner og improvisasjoner. Og jeg tenker som Nielsen, at bakgrunnen for aktivitetene i musikkfaget må være noe mer enn bare å drive med aktiviteter, for gjennom musikk kan en også dannes og komme i kontakt med egne og andres emosjoner og sanser. Elevene bør lære om ulike musikkulturer og hvordan musikk kan påvirke samfunn og egen identitet.

Dersom vi ser på kompetansemålene i den nye læreplanen kan vi også se at det er nevnt langt flere kompetansemål enn det informantene fremhever i intervjuene. Det virker urealistisk for meg at ufaglærte musikk lærere skal kunne gjennomføre disse kompetansemålene. Mange av kompetansemålene krever at læreren har en viss kompetanse i faget. Dersom eleven for eksempel skal kunne lese noter må den som underviser eleven ha kunnskap om noter, skalaer, taktarter og rytmer. Uten at læreren sitter med denne kunnskapen, kan det være vanskelig å lære bort noter til elevene. Dette er bare ett av mange temaer en musikk lærer bør kunne noe om ut ifra kompetansemålene i den nye læreplanen. Her konkluderer jeg med at mangel på musikkfaglig kompetanse hos læreren kan gjøre det utfordrende å oppfylle og gjennomføre kompetansekravene i musikk.

#### 4.3.2 Lærers opplevelse av eleven i musikkpraksiser

Lærerne ble spurt om hvordan de opplevde elevene i musikkundervisningen og under fremføringer. Fordi spørsmålet omhandler to temaer (musikkundervisning og fremføring), har jeg valgt å først skrive om hvordan informantene opplever elevene i musikkundervisning og deretter om hvordan de opplever elevene i fremføringer.

Hverken informant 1 eller 2 nevner noe om musikkundervisningen. Informant 1, som ikke har undervist i musikk, nevner heller ikke noe om musikk som metode i andre fag når dette spørsmålet blir stilt. I ettertid ser jeg at jeg burde stilt oppfølgerspørsmål som kun omhandlet elevene i musikkundervisning. Informant 3 derimot, snakker om sangglede i sin musikkundervisning, men at det er viktig at ingenting skal være påtvunget.

*Jeg opplever de som engasjerte, noen av de er mer glad i å synge enn andre. Jeg hadde en elev i fjor og han sang ikke. Han hatet å synge og jeg er ikke noe for å tvinge g n g x g t 0 " í U °om må å dille skalt syngje, men at ålla skal ha et positivt forhold til musikk. Hvis jeg hadde tvunget han til å synge så hadde jeg jo ødelagt alt som heter musikk- og sangglede. Det kan være at den sanggleden kommer om fem år, det vet jeg jo ikke (informant 3).*

Videre snakker informant 3 om at sangglede er viktig for kulturen vår og samfunnet vi lever i.

*Det gjør oss glad og det er jo en viktig del av kulturen vår, egentlig. På 17. mai så synger vi «Ja, vi elsker» og sånn som etter 22. juli så var det noen sanger som ble viktige, julesanger, hvis man tenker på religion så er det mye sang knyttet til det, så*

*derfor tenker jeg at sangglede er viktig. Også gjør det mye med oss, man blir glad av å høre på musikk og man kan høre på mye forskjellig musikk. Man bruker musikk i dåp, bryllup, begravelse, det er også viktige ritualer og da er jo sangen og musikken en veldig viktig del av det (informant 3).*

Lærerne snakker lite om hvordan de opplevde elevene i musikkundervisningen de tidligere har hatt. De første musikktimene jeg utførte med elevene var preget av kaos og uro blant elevene. Jeg hadde tenkt at elevene skulle stå som et kor fremst i klasserommet, vi skulle varme opp og lære noen sanger. Jeg fikk inntrykk av at elevene ikke hadde den samme respekten for musikkfaget som de hadde for andre skolefag. Jeg underviste nemlig også i KRLE (Kristendom, religion, livssyn og etikk) der elevene satt rolig ved pultene sine og fulgte regler som å rekke opp hånden dersom de lurte på noe eller å spørre fint om å få gå på toalettet. Mange av elevene viste en stor kontrast i oppførsel i KRLE og i musikktimene. Jeg fikk inntrykk av at dette var et fag som ikke hadde samme status hos elevene som for eksempel norsk eller matematikk. Flere av elevene gikk rundt i klasserommet og pratet med andre medelever og noen stod og hoppet på pultene da vi skulle synge.

Etter hvert endret jeg på rutinene og startet timen med tavleundervisning. Elevene fikk beskjed om å sitte på sin faste plass, rekke opp hånden om de ville svare på spørsmålene og at de reglene som gjaldt i andre fag også skulle gjelde i musikkfaget. Da jeg begynte med nye rutiner virket det for meg som om det var stor forskjell i elevenes konsentrasjon. Jeg sang en tone som elevene skulle synge og viste styrkegrad med hendene. Nå fungerte klassen endelig som et kor. Dersom noen begynte å snakke viste jeg tegn med hendene om at de skulle være stille, slik en dirigent ofte gjør når de «slår av» en tone i et kor. Jeg husker at to elever kom bort til meg etter den første musikktimen med endrede rutiner. *Det var gøy med musikk, sånn har vi aldri hatt før. Skal vi gjøre det neste gang og?* (elev). Det var en spennende opplevelse for meg å observere at tavlefokus skulle være et godt fungerende hjelpemiddel i mine undervisningstimer. Tavleundervisningen ble gradvis overført til mer sang og elevene kunne stå fremme i klasserommet som et kor uten alt for mye uro og avbrytelser.

Jeg knytter uroen i musikktimene til manglende musikk lærerkompetanse på denne skolen. Det vil være vanskelig å skape faste rammer for musikkundervisningen på grunn av samspillet mellom undervisningsstoffet og måten det arbeides på (Nielsen, 1998).

Når det gjelder mine erfaringer med elevene i musikkundervisning, kan det se ut som om musikk læreren jeg overtok etter ikke hadde samme strukturen i musikktimene som i andre

skolefag. Dersom læreren ser på det som et mindre viktig fag kan dette fort smitte over på elevene. Det trenger ikke å være en realitet at den forrige musikk læreren ser på musikkfaget som mindre viktig. Dette kan også være et spørsmål om kompetanse i faget. Siden jeg kjenner vedkommende jeg vikarierte for, vet jeg at læreren ikke har studiepoeng i musikk. Det hadde vært interessant for meg å være flue på veggen i vedkommende sine undervisningstimer. Satt elevene på plassene sine gjennom hele musikk timen, eller vandret de rundt i klasserommet slik jeg opplevde? Det er en mulighet for at elevene har sittet på sine faste plasser og derfor ikke visst hvilke rammer som gjelder når de skal stå som et kor. Årsaken til at elevene oppførte seg slik de gjorde kan være mange. Her vil jeg konkludere med at lærerens syn på musikkfaget kan ha innvirkninger på elevens syn på musikkfaget.

Nå vil jeg ta for meg hvordan informantene opplever elevene i fremføringer. Her snakker alle tre informantene om at elevene virker stolte og engasjerte når de skal fremføre sang eller dans for foreldrene sine. Informant 1 mener at sang og musikk fremføringene ved skolen er samlende og at det kan ha en egenverdi for elevene og for publikum.

*Det er jo på en måte en tradisjon her ute, sånn har det alltid vært. Jeg tror det er en fin måte å presentere og underholde på også er det jo noe felles. Her er jo hele skolen sammen og gjør det så det syns jeg er litt kjekt. Vi har jo sosial samling en gang i måneden også har vi jo julefest også har vi åpen dag på høsten også har vi jo sommeravslutning og alle disse synger vi på (informant 1).*

Det virker som at alle tre informantene har sammenfallende syn på dette emnet. Informant 2 snakker også om elevenes egenverdi under sang fremføringer. *i når de fremfører er de veldig klare og stolte, til og med de som har tullet og tøyset gjennom hele øvingen (informant 2).*

Siden jeg har undervist i musikk det siste skoleåret har jeg en del tanker og erfaringer som henger sammen med hvordan jeg opplever elevene under øving til fremføringer. De aller fleste smiler, og selv om det ser ut til at flere av dem er fulle av energi, står de i ro og gjør det de har øvd på. Noen av elevene vinker til foreldrene sine eller andre bekjente fra scenen, og noen virker veldig konsentrert på læreren som står foran dem og mimer teksten til sangen de synger. Andre elever sitter på scenen og mener de er «for kule» til å delta, noen gjemmer seg bak kulisser eller medelever og andre går frem og lager lyder i mikrofonen, noe de har fått flere beskjeder om at de ikke skal gjøre. Grunnen til at dette skjer kan være mange. For eksempel kan det være at elevene føler seg utrygge fordi de ikke har øvd nok eller egentlig ikke har lært det de skal gjøre skikkelig. For meg er det da forståelig at elevene kanskje føler

seg utrygge i en fremføringssituasjon. Det er også elever som roper ut at sidemannen sang feil tekst eller melodi.

Når det gjelder fremføringssituasjoner lærer vi i oppveksten at konkurranse og prestasjon utgjør sentrale verdier når bilde av identiteten skal skisseres. Dette gjelder også i musikklivet, som ofte er en arena for mestring og selvhevdelse. Musikken fremstår ofte som en arena for å lykkes og mislykkes. Det er lett å tenke at musikalske aktiviteter kan føre til at selvfølelsen blomstrer, men det kan også føre til nederlag, kontroll og konkurranse, og selvfølelsen og mestringsgleden kan knekkes. *Slike variabler er noen av de viktigste når musikk kobles til identitet ó i hvert fall om vi ser evnen til å stole på seg selv, forvalte sitt liv og kunne handle på eget initiativ som en vesentlig forutsetning for å bygge sin selvfølelse* (Ruud, 2013, s. 24). Det finnes selvsagt mange eksempler på positive situasjoner der eleven er trygg og kan skape sitt personlige rom som skaper beundring hos tilskuerne. Disse erfaringene blir viktige for egen bevissthet og egen identitet og det er kanskje slike situasjoner skolen bør legge vekt på å dyrke frem (Ruud, 2013). Det er i øvingsprosessen det er viktig med fokus på musikkgleden og ikke nødvendigvis så mye på hvordan elevene presterer. Dette for å unngå at elevene blir usikre på sin egen identitet og sin egen selvfølelse. Fokuset bør altså være på *hva* elevene presterer og ikke *hvordan*. Det er også i denne øvingsprosessen at musikalske ideer kan forekomme og kreativiteten kan iverksettes. Dette kommer selvsagt an på hvordan læreren legger til rette for kreativitet og åpenhet i sin undervisning (Ruud, 2013).

Som vi kan se, forteller alle informantene om selve fremføringen. Det som forundrer meg mest, er at det snakkes lite om selve øvingsprosessen. Pedagogisk sett, mener jeg at prosessen frem mot en konsert er like viktig, hvis ikke viktigere enn selve konserten. Som fagperson ville jeg rådet lærerne til å flytte fokuset fra konserten til selve øvingsfasen for å gi eleven en bedre opplevelse av prosessen. Jeg velger derfor å konkludere med at lærerne har sterkt fokus på konserten og ser ut til å glemme den viktige øvingsfasen.

#### 4.4 Musikk som fag

Når det blir spurt om hvilket syn de har på viktigheten av musikkfaget i forhold til andre skolefag har lærerne ulike meninger. Informant 1 mener at faget er viktig for barna fordi det skaper glede og fordi det kan virke som at mange elever lærer bedre gjennom for eksempel sang.



*Dette er kanskje feil å si, men jeg synes det er viktigere enn for eksempel KRLE. Det er i hvert fall et kjekkere fag for ungene, tror jeg. KRLE er jo viktig det og, for all del, men for ungene sin del så tror jeg som sagt det er kjekkere. Det er viktig at vi har de timene tenker jeg, vi vil jo ha musikktimer, så vi tar jo vare på de og prøver å få de best mulig med folk som kan det, det er jo det som er utfordringen (informant 1).*

Informant 2 mener at musikk kan fungere godt som metode i andre fag. Vedkommende mener at leseopplæring og å lære seg tekster oppfattes som nyttig. I tillegg brukes sang ofte i

matematikk når elevene skal lære seg gangetabellen. *í u c p i " g t " g p " x g n f k i " i q f "* man får det inn på en annen måte. Det er litt mer motiverende og litt mer glede for de som liker å synge (informant 2). Læreren forteller også at det for mange faller mer naturlig å uttale engelske ord gjennom sang enn å snakke og at ordlyden kan høres bedre gjennom sang.

Informant 3 er enig i at musikk er et viktig fag på skolen, men at det absolutt ikke er det viktigste. Læreren mener at norsk bør komme i første rekke og at norskfaget legger grunnlaget for all læring. *Hvis du ikke har fokus på norsk så kan de ikke lære noe i de andre fagene* (informant 3). Informanten mener at matematikk kommer på en andreplass over viktige fag i skolen. Det begrunnes med at matematikk handler om å klare seg i samfunnet og å ha forståelse for klokken, for penger og for avstandsmåling og avstandsvurdering. Etter matematikk kommer de andre fagene på lik linje som byggesteiner oppå den grunnleggende kunnskapen, mener informant 3.

Informant 3 beskriver hvorfor musikkfaget ikke er like viktig som norsk, og det er denne beskrivelsen jeg kjenner mest igjen ut ifra mine egne observasjoner på denne skolen det siste skoleåret. For meg virker det som at informant 1 og 2 ønsker mer musikk i skolen, men at det på grunn av læreplanen og mangel på kompetente lærere i faget, er vanskelig å gjennomføre.

Det som er interessant, er at musikk ofte blir brukt som en metode i andre fag på skolen. Det blir sunget velkommensanger, sanger for å ta et avbrekk fra den egentlige undervisningen, i tillegg til at det blir gjennomført sosiale samlinger hvor elevene kan melde seg på og synge, danse eller fremføre vitser og lignende. Gjennom mine observasjoner forstår jeg at lærerne og elevene er glad i musikk. Likevel ser jeg også at faget er nedprioritert og at norsk og matematikk er fag som prioriteres på denne skolen.

Norsk og matematikk er sentrale fag i grunnskolen, mye på grunn av PISA-sjokket i år 2000 hvor norske elever fikk tydelig dårligere resultater enn forventet i tester som omhandlet

lesing, matematikk og naturfag. Direktoratet har dermed innført PISA-tester der elevene skal testes hvert tredje år.

Ved skolestart skal all læring formaliseres, og barnet skal formes til en «funksjonell voksen» (Bjørkvold, 2011). Bjørkvold (2011) har et syn på dette som jeg kjenner meg igjen i. Han mener at samfunnet prøver å få alle barn til å sitte med den samme kunnskapen og at de skal formes like. Han mener også at samfunnet ikke våger å fremme menneskets skapertrang, en egenskap som ofte er uryddig, uforutsigbar og annerledes. Et barn er født kreativt, fantasifullt, musisk, muntlig og lekent. I skolen erstattes disse egenskapene. Istedenfor å være kreativ skal eleven reprodusere, istedenfor fantasifull skal eleven bruke fornuft. Musisk byttes ut med logisk og muntlig med skriftlig. I skolen skal ikke eleven være lekent, men lydige. Samfunnet endrer altså naturlige egenskaper til det som passer best inn i dagens samfunn. Mennesket kan ikke skape sitt eget liv uten tilgang til et musisk egenuttrykk. Tanken kommer av at alle barn er født musiske (Bjørkvold, 2011).

Det finnes mange strategier for danning, og begrepets betydning innebærer at mennesket åpner seg for en fysisk og åndelig virkelighet. Danningen skjer i sosiokulturelle situasjoner, altså gjennom møte med kulturen og andre mennesker. I dannelsesprosessen blir mennesket i stand til å reflektere, agere og reagere ut ifra dagliglivets etikk (Klafki, 2011). Læring er ikke nødvendigvis en individuell prosess dersom en relasjonell forestilling om utdanning og pedagogikk er til stede. Prosessen er her basert på en relasjonspedagogikk der interaksjon og relasjoner har stor betydning. Det betyr ikke at dette er en enklere form for læring da balansen mellom autoritet og demokrati, struktur og frihet og variasjon og konsistens kan føre til utfordringer for deltagerne (Janck & Meyer, 2006).

Å velge å danne et barn gjennom skolefag som for eksempel norsk og matematikk mener jeg er en helt annen dannelsesprosess enn å danne et barn gjennom praktiske og estetiske fag. Selvsagt skal barnet lære å lese og regne, altså det Klafki betegner som material danning, men jeg mener at dette ikke er de eneste viktige grunnleggende ferdighetene et barn bør ha. Bjørkvold (2011) setter spørsmål til skolens danning av barnet og det er selvsagt flere sider av saken. På den ene siden er jeg enig i at barn skal få lov til å være barn. Barnet skal kunne bruke sin egen fantasi og leke slik det selv vil. På den andre siden er det også forståelig hvorfor samfunnet ønsker å disiplinere mennesket på denne måten. Jeg, som faglærer i musikk, mener likevel at kreativiteten og musikken burde vært mer i fokus, slik at danningen blir mer formal. Det er ikke nødvendigvis slik at man må velge den ene eller den andre dannelsesmetoden, men kanskje prøve å finne en balanse mellom musisk og logisk, fantasi og

fornuft, lekenhet og lydighet, noe som svarer til Klafkis konstruksjon om kategorial danning (2011).

Jeg kan altså se at informantene er litt uenige om hvor viktig musikkfaget i grunnskolen er, men ingen mener det samme som meg. Ut ifra de observasjonene jeg har gjort det siste året, virker det som lærerne ønsker å få til en god musikkundervisning på skolen og at elevene skal få glede i møte med musikken. Jeg mener det er uhensiktsmessig å gjøre timeantallet mindre i de praktiske og estetiske fagene for å kunne ha flere timer med norsk og matematikk dersom det ikke finnes en tydelig statistikk på at det faktisk forbedrer elevenes kompetanse. Her konkluderer jeg med at danning i musikkfaget bør foregå ved at en veksler mellom praktiske aktiviteter, refleksjon og teori.

#### 4.5 Planer for musikkfaget

Det neste spørsmålet jeg ville at informantene skulle svare på var hvordan musikkfaget snakkes om blant de ansatte på skolen, og om de hadde en lokal plan i musikkfaget som de fulgte. Her svarer alle lærerne at de kun diskuterer musikk når det nærmer seg fremføringer for å fordele ansvar og hvilke sanger elevene skal synge. De har heller ikke en lokal plan i faget som de følger, men bruker læreplanen som et utgangspunkt.

Disse påstandene samsvarer med mine observasjoner. Jeg har hørt lærerne diskutere fag seg imellom, men kan ikke huske at jeg har hørt noen snakke om musikkfaget for utenom innøving av sanger og fordeling av ansvar i forbindelse med elevfremvisninger for foreldre.

Utdanningsdirektoratet skriver følgende: *Samlet gir læreplanverket et helhetlig bilde av skolens oppdrag og brede mandat. Alle delene i læreplanverket skal være grunnlaget for det lokale arbeidet med læreplaner* (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dersom skolen ikke har utarbeidet en lokal plan ut ifra læreplanen, må lærerne følge selve læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Alle lærerne er enige i at de bruker læreplanen som et utgangspunkt for den lokale musikkundervisningen, men som jeg har påpekt, bruker lærerne Youtube og andre lignende digitale plattformer som karaoke svært ofte, noe som etter mitt syn ikke gir rom for å følge målene i læreplanen. Igjen føler jeg at jeg må kommentere lærernes mangel på kompetanse i musikkfaget og viktigheten av faglærte musikkklærere. Jeg vil våge å påstå at norskfaget og norsklærere ikke har samme trangen til å forklare og bevise hvorfor norskfaget er viktig og

hvorfor vi trenger det i skolen. Jeg kjenner på en frustrasjon over at det gang på gang må sies at musikk som skolefag er viktig for vår utvikling som menneske på flere nivåer. Dessuten er musikk et obligatorisk skolefag der elevene har krav på å bli lært opp i ulike tema. Når lærerne ikke har en lokal læreplan og heller ikke ser ut til å gå inn i den sentrale læreplanen for musikkfaget, hvordan kan de da gi den forskrevne musikkundervisningen? Og hvordan skal elevene oppnå utvikling og progresjon i musikkfaget ved å synge sanger med Youtube som bakgrunnsmusikk? Elevene skal tross alt være flinkere og mer kunnskapsrike i musikk i syvende klasse enn i første klasse, etter sju år med musikkundervisning.

Det kan hende at den manglende kompetansen i faget var årsaken til at faget ikke diskuteres, men siden det heller ikke er en diskusjon om at musikkfaget er vanskelig eller utfordrende, antar jeg at musikkfaget ikke blir sett på som viktig nok eller at lærerne ikke har kompetanse til å diskutere musikkfaget på et mer overordnet plan, men nøyer seg med praktiske løsninger. Derfor konkluderer jeg med at mangel på musikkfaglig kompetanse hos læreren kan gjøre det vanskelig å diskutere musikkfaget på et overordnet plan.

#### 4.6 Sansebruk og kreativitet i livsverden

Hvordan legger du til rette for elevenes bruk av sanser og kreativitet i fagene du underviser i? Informant 1 svarer at sansebruk og kreativitet blir brukt i liten grad (siden læreren ikke har undervist i musikk snakkes det her om bruken av musikk som metode i andre fag). Informant 2 mener at det er viktig for eleven å bruke sin egen fantasi.

*Da jeg hadde musikkundervisning så hadde vi disse klokkespillene og lekte oss med «Lisa gikk til skolen» og da komponerte de selv som de fremførte. Jeg tenker at først må man lære teknikken også må man bruke sine kreative evner. Og da blir det mye mer glede enn om de bare må kopiere (Informant 2).*

Informant 3 forteller også at bruken av sansing og kreativitet skjer i liten grad i vedkommende sine undervisningstimer. *I liten grad. Det må jeg si. Det koker ned til å synge og danse. Dansen har og vært veldig lite kreativ for der ser vi på «just dance», så i liten grad, egentlig ingenting (Informant 3).* Fordi jeg selv har vært vikar for informant 3, visste jeg at sansing og kreativitet ble brukt i andre fag, blant annet i norsk ved bokstavlæring. Jeg fulgte derfor opp med et tilleggsspørsmål om sansing og kreativitet ble brukt i andre fag.

*Ja, for eksempel bokstavinnlæringen som vi har i første klasse. Der bruker vi sansing. Vi lager bokstaven i modellkitt, vi skriver med vann på tavlen, vi former den med tau, tegner den i hånden eller på ryggene til hverandre, vi tenker på ting som vi vet begynner eller slutter med den bokstaven og da er det bare fantasien som setter i t g p u Jøgtgjør"dat fordi jeg vet det er viktig for de, at de ikke bare lærer å si bokstaven, men at vi faktisk gjør ting. Vi gjør masse forskjellig. Vi smaker på bokstaven, for eksempel A for appelsin. Så får alle smake appelsin og da husker du det jo, man skaper assosiasjoner (Informant 3).*

Da jeg observerte informant 1 i engelsktimene, fikk elevene noen ganger utdelt en sangtekst. Teksten inneholdt engelske ord på farger, klær eller andre tema og inneholdt ofte rim. Melodien til teksten var en kjent barnesang slik at elevene kunne synge med. I observasjon av informant 2 får elevene i stor grad sjansen til å sanse og oppleve skoletimene med egen fantasi og forståelse (disse observasjonene har jeg gjort i andre fag enn musikk siden informant 2 ikke lenger underviser i faget). Jeg opplevde det samme i observasjon av informant 3 og i vikartimene mine for denne læreren. Ved å bruke ulike kreative metoder for innøving av en bokstav får elevene i gang kreativitet og sansing.

På lik linje med andre praktiske og estetiske elementer i skolen som for eksempel drama, kunst og håndverk, sløyd, bildekunst og håndarbeid, er musikkfaget blant annet et middel til å utvikle kreativiteten vår. Merkelig nok vil nye punkt i læreplanen, som teknologi og datalære, begrunnes med det samme, nemlig ønske om å bringe frem fantasifulle og kreative mennesker. Dette vil kreve en analyse av hva kreativitet egentlig betyr. Det er selvsagt mange måter å være kreativ på, men teknologi og datalære kan antageligvis ikke erstatte den type kreativitet som kan oppleves i praktiske og estetiske fag, for eksempel i musikk (Nielsen, 1998). Viig (2018) sier det slik:

*Uten kunstfagene vil sannsynligvis verden fortone seg som et dystopisk samfunn for oss, uten utvikling, lydlandskap, samhandling og design som vi hver dag tar for gitt. Vi er estetisk sansende, reflekterende og responderende mennesker. Kunsten er avgjørende for måten vi forstår verden på (Viig, 2018).*

Mennesket forstår verden ulikt, ut ifra mange ulike aspekter. Verden konstrueres blant annet gjennom opplevelser, sosiale møter og informasjon som blir gitt. Det er altså en tynn grense mellom realisme og konstruksjon av egen livsverden. Fordi forståelsen av verden er ulik, oppstår det også forskjellige meninger om hva som er rett og galt, og i denne sammenhengen,

hva som er viktige skolefag eller hvilke elementer som er viktige i musikkundervisning. Når et menneske ubevisst har konstruert en livsverden har kreativitet, sansing og ikke minst følelser i stor grad vært involvert (Nyeng, 2017).

Som tidligere nevnt opplever jeg at sansing og kreativitet er en stor del av skolehverdagen til elevene ved denne skolen. Jeg savner likevel at disse tilnærmingene og arbeidsmåtene blir benyttet i musikktime som informantene gjennomfører. Her tenker jeg at informantenes livsverden har stor betydning for hvordan sansing og kreativitet nyttes i ulike fag og hvorfor de tar de valgene de tar. En gjenstand eksisterer fordi mennesket har en kunnskap og en forforståelse av hva gjenstanden er. Det et menneske ikke vet eller har lært, eksisterer dermed ikke i individets livsverden (Nyeng, 2017). På samme måte eksisterer ikke den musikalske kunnskapen til en ufaglært musikk lærer. Dersom læreren ikke selv har kunnskap med bruk av sansing og kreativitet i musikkfaget, kan det være vanskelig for vedkommende å vite hvordan dette skal benyttes i undervisningen.

Jeg tenker at det er lettere for meg å være kreativ i musikkfaget, et fag som jeg er spesialisert i, enn for eksempel i KRLE. Gjennom min utdanning og praksiser har jeg fått kunnskap om hvordan jeg kan bruke sansing og kreativitet i undervisning i musikkfaget. Dette kan delvis være grunnen til at mine informanter bruker begrepene i liten grad i musikktime, fordi de ikke har noen form for musikk i sin utdanning. Min konklusjon er at mangel på musikkfaglig kompetanse hos læreren kan svekke arbeid med kreativitet og sansing i musikkfaget.

#### 4.7 Musikkundervisning og musikkaktivitet

Som faglærer i musikk undrer svarene på det neste spørsmålet meg. Informantene blir spurt om hvilke forskjeller og likheter de mener det er på musikkundervisning og musikkaktiviteter. Her er alle informantene enige om at musikk som fag fungerer som den strukturerte delen av musikken, teorien og kompetansen ved faget. Informantene ser på musikkaktiviteter som den delen alle barn kan mestre, altså en aktivitet som skal fungere som en slags lek eller som pause i skolehverdagen. *Det er utrolig hvor mye det letter med en god pauseaktivitet for eleven, hvis man bryter av med en sang* (informant 2).

Mine observasjoner er at lærerne ved Lillevik skole skiller mellom musikkundervisning og musikkaktiviteter. Jeg erfarte at det var hvordan læreren snakker om faget eller aktiviteten som påvirker hvilket syn eleven fikk. Jeg gjennomførte en musikkaktivitet og kalte det for musikkundervisning. Elevene har deretter kalt aktiviteten for musikkundervisning. Jeg har

også brukt samme aktivitet da jeg vikarierte i gym og kalte det bevisst for musikkaktivitet. Elevene kalte også aktiviteten for en aktivitet. Dette gjorde jeg bevisst for å se hvilke reaksjoner jeg fikk fra elevene. Det var ikke så mange reaksjoner, men det var tydelig at elevene forholdt seg til de samme begrepene som jeg benyttet. Dette var en interessant observasjon for meg.

Hvordan musikkbegrepet blir forklart i skolen, har betydning for både arbeidsmetodene og fagets undervisningsinnhold. En refleksjon over hva musikk *er* og *ikke er* kan derfor være lurt for forståelsen av hva musikkfaget bør inneholde. Hvilke aktiviteter er gode som metode i musikkundervisningen for å skape den læringen og refleksjonen læreren er ute etter? (Angelo & Sæther, 2017).

Nielsen mener at den praktiske delen av musikkfaget ikke gir mening før den sees i sammenheng med det estetiske. Musikkfaget skal altså baseres på følelser, sansing, kreativitet og det kunstneriske. Ofte blir musikkaktiviteter en sentral del av musikkundervisningen. Faren med dette er at undervisningen kan bli ensformig og det estetiske er ofte mindre til stede (Nielsen, 1998). Nielsen mener med andre ord at aktivitetene bør følges av refleksjon og diskusjon, og at de bør begrunnes med andre hensikter enn de rent aktivitetsbaserte.

Når summen av små deler sees på som en helhet, er det den holistiske tankegang som ligger i bunn. Holisme er en form for virkelighetsforståelse (Nyeng, 2017). Det musiske kan forsås slik, fordi musikken preger de ulike sidene ved mennesket. Bjørkvold ser på det musiske som et livsperspektiv; at mennesket er musisk helt fra fødselen av. Et holistisk syn vil si å være kreativ, skapende og til stede i eget liv. Dette handler ikke om kunnskap og ferdigheter, men om kommunikasjon og sosialt samspill. Dersom det musiske aspektet blir borte, vil en vesentlig dimensjon ved livet forsvinne, sier Bjørkvold. Et holistisk syn på livet påvirker både identitet og levemønster (Bjørkvold, 2011).

Lærernes svar forundrer meg fordi jeg mener at musikkaktiviteter hører hjemme i musikkundervisning. Jeg vil påstå at musikkaktiviteter og musikleker kan brukes som en metode for læring i faget. I min musikkundervisning har elevene fått lære om dynamikk, rytme og toner gjennom aktiviteter. Dette tror jeg kommer av hvordan musikkfaget blir sett på og hvordan begrepet *musikkaktivitet* blir definert. For meg virker det som at informantene assosierer ordet *aktivitet* med ordet *lek*, noe som ikke nødvendigvis er feil. Jeg assosierer ordet *aktivitet* med ordet *praktisk*, noe jeg mener kan høre hjemme i alle skolefag.

På den ene siden forstår jeg hvorfor lærerne skiller mellom musikkundervisning og musikkaktiviteter. De skiller mellom lek og undervisning, noe som sier meg at de tar musikkfaget på alvor og ikke nødvendigvis ser på det som et slags kosefag. For meg som mener at en aktivitet er noe praktisk, går musikkundervisning og musikkaktiviteter hånd i hånd og må ikke sees på som to ulike elementer, men som en helhet i en holistisk tankegang.

Jeg finner med andre ord at lærerne ved Lillevik skole i liten grad har en holistisk tilnærming til musikkfaget. For meg er det vanskelig å forstå hvordan lærerne skal forholde seg til musikkfaget som en helhet når de ulike delene i kompetansemålene heller ikke blir utført. Hvordan skal elevene oppfatte musikkfaget som helhetlig og meningsfullt når de ikke får lære det de har krav på? Jeg vil derfor konkludere med at de ulike elementene i musikkfaget kan gi mening når musikkfaget blir sett på som en helhet.

#### 4.8 Dataene gjennom den komparative analysen

Å analysere dataene mine gjennom en komparativ metode har gjort det tydelig for meg at informantene stort sett har det samme synet på musikkfaget og svarene på intervju spørsmålene samsvarer ofte. Det jeg ser er at mine syn og opplevelser, gjennom mine egne observasjoner, ofte er annerledes. For å tydeliggjøre funnene mine vil jeg kort oppsummere funnene skjematisk for å avrunde kapitlet.

Informantene, som barn, likte musikkundervisning fra grunnskolen der de fikk være deltagende og utøve musikk.
Mangel på musikkfaglig kompetanse hos læreren kan gi elevene mangelfull eller uriktig informasjon i musikkfaget.
Begrenset tilgang til musikkinstrumenter kan gjøre det vanskeligere å gjennomføre kompetansekravene i musikkfaget.
Mangel på musikkfaglig kompetanse hos læreren kan gjøre det utfordrende å oppfylle og gjennomføre kompetansekravene i musikk.
Lærerens syn på musikkfaget kan ha innvirkninger på elevens syn på musikkfaget.
Lærerne har sterkt fokus på konserten og ser ut til å glemme den viktige øvingsfasen.
Danning i musikkfaget bør foregå ved at en veksler mellom praktiske aktiviteter, refleksjon og teori.



Mangel på musikkfaglig kompetanse hos læreren kan gjøre det vanskelig å diskutere musikkfaget på et overordnet plan.
Mangel på musikkfaglig kompetanse kan svekke kreativitet og sansing i musikkfaget.
De ulike elementene i musikkfaget kan gi mening når musikkfaget blir sett på som en helhet.

Det er altså tydelig at informantene liker musikk og at faget blir sett på som et seriøst skolefag på Lillevik skole. Mangelen på kompetanse gjør det likevel vanskelig for de ansatte å gjennomføre god musikkundervisning. Denne manglende kompetansen vil i stor grad påvirke elevenes kunnskap i faget etter endt 7. klasse. Elevene får ikke den kunnskapen de har rett på å få.

Jeg ser at jeg finner det samme som Anne Bamford gjorde i sin forskning om kunst og kultur i norske skoler fra 2012. Bamford har kommet frem til at det generelt er en positiv holdning til praktiske og estetiske fag i Norge, men at selve musikkundervisningen ikke blir tilstrekkelig gjennomført. Dette har ulike grunner. Timetallet i basisfagene har økt og har fått mer fokus. I tillegg blir opplæringen i praktiske og estetiske fag ofte gjennomført som ukesprosjekter. Selv om prosjektene kan oppleves som noe positivt bør de ikke erstatte den systematiske opplæringen i de praktiske og estetiske fagene. Fokuset på kjernefagene skaper begrensning for potensialet for kreativitet (Bamford, 2012).

I dette kapitlet har jeg belyst problemstillingen min gjennom en komparativ analyse av intervjuer og observasjoner: På hvilke måter foregår musikkundervisning og musikkaktivitet på en grunnskole der lærere er ufaglærte i faget? I neste kapittel vil jeg kort drøfte muligheter for å styrke kompetansen hos de mange ufaglærte musikk lærerne i skolen.

## 5.0 Drøfting og avslutning

I dette kapittelet vil jeg ta tak i strategien og gå inn på *hva* regjeringen mener bør skje for at de praktiske og estetiske fagene skal styrkes i grunnskolen. Jeg vil også skrive om *hvordan* regjeringen vil gjennomføre styrkingen. Til slutt vil jeg komme med egne forslag til hvordan kompetanseproblematikken til lærere i praktiske og estetiske fag kanskje kan løses og fortelle om min opplevelse av egen forskning.

### 5.1 Styrking av praktiske og estetiske fag i grunnskolen

I det første avsnittet i grunnskoleloven står det: *Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng* (Lovdata, 2020). Dersom dette blir overholdt og de praktiske og estetiske fagene blir mer sentrale i den norske grunnskolen, vil prosentdelen i antall ufaglærte musikk lærere forhåpentligvis synke. Jeg håper at dette studiet om hvilke måter musikkundervisning og musikkaktiviteter på en grunnskole der ufaglærte lærere underviser i faget, kan være med på å bidra til et resultat om en slik lavere prosentdel. Det å møte faglærte pedagoger og øke timetallet i kunstfagene betyr ikke at alle elevene skal bli kunstnere eller musikere, men alle skal ha muligheten til å kunne uttrykke seg på måter som er essensielle i vårt samfunn. Det er det som skiller oss fra datamaskiner, måten mennesket kan fortolke, forstå, utforme og kritisk reflektere over komplekse sammensatte uttrykk (Viig, 2018).

Ut ifra den nye læreplanen skal kreativitet være et sentralt tema som skal prege skolehverdagen. Det forundrer meg derfor at musikkfaget, på lik linje med andre praktiske og estetiske fag, er så lite prioritert. I 2013 ble lærerutdanningen endret fra å være fireårig til femårig. Målet var å utdanne faglig sterke lærere. Kravene til hva studenten skulle lære ble også større. Tema som medborgerskap, flerkulturelt samfunn, samiske forhold og samiske elevers rettigheter, i tillegg til estetiske læreprosesser, var i fokus for å fremme bærekraftig utvikling og sosial utjevning (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2016). På samme tid skulle utdanningene legge vekt på de praktiske og estetiske fagene og det skulle utarbeides en strategi for hvordan de praktiske og estetiske fagene i skolen kunne styrkes på kort og lang sikt. Strategien omhandlet også rekruttering av kvalifiserte lærere til de praktiske og estetiske

fagene (Aadland et al., 2017). Dette dokumentet er kjent som strategien «skaperglede, engasjement og utforskertrang».

Ett av forslagene i strategien er å lage en eksamensordning i grunnskolen. Per dags dato er standpunktkarakteren den eneste sluttvurderingen i fagene. Overvekt av klager på standpunktkarakteren i de praktiske og estetiske fagene, indikerer et behov for å styrke sluttvurderingen. Det finnes undersøkelser som viser at fag der eleven kan trekkes opp til eksamen, øker forståelsen av hva som skal vektlegges når elevens faglige kompetanse skal vurderes (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Våren 2017 og 2018 ble det gjort et forsøk på gjennomføring av en lokal eksamen i praktiske og estetiske fag. Hensikten var å vurdere om fagene burde bli en del av trekkfagsordningen i eksamen i 10. klasse og hvilken form eksamen eventuelt burde ha. Resultatet viste en endret holdning til de praktiske og estetiske fagene hos både lærere og elever som deltok i forsøket. Forsøket viste også utfordringer knyttet til gjennomføringen av eksamen og til regelverk. Å innføre eksamen i praktiske og estetiske fag vil legge større press på skoleledere fordi kravet til formell kompetanse hos lærere vil øke. Elevene vil også få muligheten til å vise en bredere kompetanse i fagene. Departementet har ikke foretatt en beslutning på om eksamen skal innføres i praktiske og estetiske fag (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Jeg mener at en eksamensordning i praktiske og estetiske fag vil være en positiv retning med tanke på at det blir stilt høyere krav om kompetanse i fagene. Det jeg tror er viktig å tenke på dersom praktiske og estetiske fag vil bli trekkfag til eksamen i 10. klasse, er hvordan lærerne skal vurdere elevene og hvilke kriterier de skal forholde seg til. Hvem skal avgjøre hva som for eksempel er estetisk eller hva som er kunst? Fagerheim mener at mennesket uttrykker kunsten gjennom opplevelser, erfaringer og relasjoner (Fagerheim, 2012). Han mener at kunst er subjektivt og at det ikke finnes en fasit på hva kunst er. Det er kunstnerens relasjon til objektet som definerer om det er kunst eller ikke (Fagerheim, 2012). Kunsten ligger altså i menneskelige samhandlinger som er preget av de situasjonene der publikum skaper samfunnet (Espeland & Holdhus, 2017). Fordi det ikke finnes en fasit på hva kunst er, mener jeg det er viktig å tenke gjennom hva som *kan* vurderes i eksamen i praktiske og estetiske fag.

En annen strategi regjeringen vil bruke for å styrke de praktiske og estetiske fagene i grunnskolen er den nye femårige lærerutdanningen. Den nye utdanningen skal styrke læreres

kompetanse i de praktiske og estetiske fagene og tilrettelegge for flere lærerspesialister i fagfeltet.

I innspill til denne strategien foreslår flere fagmiljøer å innføre kompetansekrav for å undervise i de praktiske og estetiske fagene. De siste årene er det innført flere krav i skolen. Skoleeiere, skoler og lærere legger ned en betydelig innsats for å oppfylle disse. I noen deler av landet er det mangel på lærere som oppfyller tilsetningskravet. Mange skoleeiere er også under press for å oppfylle gjeldende kompetansekrav for undervisning i fag. Skoleeiere har ulikt rekrutteringsgrunnlag og ulike muligheter til å prioritere videreutdanning som er nødvendig for å oppfylle disse kravene (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 31).

Regjeringen ønsker derfor å videreføre støtten til lærernes kompetanse istedenfor å innføre kompetansekrav i praktiske og estetiske fag. For å sikre at skolene har nok lærere i alle fag, har regjeringen innført en master i praktiske og estetiske fag. Masterutdanningen skal gi lærere kompetanse som kan brukes i lærerens tilnærming til undervisning, noe som også kan føre til at skolens profesjonsfelleskap kjennetegnes av høyere kompetanse. *Lærerutdanning på masternivå i praktiske og estetiske fag vil styrke utviklingen av fagene og løfte undervisningskvaliteten* (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 31). Rammepanutvalget mener at den nye masterutdanningen vil øke bredden og dybden når det gjelder lærerkompetanse dersom grunnskolelærerutdanningen og den femårige faglærerutdanningen blir sidestilt.

Forslaget er nå vedtatt og utdanningen vil starte fra høsten 2022 (Regjeringen, 2019a). I den nye utdanningen kan studenten velge opp til tre fag hvor ett av fagene må være praktisk eller estetisk (Lovdata, 2020). Denne nye faglærerutdanningens primære fagområder er *musikk, kunst og håndverk, kroppsøving og mat og helse* (Lovdata, 2020).

De praktiske og estetiske fagene er viktige fag i skolen. Det er et problem at en del lærere mangler utdanning for å undervise i dem. Regjeringen ønsker at alle elever i skolen skal møte lærere med kompetanse i fagene de underviser i, og en ny masterutdanning for lærere i praktiske og estetiske fag skal bidra til det (Mejlbo, 2020).

På den ene siden ser jeg på tiltaket som positivt ved at kompetente faglærere kan gi elevene den kunnskapen de har krav på. Fagene vil kanskje få større status i skolen og allmennlærere uten kompetanse i de praktiske og estetiske fagene kan konsentrere seg om de fagene de

underviser i, som de selv har valgt å fokusere på i sitt utdanningsforløp. På den andre siden er jeg redd for at faglærere i praktiske og estetiske fag vil oppleve arbeidsledighet fordi de praktiske og estetiske fagene i skolen har få undervisningstimer. Det vil altså ikke være plass til mange av disse faglærerne ved en skole. Jeg er også usikker på om dette grepet vil hjelpe mot kompetanseutfordringene ved små skoler da det kun er få ansatte ved disse skolene.

Jeg tenker at den nye masterutdanningen i praktiske og estetiske fag kan være med på å øke antall lærere med spesiell kompetanse, noe som igjen kan føre til at elevene får bedre kompetanse i fagene. Det jeg tenker kan være en utfordring, er at den nye masterutdanningen må reklameres for i den grad at studenter finner utdanningen attraktiv. Det er ikke til å legge skjul på at de praktiske og estetiske fagene allerede er nedprioriterte i skolen, noe jeg tror at studenter også vil tenke på når de skal søke skoleplass. Regjeringen nevner lite om hvordan de skal få studenter til å velge den nye masterutdanningen for utenom at studenten får kompetanse i flere fag. Dersom skolene ikke etterspør lærere med kompetanse i de praktiske og estetiske fagene, tror jeg også at studentene fortsatt vil velge en grunnskolelærerutdanning for å lettere kunne sikre seg jobb etter endt utdanning. Små skoler vil antakelig ikke prioritere, eller kanskje ikke ha muligheten til å ansette lærere som primært har estetiske fag i fagkretsen. Derfor mener jeg det er viktig at kommunen gjøres ansvarlig for å prioritere slik at det finnes kompetanse i kommunen. Dersom PISA-testene også omhandlet tester i praktiske og estetiske fag, tror jeg at skolene ville etterspurt en slik kompetanse i større grad. Fra 2021 vil PISA-testene måle kreativitet (Felholdt, 2018), som jeg tror er et steg i riktig retning, men slik som kunsten, tror jeg kreativitet er vanskelig å måle.

Regjeringen foreslår også at grunnskoler og kulturskoler kan samarbeide om den praktiske og estetiske opplæringen. Dette er en av strategiene til læreplanen 2025, der slike samarbeid kan være tiltak i alle typer lærerutdanninger. Ved å benytte kompetansen til kulturskolelærere i grunnskolen, kan kompetansen i de praktiske og estetiske fagene styrkes. Dette avhenger også av kulturskolelærerens kompetanse i pedagogikk, som er et krav for fast ansettelse i grunnskolen. Regjeringen vil derfor tilby relevant pedagogisk utdanning til kulturskolelærere som eventuelt mangler denne kompetansen. *Mange personer som underviser i kulturskolen, har høy kompetanse i et kunstfag, men mangler PPU for å kunne få fast tilsetting i grunnskoleopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 36). Fordi kommunen eier både grunnskolen og kulturskolen, kan det lyses ut stillinger som er delt mellom disse institusjonene. Dette kan gjøre det lettere og mer attraktivt for lærere å søke på en slik stilling.

Regjeringen vil derfor kartlegge behovet for videreutdanning i PPU (Praktisk pedagogisk utdanning) blant kulturskolelærere. Samarbeidet mellom grunnskolen og kulturskolen kan være utfordrende med tanke på institusjonene sin fysiske plassering i kommunen. Det kan være vanskelig å gjennomføre et tett samarbeid dersom den fysiske avstanden er stor (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Etter mitt syn er regjeringens forslag om samarbeid mellom kulturskolen og grunnskolen på den ene siden en god idé dersom kulturskolelæreren også har pedagogisk kompetanse. Elevene vil kunne få en bedre opplæring i de praktiske og estetiske fagene og kompetansekravet hos læreren vil være innfridd. På den andre siden tror jeg at en slik type lærer ikke vil få det samme samarbeidet med resten av lærerkollegiet, fordi læreren også har undervisningstimer i kulturskolen. Selv om læreren vil være ansatt i begge institusjonene, kommer læreren også fra utsiden av grunnskolen. Dersom et tilstrekkelig samarbeid ikke er til stede, kan det være vanskelig å jobbe tverrfaglig mellom de praktiske og estetiske fagene og andre mer teoretiske fag. I «Skolefagsundersøkelsen 2011», som er en kvantitativ studie, skriver forfatterne:

I debatten om dei praktiske og estetiske faga ser ein ogs<sup>o</sup> av og til synspunkt som antyder at faga burde ha vore tekne hand om av oppsøkjande kunstnarar, k f t g v v u q t i c p k u c u l q p c t " q i " u v c v n g i g " d g u ã m u r eller kulturskulen. Funna v<sup>o</sup>re viser at dei praktiserande lærarane p<sup>o</sup> barnesteget, hovudsak allmennlærarar, seier eit klart nei til <sup>o</sup> overføra PE-fag til kulturskulen (Espeland et al., 2013, s. 16).

Jeg mener også det er viktig at alle skoler har lærere med kompetanse i praktiske og estetiske fag i store stillinger på skolen, fordi disse lærerne kan ha en betydning i den konkrete skolehverdagen og i elevenes livsverden. For å eksempel kunne tilfredsstille den nye læreplanens mål om en fremtid med kreative mennesker i en mer bærekraftig fremtid, tror jeg at de praktiske og estetiske fagene i stor grad vil være med på å tilrettelegge mot en slik oppnåelse.

Regjeringen har forslag til hvordan de praktiske og estetiske fagene kan styrkes i grunnskolen som omhandler lærere som enda ikke er ansatt. For lærere som allerede jobber i grunnskolen, finnes det flere ulike kurs og etterutdanninger. Utfordringen for å kunne gjennomføre slike kurs og etterutdanninger er ofte knyttet til økonomi. Det er for eksempel ikke gitt at en lærer

skal få permisjon med lønn for å gå på slike kurs. Det finnes stipendordninger som gjør det lettere å ta kurs og videreutdanning, men jeg tror det også avhenger av om skoleeier vil prioritere musikkfaget i tilstrekkelig grad.

Mitt forslag til dette er at kursholderen kan gjennomføre kurs på kursdeltagernes skole med både lærere og elever i undervisning. Hvis kursholder får betalt fra sin institusjon til å gjennomføre slike kurs, tror jeg det vil være lettere for lærere som ønsker en slik etterutdanning. Her kan kursholderen og allmennlæreren samarbeide om musikkundervisningen og kursholderen kan gi allmennlæreren råd og veiledning. Her tenker jeg at kursholderen fungerer som praksislærer for allmennlæreren. Jeg er usikker på hvordan tilgangen til kursholdere eventuelt vil være. Kursholderen kan være en lærer som holder til i grunnskolen, kulturskolen, den videregående skolen, høghskolen eller universitetet. Kursholderen bør da bli gitt rammer, både økonomisk og tidsmessig, for at dette skal fungere i praksis.

Et annet alternativ er at kommuner med mange skoler kan ansette en lærerspesialist (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Lærerspesialisten kunne da undervist i sitt fagområde på de ulike skolene, noe jeg tror ville gitt elevene dybdelæring. Fordi regjeringen ønsker å gi elevene god undervisning har de valgt å gjennomføre en pilotering av ansettelse av lærerspesialister. Regjeringen ønsker å gi lærere nye utfordringer og muligheten til videreutvikling uten at de slutter å jobbe i skolen. Lærerspesialisten skal derfor være oppdatert på ulik forskning og fagdidaktikk i sitt fagområde (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

Kanskje kommunene også kunne hatt en sentral veiledningsordning for ufaglærte lærere i estetiske fag? Det er uklart for meg hvor mange kommuner som vil vurdere å ansette en lærerspesialist. De ulike forslagene kommer fra strategien (Lovdata, 2020), men foreløpig er det kun forslag. Jeg kan ikke se noen intensiver for forslagene, hverken fordeler eller ulemper. Strategien synliggjør hvorfor det er behov for å styrke praktiske og estetiske fag i skolen. Siden det er de yngste lærerne som generelt sett har minst kompetanse i de praktiske og estetiske fagene kan musikkkompetansen blant lærere bli enda verre ved generasjonsskifte enn den er i dag. Regjeringen er tydelig på at noe må gjøres (Sande, 2019).

Strategien kommer ikke med krav ó men med forventinger. í Uten krav, bare med forventinger, legger regjeringen opp til en stor nasjonal dugnad for å styrke de praktiske og estetiske fagene. Alle må ta sitt ansvar, utdanningsinstitusjonene må

utdanne lærere med riktig kompetanse, og skoleeierne må skape arbeidsmarkedet.

í Problemet med denne dugnaden er at de lar være å sende ut innkalling. Ingen vet hvor de skal møte opp eller når den finner sted ó og da er det jo veldig lett å droppe det hele. í Det vil kreve mer enn en godt formulert strategi, høye forventninger eller flinke ambassadører ute i skolefeltet dersom man vil endre realiteten og virkelig styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen (Sande, 2019).

Om strategien er nok til å styrke de praktiske og estetiske fagene i grunnskolen, vil gjenstå å se. Etter mitt syn gir regjeringen stafettspinnen videre til skoleeier og lærere. Da spør det jo om utdanningsinstitusjonene vil prioritere de praktiske og estetiske fagene i grunnskoleutdanningene og i grunnskolen.

## 5.2 Mine tanker om egen forskning

Formålet med denne oppgaven har vært å forske på hvordan musikkundervisningen foregår på en grunnskole der lærere er ufaglærte i faget. Informantene jeg har intervjuet og observert anser jeg som flinke pedagoger og lærere med mye kunnskap. Mangelen på kompetansen i musikkfaget er likevel urovekkende for meg fordi det påvirker kvaliteten i musikkundervisningen ved skolen i stor grad. Det er vanskelig å si hva som skal til for at undervisningen i musikkfaget ved skolen skal forbedres. Det jeg umiddelbart tenker er at skolen trenger en lærer med formell kompetanse i musikk. Det trenger ikke å være en faglærer, men en lærer med minst 30 studiepoeng i faget. Denne læreren burde i så fall ta seg av all musikkundervisning. Lillevik skole er en liten skole med få ansatte og det er kanskje ikke nok ressurser til å ansette en ny lærer. Da kan det være et alternativ at en eller flere av de ansatte kan ta en etter- eller videreutdanning i musikk, for eksempel et årsstudium.

Noe av det som har overrasket meg mest i mitt studium er at jeg finner mange studier, rapporter og skrifter om musikkfaglig kompetansemangel hos lærere i grunnskolen. Strategiene foreslår spesialistlærere og etterutdanning i praktiske og estetiske fag, men jeg finner lite om hvordan dette skal utføres.

Jeg gikk inn i dette prosjektet med en fordom eller forforståelse om at mange ufaglærte musikkklærere trodde de kunne gi like god musikkundervisning som lærere med studiepoeng i faget. I min tid på Lillevik skole har jeg opplevd at dette ikke nødvendigvis er en realitet. Lærerne vet selv at mangelen på kompetanse i musikkfaget gjør det utfordrende å undervise i faget. Noen syns det til og med er ubehagelig og ønsker ikke å undervise i faget. Studien har



gitt meg medfølelse for lærerne som ikke klarer å strekke til og gi elevene det de har krav på. Her mener jeg at skoleeier burde tatt ansvar og hjulpet skolen med utfordringene dette medfører. Ved å gi etterutdanning til en eller flere av lærerne kunne problemet blitt mindre. Jeg kjenner også på en frustrasjon over å ikke lenger kunne hjelpe til i musikkundervisningen på skolen fordi vikariatet mitt er slutt og jeg ikke lenger er ansatt.

Jeg tror at ved å gi lærerne høyere kompetanse i praktiske og estetiske fag ville også kravet om kreativitet i skolehverdagen lettere kunne tilfredsstilles. Lærerne burde lære om ulike kreative læreprosesser og å gjennomføre undervisningen på en mer innovativ måte. Ikke alle elever klarer å holde konsentrasjonen en hel skoledag ved å sitte bak en pult og lese, skrive og regne. Derfor mener jeg at skoledagene i større grad burde inneholde praktiske aktiviteter i flere fag enn de praktiske og estetiske.

Dersom noen skulle forsket videre i dette feltet, hadde jeg ønsket meg forskning på *hvordan* allmennlærere som allerede er tilsett i grunnskolen kan styrke sin kompetanse i de praktiske og estetiske fagene. Jeg har sett på regjeringen og utenriksdepartementet sine lovnader om at praktiske og estetiske fag skal styrkes, men dette kan ikke iverksettes før lærerne sin kompetanse i fagene styrkes. Generelt har lærere på småtrinnet i skolen mindre formell kompetanse enn lærere på stortrinnet, noe som ikke kan forklares ut ifra læreplanens beskrivelse av trinnene alene. Lærerne deltar også i mindre grad i uformell musikkpraksis utenfor skolen. Valget av undervisningsinnholdet er også forskjellig og det ser ut til å være en sammenheng mellom det læreren kan, og hva læreren velger å vektlegge i sine undervisningstimer. Læreplanforståelse, profesjonell identitet og kjønn ser ut til å være sentrale faktorer og påvirker lærerens musikkundervisning (Ophus, Neby & Sætre, 2016).

Reisen min har vært lang, og den tar definitivt ikke slutt her selv om prosjektet mitt er over for denne gang. Jeg har lært mye om ufaglærte musikkklærere sitt syn på musikkfaget og hvordan disse lærerne kan fungere i praksis i skolene. Jeg har også fått en innsikt i hvordan det norske skolesystemet er bygget opp og hva det ønsker å oppnå. Likevel mener jeg at systemet ikke er optimalt og at det ikke fungerer tilstrekkelig på alle punkt. Jeg har også tilegnet meg ulik kunnskap gjennom undervisningstimene jeg har deltatt i på høgskolen og gjennom et mangfold av litteratur.

## 6.0 Referanser

Aadland, E. K., Borgen, J. S., Gjølme, E. G., Oftedal, K. H., Salvesen, G. S. & Sætre-McGuirk, E. (2017). *Styrkning av de praktiske og estetiske fagene i lærerutdanningene*.

Hentet 23. oktober 2020 fra:

<https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgxwKjBJBRRHhpSmHFGxzzZHnXPFB?projector=1&messagePartId=0.3>

Aamli, K. (2017) *Hva er musikk godt for?* Hentet 26. oktober 2020 fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-er-musikk-godt-for/>

Almås, R. Holdhus, K. & Romme, J. C. (2019) *Gjestens skarpe blikk*. Hentet 12. oktober 2020 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Utdanning%201%202019.pdf>

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2 utg.). Lund: Studentlitteratur AB.

Angelo, E. & Sæther M. (2017) *Eleven og musikken*. Oslo: Universitetsforlaget

Bamford, A. (2012) *Arts and cultural education in Norway*. Bodø: Universitetet i Nordland

Befring, E. (2010) *Forskningsmetode ó med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Bjørkvold, J. (2011) *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forlag as.

Black, P. & Wiliam, D. (2005). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. New York: Granada Learning.

Boote, D. N. (2006). *V g c e j g t u ø " r t q h g u u k q p c n " f k u e t g v k q p " c p*  
*Teaching: Theory and practice*, 12(4), 461-478. Hentet 25. september 2020 fra:

<https://doi.org/10.1080/13450600600644319>

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk

Burnard, P. (2016). *Professional knowledge in music teacher education*. New York: Routledge.

Bøe, S (2016) *Estetisk*. Hentet 05. november 2020 fra: <https://snl.no/estetisk>

Denk, T. (2002) *Komparativ metod ó forståelse genom jämförelse*. Lund: Studentlitteratur

Dobrowen, L. (2020) *Musikk på barnetrinnet ó En studie av læreres forståelse av profesjonalitet i musikkundervisning*. Oslo: Norges musikkhøgskole

Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H. & Aadland, H. (2013). *Skolefagsundersøkelsen 2011. Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule*. Høgskolen Stord/ Haugesund. Hentet 25. september 2020 fra: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/152148/Rapport.pdf?sequence=1>

Espeland, M. & Holdhus, K. (2017) *Music in Future Nordic Schooling: The Potential of the Relational Turn*. Campus Rommetveit: Western Norway University of Applied Sciences.

Fagerheim, P (2012). *Musikalske praksiser i sosiale mellomrom: Refleksjoner omkring relasjonelle aspekter i kunst, estetikk og populærmusikk*. Norsk tidsskrift for Musikkforskning.

Felholdt, L. (2018) *Man kan sagtens måle elevers kreativitet*. Hentet 02. november 2020 fra: [http://www.skoleborn.dk/aug\\_2018/pisa-test-skal-maale-kreativitet.html](http://www.skoleborn.dk/aug_2018/pisa-test-skal-maale-kreativitet.html)

Fredriksen, B. (2018). *Leaving the music classroom - A study of attrition from music teaching in Norwegian compulsory school*. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Gadamer, H. G. (2010) *Sannhet og Metode ó Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: PAX FORLAG

Gilje, N. (2019) *Hermeneutikk som metode ó Ein historisk introduksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget

Halvorsen, K. (2008) *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlag AS

Herset, I. & Horverak, S. (2011) *Rom for taushet i profesjonelle samtaler*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Hogstad, K. H. (2019) *Dannelse*. Hentet 26. oktober 2020 fra: <https://snl.no/dannelse>

Hohr, H. (2011). *Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki*, I: Kjetil Steinsholt & Stephen Dobson (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Tapir Akademisk Forlag.

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ingersoll, R. (2001). *Rejoinder: Misunderstanding the problem of out-of-field teaching*. *Educational Researcher*, 30(1), 21-22.

Janck, W. & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. København: Gyldendal.

Jensen, P. & Ulleberg, I. (2017). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*.

Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Jørgensen, H. (2001) *Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945-2000* (vol.27).

Studia Musicologica Norvegica.

Kalsnes, S. (2005). *Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skole ó variasjoner over et tema*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 89(04), 289-300.

Klafki, W. (1996). *Kategorial dannelse ó bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Klafki, W. (2011) *Dannelsesteori og didaktikk: Nye studier* (3. utg.). Århus: Klim.

Korsvold, Kaja (2014) *Kritisk for estetiske fag i skolen*. Henta 14. september 2020 fra:

[https://www.aftenposten.no/kultur/i/ddp6o/Kritisk-for-estetiske-fag-i-skolen?spid\\_rel=2](https://www.aftenposten.no/kultur/i/ddp6o/Kritisk-for-estetiske-fag-i-skolen?spid_rel=2)

Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplanverket*. Hentet 16. oktober 2020 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Kunnskapsdepartementet (2019b) *Skaperglede, engasjement og utforskertrang ó Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Hentet 02. november 2020 fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2013) *The constructivist Credo*. California: Left Coast Press, Inc.

Lovdata (2020) *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13*. Hentet 28. oktober 2020 fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-06-04-1134>

Læg Reid, S. & Skorgen, T. (2006) *Hermeneutikk ó en innføring*. Oslo: Spartacus Forlag AS

Mausestagen, S. (2015). *Læreren i endring?* Oslo: Universitetsforlaget

Mejlbo, K. (2020) *Nå blir det femårig lærerutdanning i praktiske og estetiske fag*. Hentet 12. oktober 2020 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/kroppsoving-kunst-og-handverk-laererutdanning/na-blir-det-femarig-laererutdanning-i-praktiske-og-estetiske-fag/249019>

Meland, K. J. (2016) *Hva kan vi lære av 100 år gammel skoleteori?* Hentet 05. oktober 2020 fra: <https://forskning.no/skole-og-utdanning-partner-pedagogiske-fag/hva-kan-vi-laere-av-100-ar-gammel-skoleteori/404259>

Nasjonalt råd for lærerutdanning (2016) *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5-10*. Hentet 05. november 2020 fra: [https://www.uhr.no/f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf)

Nielsen, F. V. (1998) *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk forlag

Nyeng, F. (2017) *Hva annet er også sant? ó En innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget

Ophus, T., Neby, T. B. & Sætre, J. H. (2016) *Musikkfaget i norsk grunnskole ó Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk*. Hentet 23. oktober 2020 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/musikkfaget-i-norsk-grunnskole-lareres-kompetanse-og-valg-av-undervisningsinnhold-i-musikk/>

Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode ó En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Regjeringen (2005) *Kunnskapsløftet -reformen i grunnskole og videregående opplæring Utdannings og forskningsdepartementet*. Hentet 14. september 2020 fra:

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)

Regjeringen (2015) *Fremtidens skole ó Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 14. september 2020 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>

Regjeringen (2019a) *Høring: Forslag til forskrift om rammeplan for femårige lærerutdanninger i praktiske og estetiske fag for trinn 1ó13*. Hentet 12. oktober 2020 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-master-i-larerutdanning-i-praktiske-og-estetiske-fag/id2630430/>

Regjeringen (2019b) *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Hentet 14. september fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>

Rogers, L., Hallam, S., Creech, A., & Preti, C. (2008). *Learning about what constitutes effective training from a pilot programme to improve music education in primary schools*. *Music Education Research*, 10(4), 485ó497

Ruud, E. (2013) *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget

Salvesen, G. & Sætre, J. H. (2010) *Allmenn musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk

Sande, H. K (2019) *Strategien for praktiske og estetiske fag legger opp til dugnad*. Hentet 05. november 2020 fra: <http://www.periskop.no/strategien-for-praktiske-og-estetiske-fag-legger-opp-til-dugnad/>

Sanden, A. (2018) *Fra idé til virkelighet ó En kvalitativ studie av hvordan tre kordirigenter arbeider mot et ønsket lydbilde i kor*. Stord: Høgskolen på Vestlandet

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018) *Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being*. Hentet 05. november 2020 fra:  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-018-9464-8>

Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.

Stake, R. (1995) *The art of case study research*. London: SAGE Publications

Statistisk sentralbyrå (2019) *Elevar i grunnskolen*. Hentet 22. september 2020 fra:  
<https://www.ssb.no/statbank/table/01552/>

Straume, I. S. (2013) *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk

Säljö, R. (2001) «*Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*». Oslo: Cappelen Damm akademisk

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Tjora, A. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplan i musikk*. Hentet 15. september 2020 fra:  
<http://data.udir.no/kl06/MUS1-01.pdf>



Utdanningsdirektoratet (2011) *Nasjonale studier om norsk skole*. Hentet 15. september 2020 fra: [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale\\_studier\\_om\\_norsk\\_skole\\_temanotat.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2019a) *Kompetansemål i musikk*. Hentet 22. september 2020 fra: <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/MUS01-02.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2019b) *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Hentet 26. oktober 2020 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020a) *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet 14. oktober 2020 fra: <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

Utdanningsdirektoratet (2020b) *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 13. oktober 2020 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laereplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet (2020c) *Om overordnet del*. Hentet 13. oktober 2020 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020d) *Tverrfaglige temaer*. Hentet 13. oktober 2020 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020e) *Funksjon som lærerspesialist*. Hentet 05. november 2020 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/funksjon-som-larerspesialist/>

Viig, T. G. (2018) *Vi avskriver kunsten som fyllstoff i en ellers travel hverdag*. Hentet 01. oktober 2020 fra: <https://www.bt.no/btmeneringer/debatt/i/8wM0W1/vi-avskriver-kunsten-som-fyllstoff-i-en-ellers-travel-hverdag>

Wiggins, R. A. & Wiggins, J. (2008). *Primary music education in the absence of specialists*. *International Journal of Education & the Arts*, 9(12). Hentet 25. september 2020 fra: <http://www.ijea.org/v9n12/>

Yin, R. K. (2014) *Case Study Research ó Design and Methods*. London: SAGE

## 7.0 Vedlegg

### 7.1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

## **Vil du delta i forskningsprosjektet ”Musikkundervisning i grunnskolen”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan musikkundervisningen, musikkaktiviteter og fagets status er i grunnskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Jeg er student ved Høgskolen på Vestlandet, avdeling Stord, og studerer master i kreative fag og læringsprosesser. I mitt masterprosjekt vil jeg forske på musikk som fag og som aktivitet og dets status i grunnskolen. For å samle informasjon om temaet vil jeg intervju tre informanter om deres forhold til musikkfaget, i tillegg til å fokusere på egen erfaring med musikkundervisning på samme skole. Intervjuet vil bli tatt opp med en lydopptaker og transkribert i etterkant. I tillegg vil jeg observere lærerne i ulike fag med og uten musikkaktiviteter. Det vil kun bli tatt notater av observasjonene.

Informantene som takker ja til å delta i studioet vil bli anonymisert og alle opplysninger vil bli slettet når prosjektet er ferdig. Alle informanter får muligheten til å lese gjennom og godkjenne transkripsjoner. Opplysningene som samles inn, vil ikke bli brukt til andre formål.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

HVL (Høgskolen på Vestlandet) har hovedansvaret for forskningsprosjektet mitt. Veilederen min og jeg har også et ansvar for at oppgaven er i tråd med HVL sine retningslinjer for masteroppgaver. Oppgaven min er også meldt inn til NSD (norsk senter for forskningsdata).

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg skal lage en kassustudie som vil at jeg skal forske på en sak og prøve å finne ut hvorfor saken er som den er. Gjennom den utvalgte skolen vil jeg intervju to informanter og håper derfor å få intervju deg som lærer. I tillegg ønsker jeg å intervju rektor ved skolen om hvilket syn skolen har på musikkfaget og musikkaktiviteter.

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på spørsmål i et intervju og at jeg får observere, ta opptak av og gjøre notater av en eller to musikktimer. I intervjuet vil du få spørsmål som handler om hvilket syn du har på musikkfaget i skolen og hvordan undervisningen blir lagt opp. Intervjuet vil vare mellom 30 og 60 minutter. Du får tilsendt et dokument med en transkripsjon av intervjuet i etterkant og får muligheten til å godkjenne intervjuet eller komme med innspill dersom noe har blitt misforstått.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da, som tidligere nevnt, bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

**Dine rettigheter**

Dersom du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra HVL har NSD vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- ◁ Student: Ailin Sanden på epost ([ailinsanden92@gmail.com](mailto:ailinsanden92@gmail.com)) eller telefon: 45288778.
- ◁ Veileder: Kari Mette Holdhus på epost ([kari.mette.holdhus@gmail.com](mailto:kari.mette.holdhus@gmail.com)) eller telefon: 53491363.
- ◁ Vårt personvernombud: Halfdan Mellbye på epost ([personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no)) eller telefon: 55301031
- ◁ NSD ó Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ailin Sanden

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «På hvilke måter kan en ufaglært musikk lærer i en grunnskole planlegge og gjennomføre musikkundervisning?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet innen juli 2020

---

(Signert av prosjektdeltager, dato)

## 7.2 Informasjonsskriv til foreldre og elever

# Informasjonsskriv til foreldre og elever

### Om prosjektet

Jeg er student ved Høgskolen på Vestlandet, avdeling Stord og studerer master i kreative fag og læringsprosesser. I mitt masterprosjekt vil jeg forske på hvordan musikkfaget og ulike typer musikkaktiviteter fungerer i grunnskolen.

For å samle informasjon om temaet vil jeg observere noen undervisningstimer gjennomført av lærere ved skolen. Selv om jeg vil notere undervegs i observasjonene, vil jeg ikke notere noe som angår elevene. Lærerne skal også anonymiseres. Alle opplysninger blir slettet når prosjektet er ferdig. Opplysningene som samles inn, vil ikke bli brukt til andre formål.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

HVL (Høgskolen på Vestlandet) har hovedansvaret for forskningsprosjektet mitt. Veilederen min og jeg har også et ansvar for at oppgaven er i tråd med HVL sine retningslinjer for masteroppgaver. Oppgaven min er også meldt inn til NSD (norsk senter for forskningsdata).

### Hva innebærer observasjonen?

Jeg skal gjennomføre en ikke-deltagende observasjon. Det vil si at jeg vil sitte bakerst i klasserommet og ta notater av hva som blir gjennomført i klasserommet under musikkundervisning eller under musikkaktiviteter i andre fag. Jeg vil ikke forstyrre eller delta i undervisningen på noen måte.

### Ta kontakt om du har spørsmål!

**Mail:** ailinsanden92@gmail.com

**Telefon:** 45288778

Med vennlig hilsen

Ailin Sanden

---

### 7.3 Intervjuguide

#### **Intervjuguide**

Kan du fortelle om din utdanning?

Hva er forholdet ditt til musikk?

Hvordan opplevde du musikkundervisningen som du fikk da du var elev i grunnskolen?

Hvordan planlegger du musikkundervisningen?

Hva er viktig for deg at barna skal lære i musikktimene dine?

Hvilket syn har du på musikk som fag i forhold til andre skolefag?

Hvordan syns du musikkundervisningen din fungerer?

Hvordan opplever du elevene i dine musikktimer?

Hvordan legger du til rette for elevenes bruk av sanser og kreativitet i musikkundervisningen?

Hvordan snakkes musikkfaget om på skolen/mellom lærerne?

Har dere en egen lokal plan som dere følger?

Hvordan legger du til rette for kreativitet og sansebruk i musikkundervisningen?

Hva tenker du er forskjeller og likheter mellom musikk som fag og musikk som aktivitet?

Har du noe mer du vil legge til?