



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Foreldre og musikkfaget

En kvalitativ studie av foreldres syn på musikkfaget i barneskolen

Parents and school music

A qualitative study of parents' views on the music subject in primary school

Eirik Storheim Hannevik

Grunnskolelærer 1-7 med musikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

16.05.2022

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

Sammendrag

Denne oppgavens formål har vært å studere en gruppe foreldres synspunkter på musikkfaget i barneskolen. Ved hjelp av et spørreskjema for å rekruttere foreldre som informanter og seks dybdeintervjuer har jeg fått innblikk i hvilke synspunkter en foreldregruppe har på musikkfaget i barneskolen. Alle foreldrene som deltok som informanter i studien er foreldre ved den samme barneskolen i Vestland fylke. Foreldrene hadde ulike kulturelle bakgrunner der 3 av 6 informanter har gått på barneskole i et annet land enn i Norge.

Min problemstilling er: *Hva kjennetegner en gruppe foreldres synspunkter på musikkfaget på barneskolen?*

Funnene viser at alle informantene har en tett relasjon til musikk og ønsker å overføre denne sterke interessen for musikk på sine egne barn. De ønsker at skolen skal legge til rette for god musikkundervisning for barna, men flertallet av foreldrene har et inntrykk av at skolen ikke har stort nok fokus på musikkfaget for barna. Foreldrene ble også bedt om å ta stilling til hvor viktig musikkfaget er i forhold til fag som norsk og matte. Som forsker drøfter jeg hva som kan være bakgrunnen for foreldrenes synspunkter på musikkfaget i skolen, og hva som synes å påvirke deres oppfatning av musikkfaget mest. Foreldrene sine synspunkter blir også sett i et kunnskapsperspektiv om hva de anser som verdifull kunnskap i musikk. Jeg drøfter også rundt musikk som skolefag og musikk som fritidsaktivitet.

Til slutt reflekterer jeg rundt hva mine funn har å si for min egen praksis som fremtidig musikk lærer på barneskolen. Jeg ser blant annet på hvordan man skal forholde seg til det flerkulturelle samfunnet og musikkfaget, og om foreldre som jeg skal arbeide med skal inkluderes i min musikkundervisning.

Abstract

The purpose of this thesis has been to study a group of parents' views on the music subject in primary school. Using a questionnaire to recruit parents as informants and six in-depth interviews, I have gained insight into what views a group of parents has on the music subject in primary school. All the parents who participated as informants in the study are parents at the same primary school in Vestland county. The parents had different cultural backgrounds where 3 out of 6 informants have attended primary school in a different country than in Norway.

My problem thesis is: What characterizes a group of parents' views on the music subject at primary school?

My findings show that all the informants have a close relationship with music and want to transfer this strong interest in music to their own children. They want the school to facilitate good music education for the children, but most of the parents have the impression that the school does not have a large enough focus on the music subject for the children. The parents were also asked to decide how important the subject of music is in relation to subjects such as Norwegian and math. As a researcher, I discuss what may be the background for the parents' views on the music subject in school, and what seems to influence their perception of the subject of music the most. The parents' views are also seen in a knowledge perspective about what they consider to be valuable knowledge in music. I also discuss music in school and music as a leisure activity.

Finally, I reflect on what my findings have to say for my own practice as a future music teacher in primary school. Among other things, I look at how to relate to the multicultural society and the music subject, and whether parents that I will work with should be included in my musical classroom.

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har krevd veldig mye av meg, særlig med tanke på selvdisiplin. For meg har det vært en forutsetning å arbeide jevnt og trutt gjennom hele prosessen, og det er jeg veldig glad for at jeg har gjort. Det har uten tvil vært mitt mest lærerike år på studiet og det er godt å ha kommet i mål, etter så mange fine år her på Høgskulen på Vestlandet.

Videre ønsker jeg å si takk til de som har hjulpet meg i arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg vil takke min veileder Magne Espeland all god hjelp, og for at han har ledet meg inn på rett vei når arbeidet har følt seg særlig utfordrende. Jeg vil videre takke alle forelesere og seminarledere som har presset oss i gang tidlig med arbeidet, slik at det følt seg litt mindre uoverkommelig. Jeg vil takke familien min for å ha kommet med motiverende og støttende ord gjennom hele prosessen, og særlig min mor Sigrun Emerense Storheim som har korrekturlest oppgaven. Takk også til alle informantene mine som tok seg tid i en travel familiehverdag for å hjelpe meg med å samle inn data. Mine medstudenter vil jeg takke for å ha vært veldig verdifulle i denne perioden, og vi har klart å skrive på hver vår oppgave i et fellesskap. Til slutt vil jeg rette en ekstra takk til min samboer Lise Flemmen som har bodd med en stresset kjæreste i denne perioden, hun har også bidratt gjennom utallige timer med refleksjoner og drøfting rundt denne oppgaven. Nå gleder jeg meg til å komme ut i arbeidslivet som lærer.

Bergen, mai 2022

Eirik Storheim Hannevik

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
FORORD	IV
OVERSIKT OVER FIGURER	VIII
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN OG MOTIVASJON FOR STUDIEN	1
1.1.1 Hvem studien er rettet mot	2
1.1.2 Om meg	2
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	4
1.2.1 Veien til problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.2.2 Endelig problemstilling og forskningsspørsmål	4
2. TEORIGRUNNLAG	5
2.1 INNLEDNING	5
2.2 VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER	5
2.2.1 Min hermeneutiske for forståelse	5
2.2.2 Sosiokulturell tilnærming	6
2.3 TIDLIGERE FORSKNING	7
2.3.1 Foreldre og læreres roller i sammenheng med musikkutdanning	7
Foreldres roller	8
Lærernes roller	8
2.3.2 Foreldremedvirkning i skolekorps	8
2.3.3 Etske utfordringer i arbeid med andre kulturer	9
2.4 SKOLE-HJEM-SAMARBEID	10
2.5 MUSIKKFAGETS Plass I SKOLEN	11
2.5.1 Tidligere læreplaner	11
Mønsterplan for grunnskolen, 1974 (M74)	11
Mønsterplan for grunnskolen, 1987 (M87)	13
Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1997 (L97)	14
Kunnskapsløftet, 2006 (LK06)	14
2.5.2 Nåværende læreplan (LK20)	14
Overordnet del	15
Musikkfaget	15
2.5.3 Musikkens faktiske plass i skolen	16
2.6 MUSIKK OG KUNNSKAP	17
2.6.1 Kunst og vitenskap i musikk	17

2.6.2 Intuitiv og logisk kunnskap	19
2.6.3 Hvordan kunnskap i musikk skal forstås i denne studien.....	20
Kunnskapssynet i LK20	21
2.7 LEGITIMERING AV MUSIKKFAGET	22
2.7.1 Musikkfagets egenverdi.....	22
2.7.2 Musikkfagets verdi i tilknytning til andre deler av livet.....	23
2.7.3 Hvordan jeg legitimerer musikkfaget.....	23
2.8 FLERKULTURELL MUSIKKUNDERVISNING	24
3. METODE	27
3.1 INNLEDNING	27
3.2 METODEVALG.....	27
3.2.1 Kvantitativt spørreskjema	27
Analyseverktøy.....	28
3.2.2 Kvalitative intervjuer	28
3.2.3 Overordnet metode.....	29
3.2.4 Begrunnelse av metodevalg ut fra problemstilling og forskningsspørsmål.....	30
3.3 ANALYSEMETODE.....	30
3.3.1 Analyseverktøy.....	31
3.3.2 Kodene	31
3.3.3 Kategorisering	33
3.4 UTVALG.....	33
3.4.1 Case-studie.....	34
3.4.2 Fordeler og utfordringer med min studie i et case-studie-perspektiv.....	34
3.5 OM INFORMANTENE	34
3.6 ETISKE REFLEKSJONER.....	36
3.6.1 Godkjent søknad til NSD.....	37
3.6.2 Samtykkeskjema	37
3.6.3 Sterke og svake sider ved mine valg.....	38
4. ANALYSE OG FUNN.....	40
4.1 INNLEDNING	40
4.2 FUNN KNYTTET TIL LEGITIMERING OG VEKTLEGGING AV MUSIKKFAGET	40
4.2.1 Oppsummering knyttet til legitimering musikkfaget	44
4.2.2 Oppsummering knyttet til vektlegging av musikkfaget.....	45
4.3 FUNN KNYTTET TIL INFORMASJON FRA SKOLEN ANGÅENDE MUSIKKFAGET	46
4.3.1 Funn knyttet til skolens prioritering av musikkfaget.....	48
4.3.2 Funn knyttet til synspunkter på innholdet i musikkundervisningen.....	49
4.3.3 Oppsummering av funn knyttet til skolens prioritering av musikkfaget og påvirkningen på foreldrenes syn	52
4.4 FUNN KNYTTET TIL MUSIKK I HJEMMENE.....	54

4.4.1 Oppsummering av funn knyttet til musikk i informantenes hjem	56
4.5 FUNN KNYTTET TIL FORELDRENES EGNE ERFARINGER MED MUSIKK I BARNDOMMEN	57
4.5.1 Musikkfaget i barndommen.....	57
4.5.2 Musikk utenfor skolen i barndommen	61
4.5.3 Oppsummering knyttet til barndommens påvirkningskraft på synene	63
4.6 OPPSUMMERING AV FUNN KNYTTET TIL KUNNSKAP I MUSIKK.....	66
5. OPPSUMMERENDE DRØFTING	68
5.1 INNLEDNING	68
5.2 MUSIKK SOM SKOLEFAG	68
5.2.1 Et musikkfag for alle barn.....	68
5.2.2 Musikalske fritidsaktiviteter.....	69
5.3 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG HVA MINE FUNN HAR Å SI FOR MIN EGEN MUSIKKUNDERVISNING	71
5.3.1 Refleksjon rundt det flerkulturelle klasserommet og foreldre.....	71
5.3.2 Foreldremedvirkning i undervisningen.....	73
6. AVSLUTNING.....	75
6.1 OPPSUMMERING OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSPØRSMÅL	75
6.2 KRITISK BLIKK PÅ EGEN FORSKNING.....	77
6.3 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	78
REFERANSELISTE	80
VEDLEGG	83
VEDLEGG A, SAMTYKKESKJEMA:	83
VEDLEGG B, SPØRRESKJEMA:	85
VEDLEGG C, INTERVJUGUIDE:.....	87
VEDLEGG D, GODKJENNING FRA NSD:	89

Oversikt over figurer

Figur 1	18
Figur 2	20
Figur 3	25

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og motivasjon for studien

Jeg har lenge drømt om å bli lærer, eller på et eller annet vis jobbe med barn. Dette oppdaget jeg da jeg gikk på brassbandlinje på folkehøyskole, og jeg innså at jeg ville søke på utdanning på grunnskolelærer 1-7 med musikk. I løpet av studiet har jeg skjønnet at musikkfaget er et spennende og komplekst fag som skiller seg vesentlig fra mange av de andre fagene i skolen. Dette lærte jeg blant annet da jeg gjennomførte de første praksisperiodene mine på studiet, og jeg innså hvor ulikt det er å gjennomføre en undervisningsøkt i musikk i motsetning til for eksempel i norsk.

Våren 2021 befant jeg meg i en situasjon der jeg skulle bestemme meg for tema til min kommende masteroppgave. Det var flere ulike temaer som fristet å undersøke. Jeg diskuterte med mine forelesere om hva som kunne vært lurt å fordype seg i med tanke på masteroppgaven. De foreslo at jeg kunne skrive om foreldres synspunkter på musikkfaget i skolen. I løpet av tiden som lærerstudent har jeg vært bekymret og usikker rundt det å skulle forholde meg til foreldre når jeg skal ut i fullt arbeid som lærer. Dette er også noe jeg har hørt fra flere av mine medstudenter at de også er stresset for. Derfor følte jeg at det kunne passet svært bra å undersøke foreldres synspunkter på faget jeg skulle skrive masteroppgave i.

Studien har også en tydelig relevans for lærere ettersom foreldres involvering i skole og undervisning bidrar på å forme elevenes holdninger til skolen og deres forhold til lærere (Dearing et al., 2008, s. 250). Foreldrenes synspunkter vil da kunne påvirke elevenes holdninger, som igjen kan påvirke hvordan lærerne underviser musikkfaget. Særlig med tanke på elevmedvirkning i undervisningen. I løpet av mine år i praksis og lærervikar, har jeg fått et inntrykk av hvordan musikkfaget drives på mange skoler. Inntrykket mitt er at musikkfaget ofte kan bli sett på som et «kosefag» fremfor et akademisk fag, og at det ikke blir prioritert å ha bra musikkundervisning. Det er også interessant å se på hvordan foreldrene ser på faget med fokus på om de synes musikkfaget er viktig med tanke på det at barna får lære seg kunst og opplevelsen av det, eller om de synes det er viktig på bakgrunn av musikkfagets beviste positive innvirkning på barnas faglige evner i andre fag (Guhn et al., 2019, s. 324).

1.1.1 Hvem studien er rettet mot

Som nevnt var studien opprinnelig rettet særlig mot lærerstudenter slik som meg selv for å danne kjennskap til hva som kan møte oss når vi skal ut i arbeid på skolene, og når vi skal samarbeide med foreldre. Studien sikter seg hovedsakelig inn på å bringe frem kunnskap for alle som arbeider med musikkfaget og barn, og som også må forholde seg til barns foreldre. Etter at forskningsprosjektet startet opp og analyseprosessen var gjennomført, skjønte jeg etter hvert at studien muligens var vel så mye rettet mot allerede etablerte lærere. Studien ble muligens vel så relevant for de lærerne som allerede er i arbeid i skolen, for at de kan få vite hva som kan være til stede av holdninger og synspunkter hos en bestemt gruppe med foreldre. Det kan argumenteres for at studien er relevant for etablerte lærere blant annet fordi foreldrene snakker om allerede eksisterende undervisningspraksiser som de har forholdt seg til og observert over tid. Det kan naturligvis også argumenteres for at den er rettet mot lærerstudenter siden det blant annet kan gi et forberedende blikk til de fremtidige lærerne. Hovedgrunnen til at jeg valgte å forske på dette området var ikke for å fremstille skolen eller lærerne på en bestemt måte, men heller at jeg ønsker å fremme foreldregruppes syn på musikkfaget i en studie.

1.1.2 Om meg

Min studie vil i likhet med mange andre studier bære preg av at jeg er en enkeltperson som skal fortolke data som har blitt presentert for meg. Poenget med å trekke frem dette er at jeg som forsker i et forskningsprosjekt ikke kan fjerne subjektiviteten fra mitt ståsted. Jeg som forsker vil uavhengig av hvor mye jeg jobber imot det, ha et blikk og utgangspunkt for hvordan jeg forstår og fremlegger informantenes utsagn. Derfor vil jeg presentere hvem jeg er for at leseren lettere skal forstå mitt utgangspunkt og hvilket utgangspunkt jeg har for å presentere dataene i denne studien. Jeg skal legge særlig fokus på min musikalske bakgrunn.

Jeg har vokst opp i en svært musikalsk familie. Jeg ble født inn i en familie med både en mor og far som spiller i korps. Min mor har vært hobbymusiker i amatørkorps hele livet og er det fortsatt i dag, mens min far jobber som profesjonell dirigent. Det har han gjort siden før jeg ble født, med andre ord har det musikalske vært til stede hele livet mitt. Jeg vokste også opp i

en Frelsesarmé-familie, og der har musikken spilt en stor rolle. Jeg begynte selv å spille kornett tidlig på barneskolen og begynte i det lokale skolekorpsset, i tillegg til at jeg spilte i et barnekorps i Frelsesarmeen. Alt dette skjedde mens jeg bodde på østlandet. Da jeg var 12 år flyttet jeg til Bergen og det musikalske livet mitt ble enda større. Jeg fikk begynne i et betydelig bedre skolekorps og motivasjonen økte. I tillegg var musikkundervisningen på den skolen jeg gikk på i Bergen, både på barne- og ungdomsskolen veldig bra. I 7. klasse begynte jeg å spille tuba, noe jeg fortsatt gjør i dag. Mens jeg på ungdomsskolen begynte å spille gitar som hobby, etter å ha fått god opplæring i dette på ungdomsskolen.

I 10. klasse begynte jeg å spille i amatørkorps sammen med voksne og da økte motivasjonen og jeg bestemte meg for å begynne på musikklinje på Langhaugen Videregående skole. Dette var tre år hvor jeg utviklet meg mye som musiker. I løpet av disse årene var planen lenge å bli profesjonell tubaist, men jeg la det fra meg på tredjeåret. Jeg bestemte meg heller for å ta et år på folkehøgskule og da gikk jeg på brassbandlinjen på Manger Folkehøgskule. Parallelt med at jeg begynte på folkehøgskule, begynte jeg i et annet amatørkorps som deltar i elitedivisjonen. Dette korpsset spiller jeg med fortsatt og vi satser på et høyt sosialt og musikalsk nivå.

For å oppsummere kan det klart sies at jeg er sterkt knyttet til musikk. Det vil si at min tolkning på de ulike områdene i masteroppgaven er med på å farge hva som ble tatt opp, og hvordan det ble tatt opp. Likevel har jeg forsøkt så godt det lot seg gjøre å holde meg nøytral i presentasjonen og diskusjonen rundt informantenes uttalelser. Det ble lagt særlig vekt på å forstå hva informantene selv prøvde å formidle og jeg var derfor svært fokusert på å se uttalelsene fra deres perspektiv, og ikke fra mitt eget perspektiv.

I likhet med meg selv er informantene positive til musikk, men de er ikke nødvendigvis positive til hvordan musikkfaget drives i skolen. De kom med utsagn som fikk det til å virke som at de ikke alltid føler at de har et rom for å uttrykke deres egne ønsker for deres barns musikkutdanning i skolen. Flertallet av informantene virket å ha et syn om at musikkundervisningen på skolen ikke innfrir de kravene de selv har til musikkfaget i skolen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

1.2.1 Veien til problemstilling og forskningsspørsmål

Den aller første problemstillingen jeg utarbeidet var: *Hvordan legitimerer foreldre musikkfaget i skolen?* Det var lenge tanke å ha dette som problemstilling og det ble ikke endret før høsten 2021 da jeg skulle starte arbeidet med masteroppgaven for fullt. Da fikk jeg innspill på at ordet «synspunkt» ville være mer passende og oppgaven kunne da gå i flere ulike retninger. Problemstillingen ble da: *Hva kjennetegner foreldres synspunkter på musikkfaget i skolen?* Dette var problemstillingen jeg hadde da jeg skulle samle inn data. Denne problemstillingen har siden den ble utformet vært med i en eller annen variant. Samtidig beholdt jeg lenge hvordan foreldre legitimerer faget som et forskningsspørsmål. Etter jeg hadde analysert dataene startet jeg litt på nytt med å konstruere forskningsspørsmålene, og jeg utarbeidet da de endelige kategoriene for forskningsspørsmålene i studien.

1.2.2 Endelig problemstilling og forskningsspørsmål

Etter at alle disse tankeprosessene var gjennomført måtte jeg finne en problemstilling. Jeg utarbeidet denne problemstillingen:

Hva kjennetegner en gruppe foreldres synspunkter på musikkfaget på barneskolen?

Jeg laget også tre forskningsspørsmål:

Hvordan samsvarer foreldrenes synspunkter med innholdet i den overordnede delen og den musikkfaglige delen i fagfornyelsen 2020?

Hvordan vektlegger foreldrene musikkfagets betydning sammenlignet med andre fag?

Hvordan synes foreldrenes egne erfaringer med musikkfaget å være med på å påvirke deres synspunkter?

2. Teorigrunnlag

2.1 Innledning

I dette kapitlet skal jeg presentere ulike teoretiske teorier som skal hjelpe med å diskutere funn knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene. I tillegg vil teorien bli brukt for å drøfte hva mine funn har å si for min egen musikkundervisningspraksis. Teorien i dette kapitlet fungerer også som kunnskap om hva som tidligere er gjort innenfor forskningsfeltet, og til å hjelpe med å plassere meg som forsker.

2.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver

I et forskningsprosjekt er det flere ulike vitenskapsteoretiske perspektiver som kommer til syne. Jeg skal i dette kapitlet gjøre rede for min hermeneutiske forforståelse og den sosiokulturelle tilnærmingen som studien plasserer seg innenfor.

2.2.1 *Min hermeneutiske forforståelse*

I innledningen gjorde jeg rede for mitt utgangspunkt i møte med informantene mine. Der beskrev jeg min egne musikalske bakgrunn og at jeg har et tett forhold til musikk. Det vil være med på å forme min forståelse av hva informantene sier. Gadamer hevder at den hermeneutiske regelen om at vi må forstå helheten fra individet, og individet fra helheten, stammer fra gammel retorikk. Og deretter ble overført av moderne hermeneutikk fra kunsten å snakke til kunsten å forstå. Han sier videre at det i begge tilfeller er et sirkulært forhold (Gadamer, 1988, s. 68). I dette sirkulære forholdet sikter han til den hermeneutiske sirkelen, som baserer seg på det samme. Gadamer hevder videre at man er nødt til å være klar over sin egen subjektivitet slik at teksten kan presentere seg selv, i motsetning til tolkerens forforståelse (1988, s. 73).

I min studie har min forforståelse kommet til syne, men jeg har også gjort enkelte grep for å motarbeide at min forforståelse skulle ta for mye plass. Måten jeg grupperte informantens utsagn på var et element der min forforståelse utspilte en stor rolle. Jeg forsto informantens utsagn på en viss måte og kodet dette i ulike kategorier ut fra hvordan jeg selv forsto de.

Samtidig var jeg veldig opptatt av å presentere større utsagn fra informantene, slik at leseren fikk mulighet til å utvikle en egen forståelse av hva mine informanter prøvde å formidle. Dette legger til rette for at flere ulike lesere kan utvikle ulike forståelser av hva mine informanter forsøker å legge frem. Det redegjør samtidig for at det jeg legger frem er min forståelse, men at noen andre kan oppfatte utsagnene på en annen måte. Dette vil gjøre studien rikere i mine øyne.

2.2.2 Sosiokulturell tilnærming

Mitt forskningsprosjekt er innenfor et sosiokulturelt perspektiv. Ifølge Wittek & Heldal baserer en sosiokulturell tilnærming seg på samspill mellom kulturer og mennesker (2021, s. 36). Boken *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* består av en samling av Vygotskijs artikler som gjenspeiler tanken om relasjonen mellom språk og tanker (Vygotskij, 1978). I denne boken blir blant annet den proksimale utviklingssonen presentert, og den beskriver grensen for hva et barn klarer å lære alene og en utvidet grense som illustrerer hva barnet kan lære i samhandling med andre voksne, eller elever med høyere akademiske ferdigheter enn dem selv (Vygotskij, 1978, s. 86). Professor emeritus ved Psykologisk fakultet ved Universitetet i Oslo Tore Helstrup (1996, s. 34–35) har fokusert mye på det psykologiske aspektet ved sosiokulturell teori og han beskriver det som at kommunikasjon og samhandling er med på å bygge forståelse for læring. Helstrup nevner mennesker generelt fremfor barn. Tanken på at mennesker utvikler sin forståelse i samhandling med andre er svært sentral for min studie. Det kan forstås som hvordan samfunnet og samhandling mellom mennesker bygger forståelse av hva ulike menneskers tanker er, med utgangspunkt i for eksempel deres kulturelle bakgrunn.

Informantene i min studie har ulike kulturelle bakgrunner. Halvparten av foreldrene er oppvokste i Norge mens den andre halvparten er oppvokst i Ukraina, Columbia og Skottland. Alle foreldrenes kulturelle bakgrunn og musikalske oppvekst vil kunne argumenteres for å kunne ha påvirket deres syn på musikkfaget på skolen i dag. I forbindelse med at enkelte av informantene mine kommer fra andre kulturer enn den norske, vil jeg i et sosiokulturelt perspektiv som forsker ha et spesielt blikk på samspillet mellom kulturell identitet og bakgrunn, og hvordan det er med på å utforme informantenes syn på musikkfaget i den norske

skolen.

2.3 Tidligere forskning

Foreldre er lite forsket på med tanke på relasjon til skolen, og særlig deres syn på musikkfaget. Selv om det ikke finnes veldig mye forskning på foreldre og deres syn på musikkfaget i skolen, så finnes det likevel noe forskning på foreldre og tilknytning til både skole og musikkutdanning. I tillegg finnes det forskning på arbeid med andre kulturer og etiske utfordringer knyttet til dette.

2.3.1 Foreldre og læreres roller i sammenheng med musikkutdanning

Jeg har funnet en svært relevant studie av foreldres og læreres relasjon musikkutdanningen til barn, ved hjelp av rolleteori (Ang et al., 2021). Denne studien ser på foreldre og læreres roller i forbindelse med musikkutdanningen til barnet. Studien er gjennomført som en litteraturstudie der de har gått gjennom andre forskeres beskrivelse av foreldre og lærere. Foreldrene og lærerne i som var beskrevet i denne litteraturen, var opprinnelig ikke plassert i roller ut fra rolleteori. Ang et al tolket deretter utsagnene og plasserte foreldrene og lærerne i ulike roller. Artikkelens nøkkelord er: musikktimer, relasjoner, rolleteori i tillegg til læreres og foreldres roller (Ang et al., 2021, s. 25) (oversatt fra engelsk). I studien klargjør forskerne hvilke roller foreldre spiller i musikkutdanningen til barn, og hvilke roller lærerne spiller i musikkutdanningen til barna. De argumenterer også for at foreldre og læreres roller burde forstås som et resultat av interaksjon og avtalegjøring mellom partene i relasjonen. Noen av argumentene for hvorfor denne forskningen er relevant med tanke på min studie, er fordi den klargjør hvilke foreldreroller det kan være mulig at mine informanter utspiller med tanke på musikkutdanningen til barnet. Ang et al bruker rolleteori som et slags grunnleggende element i en søken etter å forstå litteraturen på foreldre-lærer forhold. Samtidig som de presenterer en ny måte å forstå forholdet mellom lærere og foreldre (2021, s. 25). Ang et al går videre i å hevde at utviklingen av forholdene kan bli hemmet eller fremmet av rollene som foreldrene og lærerne er forventet å spille og vil spille (Ang et al., 2021, s. 25). Videre skal jeg trekke frem rollene Ang et al plasserte lærerne og foreldrene i forskningen sin.

Foreldres roller

Ang et al kategoriserer foreldres roller i fem ulike kategorier; foreldre som hjemmeveiledere, foreldre som supportere og tilbydere, foreldre som rollemodeller, foreldre som partnere i utdanning og foreldre som konsumere (2021, s. 27–28). Dette er roller som blir beskrevet grundig i forskningsartikkelen, men jeg skal forklare det kort her. Som hjemmeveiledere blir det trukket frem at foreldrene som passer i denne rollen støtter lærerens arbeid i form av å hjelpe eleven med å gjennomføre oppgaver eller øve hjemme. Om foreldre som supportere og tilbydere inngår det gjerne at foreldrene møter opp på undervisning og følger opp hjemmeøvingen til barnet. Som rollemodeller inngår det at foreldrene er gode forbilder for barna sine, for eksempel når det kommer til oppfattelse av egen kompetanse. Foreldre som partnere i utdanning indikerer blant annet at foreldrene er samarbeidsvillige i form av for eksempel kommunikasjon med læreren om temaer som omhandler blant annet barnas læring. I den siste rollen, som er foreldre som konsumere så kan det forstås som at foreldrene ikke tar særlig hensyn til barnas ønsker og er opptatt av å få et konkret resultat på deres egne investering (Ang et al., 2021, s. 27–28). Dette kan sees på som at de forventer et konkret resultat på en konsert eller karakter, eller å få noe annet igjen for tiden og pengene de selv har investert i barnets musikkopplæring.

Lærernes roller

Ang et al plasserte også lærerne i enkelte utvalgte roller. Lærere som profesjonelle musikere og utdannere, lærere som partnere i utdanningen og lærere som rollemodeller (2021, s. 28). Rollen lærere har som profesjonelle musikere og utdannere baserer seg på en forventning om at de skal være dyktige musikkpedagoger, i tillegg til å være dyktige på deres instrument. I likhet med foreldre så har også lærere en rolle som partnere i utdanning. Denne baserer seg i lærernes tilfelle på å samarbeide og gjerne representere barnet iblant annet diskusjon med foreldre. Som rollemodeller har lærerne ansvar for å lede med eksempel, ettersom barn blir påvirket av lærernes væremåter (Ang et al., 2021, s. 28–29).

2.3.2 Foreldremedvirkning i skolekorps

Torunn Bachmann (2020) har skrevet en masteroppgave som undersøker foreldremedvirkning i begynneropplæringen i skolekorps. Hun så blant annet på hvordan foreldrene til unge

skolekorpsmusikanter medvirker i barnas musikalske læring i hjemmet. Det har også blitt sett på hvordan skolekorpsdirigenten og foreldrene kan samarbeide for barnas musikalske læring hjemme. Hun har blant annet i drøftingskapittelet sett på foreldrenes holdninger med tanke på den musikalske utdanningen i skolekorps. Da Bachmann arbeidet med masteroppgaven sin, hadde hun tre temaer som alle gjenspeiler kjernen i masteroppgaven og det er *motivasjon*, *mestringstro*, *foreldrenes didaktiske valg* og *foreldresamarbeid*. Hun omtaler det som at disse tre aspektene danner utgangspunktet for den læringen som foregår i hjemmet. I motivasjon legger Bachmann (2020) vekt på foreldrenes påvirkningskraft på barnas motivasjon. Mestringstro beskriver hun som måten foreldrene støtter barnas tro på egen læring. Foreldrenes didaktiske valg er tilretteleggingen av foreldrene for læring i hjemmet. I foreldresamarbeid ser Bachmann (2020) på samarbeid mellom foreldre og skolekorpsdirigenter. Bachmann (2020) fokuserer ikke særlig mye på temaer som legitimering av musikkfaget eller synspunkter på kunnskap i musikk hos foreldrene, men hun legger mye fokus på hvordan foreldre bidrar for å hjelpe barna med musikk læringen hjemme.

2.3.3 Ethiske utfordringer i arbeid med andre kulturer

Siden halvparten av mine informanter har innvandrerbakgrunn, vil det i denne studien være relevant å se på etiske utfordringer i arbeid med andre kulturer. Det er blitt publisert en forskningsartikkel hvor disse temaene blir belyst. Den australske forskeren Alexis Anja Kallio (2020) har publisert en artikkel der hun presenterer ulike utfordringer i sin forskning på andre kulturer. Selve forskningsprosjektet handlet om å se på den samiske kulturens plass i finske klasserom. Det som skal trekkes frem i denne oppgaven er hennes tanker om hvilke utfordringer hun som ikke-samisk forsker møtte på, da hun skulle forske på den samiske kulturen. Hun omtaler disse utfordringene som rifter i hennes akademisk-teoretiske kunnskap. Disse riftene har blitt kategorisert i tre ulike kategorier.

Den første kategorien handlet om at Kallios (2020) studie på den samiske kulturen er initiert av ikke-samiske interesser eller vitenskapsteori. Hun hadde i utgangspunktet av forskningen sin ikke tenkt på hva denne forskningen skulle gi tilbake til den samiske kulturen som skulle dele sine kulturelle historier. Det neste punktet handler om hvordan hun som ikke-samisk ikke burde eller kunne snakke om samiske problemer og erfaringer. For å håndtere dette valgte hun

å dra et tydelig skille mellom informantene i studien og henne selv. Dette bidro til at samenes historier kom tydelig frem som deres egne og ikke fullt så mye som hennes oppfattelse av disse historiene. Det siste temaet er noe mer komplisert, men hun beskriver det som at hun ikke kan analysere historiene som blir fortalt når hun ikke kan «høre» hva som blir sagt. Hun knytter dette for eksempel til når den samiske befolkningen ser ulike deler av sitt landskap, så vil de se historier og veier som vi ikke ser, fordi vi ikke lever i den kulturen.

Disse tre punktene kan være sentrale for både lærere og forskere i arbeid med andre kulturer. Det kan bidra til en økt forståelse og innblikk når det kommer til de etiske valgene som skal bli gjort i forbindelse med slikt arbeid. Kallios (2020) studie ble relevant for min studie da jeg skrev diskusjonskapittelet, siden jeg begynte å gå inn på hvordan mine informanternes syn på musikkfaget vil påvirke min egen undervisning. Da ble det naturlig for meg å knytte inn hvordan en flerkulturell musikkundervisning i klasserommet kan foregå. Kallios etiske refleksjoner i arbeid med fremmede kulturer danner et grunnlag for hva jeg anser som viktig å tenke gjennom i eget arbeid med fremmede kulturer.

2.4 Skole-hjem-samarbeid

For å kunne forstå relasjonen mellom foreldre og skolen vil det i denne studien settes søkelys på hvordan relasjonen mellom familier og skoler egentlig bør vektlegges. Barnepsykolog Liv M. Lassen og spesialpedagog Nils Breilid (2012) mener at det er dette delte ansvaret for barnas vekst og utvikling som er hovedgrunnen til at foreldre og lærere bør strebe etter å etablere et så godt samarbeid som mulig. De skriver også at et felles fokus for å finne den veien som er best for alle barn, gir samarbeidet en substansiell ramme. For å gjøre dette mener de at foreldre og lærere trenger å etablere et partnerskap hvor forståelsen av målene og utvikling av metoder for å nå dem er basert på et felles teoretisk fundament knyttet til læring, undervisning og velvære (Lassen & Breilid, 2012, s. 33).

I tankene om at foreldrene skal etablere et godt partnerskap med skolen, kan det se ut som at det settes særlig søkelys på at et godt samarbeid mellom foreldre og skolen er essensielt for å kunne utvikle gode arbeidsmål for barna deres i skolen. Dette kan da virke inn på hvordan

undervisningen i skolen blir tilrettelagt for hvert enkelt barn. John Hattie hevder at foreldre har stor effekt med tanke på overføringen av motivasjon og forventninger til barna sine (2009, s. 70). Dette kan forstås som at foreldre har en vesentlig påvirkningskraft på barns motivasjon og barnas forventninger til skolen. Det vil si at foreldre sin holdning til skolen kan påvirke barnas holdninger til skolen i svært stor grad. For min undersøkelse er disse synspunktene særlig relevant, med tanke på foreldres mening om musikkfaget og hvordan de meningene påvirker hvordan deres egne barn oppfatter og opplever musikkfaget i sin skolehverdag.

2.5 Musikkfagets plass i skolen

Tidligere og nåværende læreplaner kan være relevante for å kunne besvare problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Foreldrenes utsagn om musikkundervisningen i sin egen barneskolegang kan sees i lys av de eldre læreplanene. Det vil også være relevant å se på hvordan de beskriver musikkfaget på barna deres sin skole og knytte det opp til LK20. LK06 vil være med på å tydeliggjøre hvilke vaner som ifølge foreldrene har blitt hengende igjen i musikkundervisningen på deres egne barns skole. Læreplanene skal også være med på å beskrive hvordan flerkulturell musikkundervisning skal fungere i praksis. Senere i kapittelet skal LK20 knyttes opp til kunnskapssyn på musikkfaget.

2.5.1 Tidligere læreplaner

De tidligere læreplanene vil kunne være med på å bekrefte litt hva musikkundervisningen inneholdt i foreldrenes barndom. Siden alle foreldrene som deltok i intervju fra Norge er mellom 30-49 år så vil læreplan fra 1974, 1987 og 1997 være aktuelle. I dette kapittelet vil det bli redegjort for hva målene og innholdet skulle være i musikken i disse læreplanene. Disse gamle læreplanene vil kun være av nytte for å tydeliggjøre skolegangen til de tre foreldrene som har gått på barneskole i Norge. Det vil bidra med å vise om det de beskriver av musikkundervisningen fra egen skolegang var en del av læreplanen, eller om det kanskje var unormale undervisningsopplegg. Til slutt vil jeg også presentere LK06 fordi den er med på å tydeliggjøre hvordan musikkfaget har utviklet seg frem til LK20.

Mønsterplan for grunnskolen, 1974 (M74)

Denne mønsterplanen er veldig ulik de læreplanene vi kjenner fra nyere tid. I denne mønsterplanen står det tre ulike hovedmål for musikkundervisning det er å utvikle evnen til å vurdere og oppleve musikk, å styrke interessen for vokal og instrumental musikk og å fremme interessen for aktiv musikkutfoldelse og kultivere og utløse skapende krefter (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Dette er tre temaer som egentlig sier ganske lite om hva musikkundervisningen helt spesifikt skal inneholde, men man kan allerede her legge merke til mange tendenser som skiller seg ut fra LK20. Likevel ble det skapende introdusert som hovedmål for første gang i denne læreplanen, og det er et mål som vi har sett i alle læreplaner siden.

Mønsterplanen (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974) er totalt 20 sider med informasjon om hva som skulle være innholdet i musikkundervisningen. Planen har først delt inn trinnene i grupper på 1.-3. trinn, 4.-6. trinn og 7.-9. trinn (ungdomsskolen). Innenfor hver av disse gruppene står det spesifikt hva som skulle være med i musikkundervisningen, disse er delt inn i underkapitler. Underkapitlene baserer seg på de samme temaene for hvert klassetrinn og inneholder mange spesifikke undervisningstema for hva som skulle være med i musikkundervisningen. Her står det for eksempel tydelig at blokkfløyten skulle være med i undervisningen på 1.-3. trinn. Videre nedover i kapitlene så står det spesifikt hva som skal gjennomgås i musikkundervisningen på hvert enkelt trinn. For lærere og studenter som er vant til LK06 og LK20, så kan denne mønsterplanen fra 1974 muligens oppfattes som veldig spesifikk.

Innholdsbeskrivelsen av musikkundervisningen i denne mønsterplanen (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974) kan oppfattes som særlig sentrert rundt opplæring knyttet til klassisk musikk og notelæring. Flere av begrepene som brukes i mønsterplanen er begreper som er knyttet til klassisk musikk, for eksempel ostinat, crescendo, da capo al fine og fermata. I tillegg til klassiske begreper, så kan også innholdet i musikkfaget virke særlig klassisk orientert siden blokkfløyte, gitar og kor er innhold som skulle være i musikkfaget, og det nevnes hyppig. Likevel ble nok ikke dette innholdet oppfattet som like snevert i sin tid, som det gjør i dag.

Enda en ting som skiller seg ut i mønsterplanen fra 1974 (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974) i forhold til LK20 er at M74 ikke inneholder like mye om det politiske og kulturelle uttrykkene som kan komme til syne i musikk. LK20 viser til flere aspekter i musikkfaget der man skal utforske seksualitet, kulturer og andre politiske uttrykk som kan komme til syne i musikk. Mønsterplanen fra 1974 er betydelig sterkere forankret i de instrumentelle, musikkfaglige og musikktekniske delene av musikk. Det finnes noen inntrykk på det som kan forstås som et slags tverrfaglig fokus listet opp mot slutten av mønsterplanen. Her nevnes blant annet integrering av naturfag, kristendomskunnskap, samfunnsfag og norsk. Men dette virker likevel som et sterkt fokus på tradisjonelle «norske» kulturuttrykk på denne tiden, fremfor flerkulturelle. Det er også lite om den samiske kulturen i musikkfaget i M74. Det vil igjen si at denne mønsterplanen kan forstås som noe snever, ettersom de kulturene og tverrfaglige temaene som skulle integreres stort sett var basert innenfor et smalt kulturelt område, som elevene trolig allerede kunne en del om fra før.

Mønsterplan for grunnskolen, 1987 (M87)

Mønsterplanen (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987) fra 1987 har i likhet med den fra 1974 et eget kapittel satt av til musikkfaget. I begynnelsen av kapittelet er det redegjort for mål for undervisningen. Disse temaene kan oppleves noe mer dekkende av et større felt for hva musikk kan være, enn den tidligere mønsterplanen fra 1974 ga inntrykk av. Blant annet har mønsterplanen fra 1987 (M87) mer fokus på hvordan musikk blir brukt i ulike sosial, kulturelle og historiske sammenhenger, i tillegg til at det er fokus på hvordan musikk kan formidle trivsel, samhørighet og kontakt. Dette kan skilles fra det større fokuset på musikalske ferdigheter som var i fokus på den tidligere mønsterplanen.

Musikkfaget er også i denne mønsterplanen (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987) delt inn i ulike klassetrinn, men den er et steg nærmere LK20. M74 hadde faget delt inn i hvert enkelt klassetrinn mens M87 har faget delt inn i tre og tre trinn samlet. Dette ligner mer på det vi kjenner fra LK20 og LK06. M87 ga også mer ansvar enn M74 til den autonome læreren i form av at læreren fikk mer av jobben med å finne fremgangsmåter for de ulike målene som ble satt. Her står det mindre spesifikt hvilke instrumenter som skal brukes eller nøyaktig musikkterminologi. Tanken om en friere inngang til musikkundervisningen kan sees

som svært nyttig med tanke på lokalt læreplanarbeid, der lærere og skoleledere kan utvikle og tilpasse undervisningen for hver enkelt elev og elevgruppe.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1997 (L97)

I L97 (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet et al., 1996) er musikkfaget i likhet med M74 delt inn i hvert enkelt trinn. Det som også ble innført med denne læreplanen er målstyringsprinsippet. De tidligere læreplanene hadde laget en form for manus og inneholdt mer om hva lærere var forventet å gjøre i undervisningen. Mens i L97 ble det lagt mer fokus på å sette overordnede mål for hva som skulle være innholdet i undervisningen. Det ligner noe mer på det som man kjenner fra LK06 og LK20. I kapittelet for *Musikk* og videre i underkapittelet *Strukturen i faget* står det at målet og hovedmomentene i musikkfaget bygger på å lytte, å komponere, å musisere og å danse. I tillegg til erkjenningsskjemaene å forstå og å oppleve. Videre blir det beskrevet at det ikke er et klart skille mellom erkjenningsskjemaer og aktivitetsformer, men at de går inn i hverandre, støtter hverandre og utfyller hverandre (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet et al., 1996).

Kunnskapsløftet, 2006 (LK06)

Kunnskapsløftet fra 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2006) er den siste læreplanen før fagfornyelsen fra 2020, det er også læreplanen som kom etter L97. Tidlig i denne læreplanen for musikk står det om hovedområder. Disse hovedområdene i LK06 ser ut til å henge igjen fra L97 og er: musisere, komponere og lytte. Et av hovedområdene som ikke ble videreført fra L97 til LK06 er å danse. Selv om dansen har en plass innenfor hovedområdene så vil det å fjerne spesifiseringen være med på å kunne danne en indikasjon på at dansen muligens ikke skulle være like sentralt i musikkundervisningen lengre.

2.5.2 Nåværende læreplan (LK20)

I den nåværende læreplanen er det flere ulike områder og kapitler som kan være interessante å se på. Foreldrenes utsagn kan knyttes opp til hvordan læreplanen er utformet i dag og det vil for eksempel kunne gi en indikasjon på om de poengterer innhold i musikkundervisningen som har tatt for stor plass, eller som burde være en del av undervisningen. Foreldrenes syn på

kunnskap i musikk vil også knyttes opp til denne læreplanen.

Overordnet del

I den overordnede delen i LK20 er det kapitler som særlig kan knyttes opp til musikkundervisning. Det er i denne overordnede delen et hovedkapittel som heter *Opplæringens verdigrunnlag*, med underkapitler som handler om *identitet og kulturelt mangfold*, i tillegg til *skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Kapitlet som handler om opplæringens verdigrunnlag, blir i læreplanen omtalt som at de er grunnmuren i skolen sin virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med andre ord kan det virke som at disse temaene vil være svært essensielle for barns skolegang. Disse temaene som ble trukket frem er av interesse med tanke på musikkfaget fordi alle temaene kan legges til rette for i musikkundervisningen.

Identitet og kulturelt mangfold kan legges til rette for musikkundervisningen gjennom å analysere og arbeide rundt musikk som for eksempel utfordrer ulike seksuelle legninger, eller å arbeide med hvordan musikk brukes og er en del av ulike kulturer. Skaperglede kan legges til rette for gjennom for eksempel komponering der man kan lære elevene om hvordan man kan uttrykke seg gjennom låtskriving. Engasjement handler for meg om å kunne utvikle en glede og motivasjon for å arbeide. Der er musikkfaget sentralt fordi musikk ofte kan være en hobby og noe alle elever har en tilknytning til. Man kan for eksempel lære eleven musikk ved å knytte det opp til deres interesser og det kan være med på å utvikle engasjement for faget. Utforskertrang kan bygge litt på engasjement ettersom utforskertrangen og utforskervilje, vil komme dersom man har et engasjement for faget. Verdenen av musikk er enormt stor og tilgjengelig, og mange barn og voksne lytter mye til musikk i store deler av livet. Det gjør det lett å utforske musikk bygget på et eget initiativ.

Musikkfaget

I kapitlet for *kjerneelementer* i musikkfaget i LK20 er det mulig å finne områder av musikkfaget som kan forankres i temaene fra opplæringens verdigrunnlag. I kjerneelementene (Utdanningsdirektoratet, 2019) i musikkfaget står det beskrevet hvordan

musikkundervisningen skal legge til rette for kulturforståelse, for eksempel hvordan kulturell musikk som elevene arbeider med har betydning for andre kulturer. I kapittelet for *fagets relevans og sentrale verdier* (Utdanningsdirektoratet, 2019) står det også nevnt at musikkfaget er sentralt for kulturforståelse, skaperkraft og identitetsutvikling. Med andre ord kan dette bety at musikkfaget har potensiale til å legge til rette for enkelte av opplæringens verdigrunnlag. Det som også kan være interessant å trekke frem er i det samme kapittelet om *fagets relevans og sentrale verdier* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Der står det også beskrevet at musikkfaget skal forberede elevene på arbeidsliv med behov for estetiske og praktiske ferdigheter i tillegg til kreativ og sosial samhandling. At musikkfaget skal forberede elevene på arbeidsliv er svært interessant ettersom dette kan være med på å beskrive musikkfagets verdi. Informantenes meninger om musikkfaget kan knyttes opp til denne beskrivelsen av musikkfaget.

Det er enda et tema som kan trekkes frem i forbindelse med denne studien og det er musikkfagets *kjerneelementer* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kjerneelementer tilsvarer *hovedområder* i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006). Her står det beskrevet fire kjerneelementer som vil være relevant til diskusjonen i denne studien: utøve musikk, lage musikk, oppleve musikk og kulturforståelse. Det kan med andre ord bety at det faglige innholdet i musikkundervisning alltid skal innebære noen av disse temaene, samtidig som at alle fire temaene skal integreres i musikkundervisningen over tid. De fleste av kjerneelementene i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019), ligner på hovedområdene av musikkfaget fra LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) bare at det har blitt brukt mer hverdagslig språk i LK20. Istedenfor komponering står det for eksempel å lage musikk.

2.5.3 Musikkens faktiske plass i skolen

I læreplan-kapittelet blir det vist hva som bør være innholdet i musikkundervisningen. I tillegg til dette vil det i denne studien være nødvendig å legge vekt på hvordan musikkfaget faktisk gjennomføres i skolen. I 2011 gjennomførte en tverrfaglig forskergruppe fra Høgskulen på Vestlandet fra Stord og Bergen en skolefagsundersøkelse der de så på hvordan musikkfaget faktisk blir gjennomført i skolen. Utvalget er nasjonalbasert og består av 794 lærere i grunnskolen. Analysen i denne undersøkelsen viser at lærerne med mer utdanning i

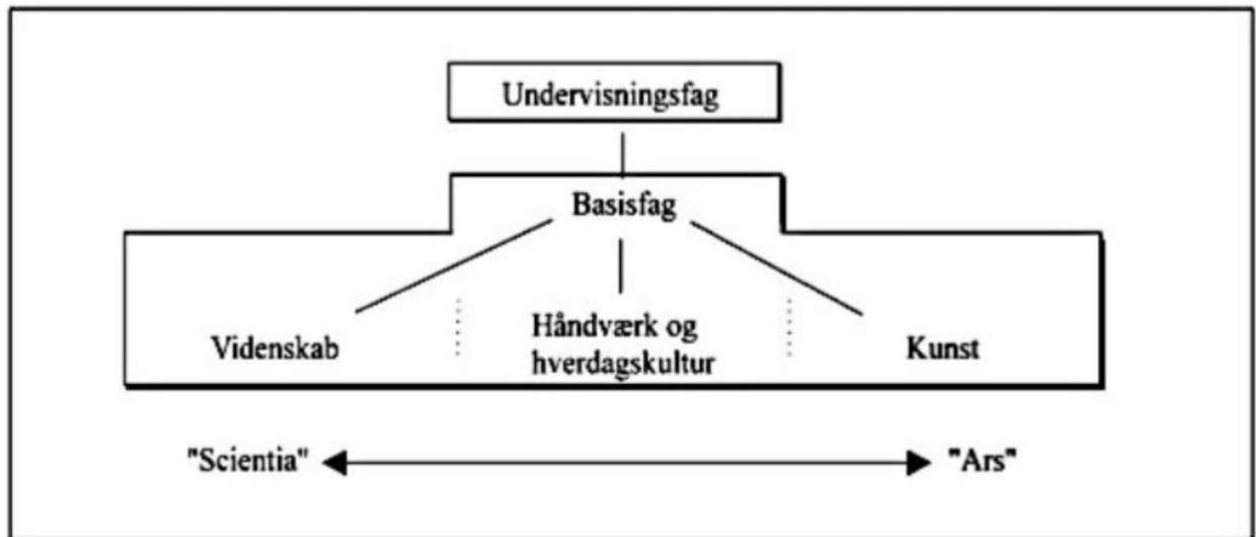
musikkfaget legger gjennomgående større vekt på alle emnene og aktivitetene enn lærere med mindre enn 30 studiepoeng i faget (Espeland et al., 2013, s. 147). Espeland et al beskriver undersøkelsen som en temperaturmåling av musikkfaget og at det kan gi et visst grunnlag på tilstanden til musikkfaget i forhold til beskrivelsen av læreplanen LK06 (2013, s. 159). Det vil si at hovedspørsmålet er i hvilken grad praktiseringen av musikkfaget blant denne informantgruppen kan vurderes som en forventet realisering av musikkfaget slik det er beskrevet i LK06 for barnetrinnet (Espeland et al., 2013, s. 159). Funnene i denne undersøkelsen viser til det Espeland et al omtaler som et redusert musikkfag og det blir beskrevet slik på bakgrunn av hvilke sider av musikkfaget som blir realisert. De ser på lokale læreplaner i skolene og har funnet at lokale læreplaner i musikkfaget på 1.-4. trinn i stor grad mangler. Og at det dermed er stor fare for at faget består av en rekke usammenhengende musikkundervisningsaktiviteter (Espeland et al., 2013, s. 162). Funnene viser også tilsynelatende at lærerne sliter mer med å undervise innenfor «nyere» hovedområder som komponering, musisering og dans, enn mer tradisjonelle hovedområder som lytting og sang (Espeland et al., 2013, s. 161). Denne undersøkelsen er svært relevant for min studie ettersom den er med på å gi en indikasjon på om mine informanternes beskrivelse av musikkfaget og musikkundervisningspraksisen på en enkelt skole kan sees i en større sammenheng i form av at informantenes uttalelser kanskje stemmer med andre skoler og lærere.

2.6 Musikk og kunnskap

Kunnskap i musikk kan være flere ulike ting og kan vektlegges på forskjellige ulike måter. For å kunne presentere foreldrene som deltar i denne studiens meninger om musikkfaget vil det være viktig å tydeliggjøre ulike forståelser av hva kunnskap i musikk er.

2.6.1 Kunst og vitenskap i musikk

Det er flere ulike teorier og tanker om hva som er kunnskap i musikk. En av teoriene som kan brukes for å klargjøre kunnskapsbegrepet i musikk er Frede V. Nielsens «ars»- og «scientia»-modell (1998).



Figur 1 (Nielsen, 1998, s. 110)

Med denne modellen hevder Frede V. Nielsen at «ars»-delen i musikkundervisning innebærer den kunstneriske verdien av musikken, mens «scientia»-delen innebærer språkliggjort erkjennelse og teori (1998, s. 106–107). Imellom disse to ytterpunktene finner vi håndverk og hverdagskultur. Det kan forstås som hvordan musikken er en del av vår hverdagskultur og de håndverksmessige aspektene kan knyttes til for eksempel bruk av ulike musikkinstrumenter. Den musikkfaglige kunnskapen som ligger til rette i vitenskapsdelen kan argumenteres for å basere seg på blant annet musikkteori og musikkhistorie. Med andre ord kan dette kjennetegnes ved kunnskap som er vitenskapelig og faktaorientert, og som kan formidles og læres som påstandskunnskap. Den musikkfaglige kunnskapen som kan argumenteres for å vektlegges i «ars»-delen av Nielsens (1998) modell kan for eksempel være opplevelsen av musikk. Det finnes flere typer kunnskap som ligger en plass imellom disse to ytterpunktene og de kan knytte seg til begge sidene av spekteret, med ulik vektlegging. For eksempel kan man komponere musikk ved bruk av ulike dynamikker og spillestiler for å legge til rette for ulike følelser hos den enkelte. Man kan igjen lære å fremføre musikken på en bestemt forutsatt måte i et håp om at lytteren skal oppleve en følelse av for eksempel lykke. Det er likevel ikke gitt at lytteren får denne opplevelsen, ettersom den subjektive opplevelsen kan farges av for eksempel ulike opplevelser i livet.

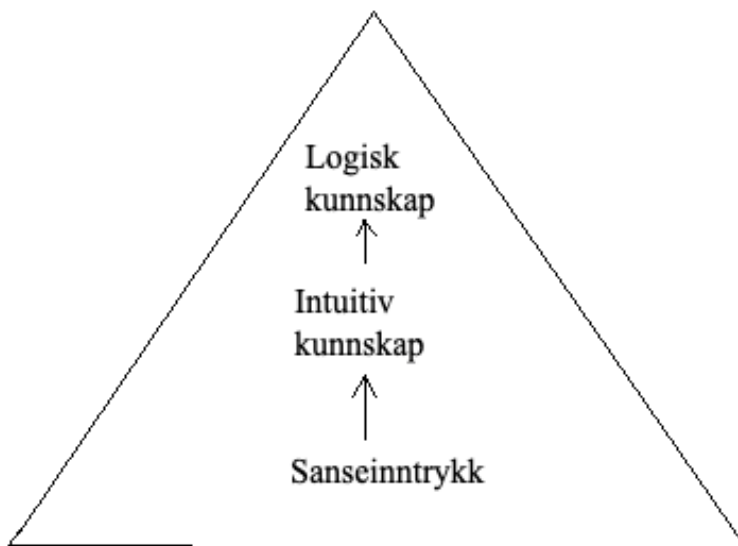
Selv om denne modellen i utgangspunktet ikke var utformet for å definere hva kunnskap i musikk er så kan den knyttes opp til kunnskapsbegrepet i musikk. For å tydeliggjøre hvorfor jeg mener at denne modellen kan relateres til kunnskap i musikk vil jeg knytte den opp til beskrivelser av kunnskap i LK20 og særlig til beskrivelsen av musikkfagets kjerneelementer. I LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019) er det i kapittelet om musikkfaget beskrevet fire kjerneelementer for faget. Det er: *utøve musikk*, *lage musikk*, *oppleve musikk* og *kulturforståelse*. Disse fire kjerneelementene kan knyttes opp til «ars»- og «scientia»-modellen. Å utøve musikk kan knyttes særlig opp mot ars-delen av Nielsens modell ettersom kjerneelementet baserer seg på å uttrykke seg og lære seg å blant annet spille og danse i ulike sammenhenger. Lage musikk passer nok noe innenfor både ars og scientia, siden man gjerne lærer seg en del musikkteori og arbeider rundt dette for å komponere musikk. Men man kan også fint improvisere og føle musikken uten sterk tilknytning til fastsatt kunnskap som musikkteori. Oppleve musikk er nok det kjerneelementet som sterkest kan knyttes til ars-delen. Dette begrunnes med at å oppleve musikk baseres på subjektive opplevelser og at det ikke nødvendigvis er noe fastsatt mal på hva man føler eller opplever med for eksempel ulike typer musikk. Kulturforståelse vil kunne være en plass imellom ars- og scientia-delen, siden man kan fastslå hvordan ulike kulturer bruker musikk som kulturuttrykk, men man kan også danne subjektive opplevelser av disse uttrykkene.

2.6.2 Intuitiv og logisk kunnskap

I følge Swanwick (1994) eksisterer det blant annet to former for kunnskap i musikk, det han kaller intuitiv og logisk kunnskap. Den intuitive kunnskapen kan forstås som noe som kun kan oppnås gjennom dine egne sanseintrykk. Den kjennetegnes av personlige inntrykk i tillegg til vår intuitive forståelse av musikk. Denne kunnskapen er noe som blir aktivt konstruert av individet. Ifølge Swanwick (1994) er dette den viktigste kunnskapen. Den logiske kunnskapen beskriver Swanwick (1994) som kunnskap om musikk, for eksempel musikkhistoriske fakta, musikkbegreper og notasjonskunnskap. Swanwick (1994) omtaler den intuitive kunnskapen som den viktigste.

Ifølge Swanwick (1994) bygger den logiske kunnskapen på et fundament av den intuitive. Med andre ord kan det forstås som at den logiske kunnskapen ikke kan eksistere uten at den

intuitive kunnskapen er der. Han går videre med å beskrive at den intuitive kunnskapen ikke er mulig uten sanseinntrykk. Det vil si at det går fra sanseinntrykk til intuitiv kunnskap, før det til slutt går til logisk kunnskap. Dette tydeliggjør han med denne modellen:



Figur 2 (Swanwick, 1994, s. 29) (oversatt fra engelsk)

2.6.3 Hvordan kunnskap i musikk skal forstås i denne studien

Med utgangspunkt i de synene som er presentert tidligere i teorikapittelet, skal jeg nå tydeliggjøre hvordan kunnskap i musikk skal forstås i denne studien. Jeg velger å dele det inn i to ulike kategoriske ytterpunkter og det er *det vitenskapelige musikkfaget* og *det kunstneriske musikkfaget*. Disse to delene kan forstås som to ytterpunkter i et spekter hvor ulike kunnskapsforståelser kan plassere seg innenfor.

Det vitenskapelige musikkfaget kan knyttes opp til «scientia»-dimensjonen i Nielsens (1998) modell og logisk kunnskap fra Swanwick (1994). I dette ytterpunktet legges det da vekt på fastsatt kunnskap, som kan være musikkteori og historie. Det kunstneriske musikkfaget er mer basert på hva som legges i å oppleve musikk, og den intuitive kunnskapen som Swanwick (1994) beskrev. I forståelsen av kunnskap som kunstnerisk musikkfag legges det vekt på subjektiv forståelse og hvilken kunnskap individet tilegner seg fra det de mottar. Dette kan

også videre knyttes «ars»-dimensjonen i Nielsens (1998) modell, siden den også baserer seg på den kunstneriske verdien av musikkfaget. En kunnskap som å utøve musikk vil kunne gå på det håndverksmessige i Nielsens (1998) modell. I min forståelse av kunnskap vil å utøve musikk kunne plassere seg en plass imellom det vitenskapelige musikkfaget og det kunstneriske musikkfaget. Grunnen til dette er at når en lærer skal lære en elev å spille på for eksempel et piano så vil læreren lære eleven å spille svakere ved å ikke trykke like hardt på tangenten, som peker mer mot det vitenskapelige musikkfaget. Samtidig vil læreren trolig lære eleven dette for at de skal få et mer dynamisk forhold til musikk og for eksempel lettere kunne uttrykke seg gjennom å spille musikk.

Kunnskapssynet i LK20

I kapittel 2.6.3 presenterte jeg to ulike ytterpunkt-kategorier for kunnskap i musikk, der de forskjellige oppfattelsene av kunnskap kan plasseres innenfor disse to. Det ble tidligere gjort rede for noen punkter den overordnede delen i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) og musikkfaget i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019). For å kunne redegjøre for hvordan foreldrenes syn skal kunne samsvare med den overordnede delen i LK20 og musikkfaget i LK20, skal kjerneelementene i musikkfaget og de utvalgte punktene fra den overordnede delen plasseres innenfor spekteret mellom de to tidligere definerte ytterpunktene i min kunnskapsforståelse.

Punktene som jeg trakk frem fra den *overordnede delen* av LK20 er: identitet, kulturelt mangfold, skaperglede, engasjement og utforskertrang. De kan alle plasseres imellom det kunstneriske musikkfaget og det vitenskapelige musikkfaget. Så og si alle disse punktene fra den overordnede delen kan plasseres nærme det kunstneriske musikkfaget på spekteret. Dette kan begrunnes i at de stort sett fokuserer på individuelle og subjektive opplevelser og det vil være noe forskjellig fra person til person. Kanskje utenom kulturelt mangfold og identitet der det kan brukes mye faktabasert kunnskap på å utvikle forståelse.

Musikkfagets fire *kjerneelementer* i LK20 kan også plasseres innenfor mitt spekter av kunnskapsforståelse. Kjerneelementene ble allerede i kapittel 2.6.1 plassert for å definere

hvordan Nielsens (1998) «ars» og «scientia»-modell (Figur 1) kan brukes for å tydeliggjøre musikkfaget. Siden mine to ytterpunkter for kunnskap i musikk samsvarer veldig med denne Nielsens modell, så vil plasseringene av kjerneelementene i mine ytterpunkter relatere seg til den tidligere gjennomførte plasseringen i Nielsens modell.

2.7 Legitimering av musikkfaget

Informantene i denne studien tok flere ganger stilling til hvordan de legitimerer musikkfaget. I legitimeringsdebatten skal musikkfagets verdi i denne studien kategoriseres innenfor to ulike musikkfaglige verdier. Det ene er musikkfagets egenverdi og det andre er musikkfagets verdi for andre fagområder.

2.7.1 Musikkfagets egenverdi

I min studie skal musikkfagets egenverdi forstås som hvordan musikk er viktig for den musikalske opplevelsen og verdien i å lære musikk for å lære musikk.. I denne tankegangen er det ikke fokus på hvordan musikk er et nyttig fag for å utvikle andre ferdigheter og kunnskap enn de musikalske. Øyvind Varkøy har skrevet en bok som heter *Hvorfor Musikk?* (2015) og i boken trekkes det hovedsakelig frem flere ulike syn i legitimeringsdebatten av musikkfaget. I det siste kapittelet av boken trekker Varkøy frem sine egne syn i legitimeringsdebatten av musikkfaget. Grunnen til at Varkøy er relevant med tanke på denne studien er fordi særlig bokens siste kapittel vil være med på å tydeliggjøre ulike områder av musikk og musikkfagets verdi. Disse områdene kan etter dette knyttes opp til foreldrenes egne syn i legitimeringsdebatten og kan være med på å klargjøre foreldrenes synspunkter på legitimeringen av musikkfaget.

I kapittelet som omtaler Varkøys (2015) egne musikkpedagogisk-filosofiske tenkning har han den musikalske erfaringens egenverdi i fokus. Han poengterte det som kan forstås som at vi mennesker er naturgitt å sette søkelys på nytte og relevans. Han skriver at dette preger mye av tenkingen innenfor flere felt, blant annet utdanning, helse, idrett og barn. Videre i kapittelet blir det argumentert for hvorfor insisteringen på den musikalske erfaringens egenverdi kan fungere som kritikk av det han omtaler som antihumanistisk nyttetenkning. Det kan virke som

han mener at antihumanistisk nyttetenkning sikter på fokuset på produksjon eller et endelig verk. For å oppsummere hva han mener musikkfagets egenverdi er, kan det forstås som at egenverdien blir knyttet til den musikalske aktiviteten og samhandling mellom mennesker og møtet mellom mennesket og det musikalske objektet. Han mener i denne forståelsen at musikkfagets egenverdi ikke ligger i det endelige verket, komposisjonen eller produktet, som musikalske aktiviteter gjerne munner ut i. Med andre ord kommer det ganske tydelig frem hva Varkøy (2015) selv mener er musikkfagets verdi i dette kapittelet, og han legger musikkfagets verdi i nytten i det unyttige.

2.7.2 Musikkfagets verdi i tilknytning til andre deler av livet

En annen måte å legitimere musikkfaget på er hvordan ferdigheter i musikk kan overføres som ferdigheter og læring til andre områder, for eksempel andre fag eller arbeidsliv. Noe av denne overføringsverdien kommer til syne i læreplanene. For eksempel kan det sees i kapittelet om fagets relevans og kjerneverdier i LK20 at musikkfaget skal forberede elevene på arbeidsliv med behov for praktiske ferdigheter i tillegg til kreativ og sosial samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I tillegg til dette har Martin Guhn, Scott Emerson og Peter Gouzouasis gjennomført en analyse av over 110 000 barn sine prøveresultater i British Columbia i Canada i 2019 (Guhn et al., 2019). Her så de på hvordan deltakelse i musikk og akademisk utbytte kan sammenlignes. Resultatene deres viser tydelig at barn som er mer involvert i musikkfaget også har høyere karakterer i engelsk, naturfag og matte enn sine klassekamerater som ikke driver med musikk i like stor grad. De konkluderte med at musikkinvolvering eller musikkengasjement i barndommen, særlig instrumentspilling, kan være med på å få barn til å gjøre det bedre på skolen i andre fag (Guhn et al., 2019, s. 324). Dette er med på å bygge opp teorien om at musikk kan ha en stor overføringseffekt og verdi til å utvikle ferdigheter innenfor andre akademiske fag.

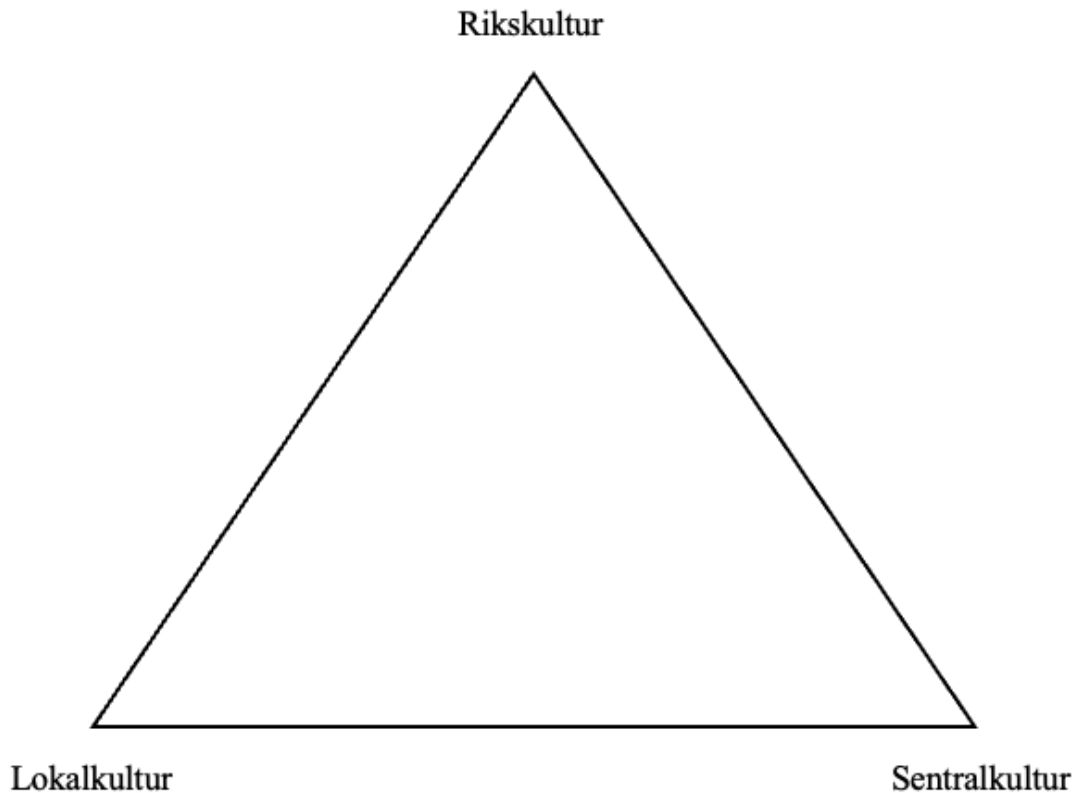
2.7.3 Hvordan jeg legitimerer musikkfaget

I lys av begge de to forestående områdene å legitimere musikkfaget på står jeg et sted midt

imellom. Jeg er positiv til Varkøys (2015) tanke om musikkfagets egenverdi, og at ikke all musikk skal gjennomføres for å oppnå et resultat. Dette vil etter min mening være med på å skille musikkfaget fra andre fag i skolen, ettersom det kan legges til rette for større fokus på å utforske og oppleve musikk. Samtidig har jeg en oppfatning av at musikkfagets overføringsverdi alltid er til stede. Enten om det er at barn blir bedre i andre fag eller klarer bedre å løse oppgaver i livet på bakgrunn av deres musikalske involvering i barndommen. Studien på elevene fra British Columbia (Guhn et al., 2019) er også med på å klargjøre det jeg ser som noe av overføringsverdien musikkfaget har å by på. Likevel vil jeg si at jeg setter både tanken om musikkfagets «unyttige» egenverdi, og musikkfaget overføringsmuligheter og direkte nytteverdi svært høyt. Begge tankene er etter min mening med på å gjøre musikkfaget relevant, komplekst og verdifullt.

2.8 Flerkulturell musikkundervisning

Som tidligere nevnt er 3 av de totalt 6 informantene oppvokst i andre land enn Norge, så det er da naturlig å se på flerkulturell musikkundervisning. De andre nasjonene er som nevnt Skottland, Ukraina og Colombia. I et sosiokulturelt perspektiv med tanke på arbeid i et flerkulturelt samfunn og klasserom, er det flere ulike syn som må vurderes. Høgskolelektor i musikk ved Hamar lærerhøgskole Petter Dyndahl (1994) har publisert en artikkel der han belyser ulike temaer som må tas hensyn til. Han hevder blant annet at i et rettferdighets- og toleranseperspektiv er det en selvfølge at fagene og skolen skal tilby alle elever muligheter for identifisering, som ikke står fjernt fra egen kulturell bakgrunn. Samtidig hevder han at det er like viktig at skolen sørger for at elevene blir kvalifisert til funksjonsdyktighet i et pluralt samfunn. Et pluralt samfunn der Dyndahl hevder at det er krav om spennvidde og allsidighet i forståelsen av seg selv og andre. Dyndahl (1994) går videre i å beskrive kulturbegrepet ved hjelp av en modell:



Figur 3 (Dyndahl, 1994, s. 6)

Dyndahl (1994, s. 6) viser til at kulturbegrepet kan anskueliggjøres i denne trekanten. Han beskriver at trekantens flate rommer en helhetlig kultur, for eksempel den norske kulturen, mens hjørnene rundt utgjør ulike ytterpunkter. Lokalkultur blir definert som en begrenset gruppe mennesker, der fellesskapet kan være definert av ulike dimensjoner. Man kan være medlem av forskjellige delkulturer. Sentralkultur blir beskrevet som mer allmenn og interessant for alle. Dette kan for eksempel være institusjonaliserte kulturer. Rikskultur blir beskrevet som en størrelse som er sammensatt av elementer fra lokalkulturen og sentralkulturen. Dette kan for eksempel være utformingen av læreplaner.

Med utgangspunkt i disse beskrivelsene av de ulike kulturenes relasjon, kan det forstås som at alle er med på å utforme den norske kulturen og at det derfor bør gjenspeiles i musikkundervisningen. De «små» lokalkulturene til de «større» sentralkulturene. Dyndahl (1994) går videre i å utforme en form for konklusjon der han stiller et spørsmål om på hvilke arenaer debatten om hvem sin musikkultur skal få plass i skolen skal føres. Denne modellen i

figur 3 kan sees på som et grunnlag for tydeliggjøring av tankevirksomheten som en lærer gjennomgår i arbeid med kulturer i skolen. Det vil også kunne knyttes opp til integreringen av mine informanters kulturer i musikkundervisningen på skolen.

3. Metode

3.1 Innledning

For å finne svaret på problemstilling og forskningsspørsmål skal det reflekteres over metoder jeg har brukt. De kan kategoriseres blant annet kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. For å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne studien var det svært nødvendig å reflektere over hvilken metode som kunne benyttes. I dette kapittelet skal jeg blant annet presentere metodevalg, analysemetode, utvalget, informantene og etiske refleksjoner.

3.2 Metodevalg

I dette forskningsprosjektet brukte jeg to ulike metoder eller verktøy i prosessen med datainnsamling. Jeg startet med å lage et kvantitativt spørreskjema i programmet SurveyX som jeg sendte ut til en rektor ved en barneskole i Bergen. Rektoren sørget for at spørreskjemaet ble sendt videre til foreldrene på denne skolen, der seks av respondentene på skjemaet ønsket å være informanter og ble kontaktet for å være med i et kvalitativt dybdeintervju.

3.2.1 Kvantitativt spørreskjema

Dette forskningsprosjektet er konstruert til å bestå av en kort spørreundersøkelse (se vedlegg B) tidlig i prosjektet. Denne delen av studien er gjennomført mest i den hensikt å finne informanter til den kvalitative delen. I spørreundersøkelsen ble foreldrene som deltok i studien bedt om å svare på spørsmål om blant annet deres egne musikalske bakgrunn og erfaring, omtrentlig alder, kort om deres synspunkt på musikkfaget og andre tanker om musikkfaget. Spørreskjemaet ble tidlig i prosessen sett på som ikke direkte påvirkende for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette defineres som *exploratory survey*, eller utforskende spørreskjema. Et utforskende spørreskjema blir beskrevet som piloter og pre-tester til hjelp for forskere når de skal lage spørsmål til senere bruk (Jann & Hinz, 2016). Jeg brukte dette spørreskjemaet for å nærme meg forskningsfeltet og for å samle informanter til intervju.

Jeg sendte dette spørreskjemaet til en rektor på en barneskole i Bergen kommune. Han sendte deretter spørreskjemaet ut til sine ansatte lærere på skolen, før de da skulle sende det videre til foreldrene som kunne svare på dette. Det kom inn svar fra 15 foreldre hvorav 6 meldte seg som interessert i å bli intervjuet. Studien siktet seg opprinnelig inn på å intervju 3-4 intervjuobjekter, men dette endret seg raskt til at jeg valgte å intervju alle 6 personene. Dette begrunnes med at jeg ville ta med alle slik at jeg fikk rikere og mer varierende data.

Analyseverktøy

Spørreskjemaet (vedlegg B) ble laget i SurveyX. Jeg valgte dette programmet fordi det er et program jeg har hatt tilgang på via Høgskulen på Vestlandet. Programmet opplevdes som brukervennlig for meg, siden jeg raskt klarte å sette meg inn i hvordan det fungerer. Programmet tillot meg å legge inn spørsmål på flere ulike måter og jeg lot deretter spørreskjemaet stå åpent. Dette gjorde at alle foreldrene som hadde mottatt en direkte lenke til spørreskjemaet fikk mulighet til å svare på det. Da jeg skulle begynne å arbeide med materialet og hente ut informanter med utgangspunkt i spørreskjemaet, var det en mulighet i SurveyX for å stenge spørreskjemaet. Dette gjorde at spørreskjemaet ikke lenger var mulig å svare på og jeg kunne deretter begynne å hente ut dataene og finne informanter.

3.2.2 Kvalitative intervjuer

Etter spørreskjemaene var besvart skulle intervjuene gjennomføres. I dette forskningsprosjektet valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte dybdeintervjuer. I likhet med andre former for intervjuer var det i forkant forberedt en form for manuskript, i form av en intervjuguide. Guider til semistrukturerte intervjuer vil ikke inneholde noen særlig konkrete spørsmål, men heller en oversikt over emner som skal dekkes og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Slik er det også i dette forskningsprosjektet.

Intervjuguiden (se vedlegg C) var relativt kort og sentrert rundt ulike temaer der det var ønskelig med utfyllende svar, i tillegg til forslag på spørsmål. Temaene som var spesifisert i intervjuguiden var: hvem informanten er, forhold til musikk og musikkfaget, barnas forhold

til musikk, forhold mellom foreldre og skolen, fordyping av egne utsagn på påstander, innhold i musikkfaget, foreldres involvering i skolen og musikken, informantens syn på musikkfaget i dag og hva former informantens syn på musikk (legitimering av faget). De fleste av spørsmålene ble konstruert som improviserte oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene.

Jeg brakte blant annet frem temaer om foreldrenes egne musikalske bakgrunn, deres eget forhold til musikk, tanker og refleksjoner rundt musikkfaget i egen skolegang og deres barns skolegang. Dette er bare et utvalg av temaene som var til stede i intervjuguiden, og de var med på å forme intervjuet og vise hva jeg ønsket å finne ut av. Selv om jeg hadde valgt ut enkelte temaer i forkant som jeg ønsket svar på, kom foreldrene også opp med andre temaer som jeg ikke allerede hadde tenkt ut. Jeg belyste tematikk som kunne bidra til å danne et syn på hvordan foreldrene i denne studien legitimerer musikkfaget. I diskusjoner rundt dette begynte enkelte av foreldrene å snakke om hvordan de ser på kunnskap i musikkfaget. Dette var et tema jeg ikke hadde tenkt særlig mye på i forkant, men det viste seg å passe fint med oppgaven og ble et gjennomgående tema i det videre arbeidet.

3.2.3 Overordnet metode

Det vil kunne diskuteres at den helhetlige metoden i studien heller mot «metodetriangulering» (Ringdal, 2013, s. 110), siden den i tillegg til flere kvalitative intervjuer den baseres på en kvantitativ del. Likevel vil jeg nok kalle hele forskningsprosjektet for en kvalitativ metode ettersom det kvalitative intervjuet er der jeg henter data fra. I den strukturen jeg har valgt som metode vil spørreskjemaet være underordnet intervjuene. «Resultatene fra spørreundersøkelsen kan brukes til å velge ut ungdom for dybdeintervju i en kvalitativ undersøkelse» (Ringdal, 2013, s. 111). I en tilnærming som er lik den Ringdal presenterer og den jeg gjennomfører, vil den kvalitative delen være enten overordnet den kvantitative, eller sidestilt med den kvantitative for å kunne kalles «triangulering» (Ringdal, 2013, s. 111). I denne studiens tilfelle vil jeg si at den kvantitative delen er såpass underordnet den kvalitative delen, at prosjektet i sin helhet kan kalles kvalitativt. De kvantitative dataene vil ikke bli presentert i en søken etter å besvare problemstillingen eller forskningsspørsmålene. Studien vil derfor ikke presentere en kombinasjon av kvalitative og kvantitative data, som må til for at det skal defineres som «triangulering» (Ringdal, 2013, s. 110). Jeg trakk frem noen av foreldrenes svar på spørreskjemaet i intervjuene, men det var mest for å få i gang

tankeprosessen på hva de en gang mente før de fikk muligheten til å utdype dette. Jeg har likevel ikke valgt å presentere større kvantitative data i denne studien.

3.2.4 Begrunnelse av metodevalg ut fra problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingene og forskningsspørsmålene som omhandler kjennetegn på en gruppe foreldres synspunkter på musikkfaget i barneskole, foreldrenes vektlegging av musikkfaget sammenlignet med andre fag, hvordan foreldrenes egne erfaringer med musikkfaget synes å påvirke deres synspunkter og hvordan foreldrenes synspunkter samsvarer med innholdet i den musikkfaglige og overordnede delen i LK20, kan i seg selv virke som spørsmål som lettest kan besvares ved hjelp av en kvantitativ metode. Gjerne i form av et spørreskjema som skal hjelpe med å kartlegge hva foreldre svarer på enkle spørsmål som omhandler temaene. Det som strider litt mot den tanken er at ordet «synspunkt» er sentralt både i problemstillingen og i forskningsspørsmålene. Synspunkter kan bli sett på som svært personlig og noe som varierer fra person til person. For å undersøke enkelte individers synspunkter kan det være viktig å interagere med informantene på en måte som tilbyr informantene å få en mulighet og et rom for å kunne uttrykke seg selv i større grad enn det de ville gjort i et kvantitativt spørreskjema. Det kan være vanskelig å analysere synspunkter uten å få et utfyllende svar fra de du skal analysere synspunktene til. Det er også viktig å påpeke at denne masteroppgaven ikke har som mål å kunne generalisere. Foreldrene stiller med svært ulike forutsetninger for å uttale seg om musikkfaget, særlig med tanke på egen musikalsk interesse, kulturell bakgrunn og eventuell musikalsk utdanning. En fellesnevner i denne studien er at alle foreldrene har en viss tilknytning til musikk og dette vil derfor kunne være en studie som kan virke representativ for en gruppe foreldre som har en tilknytning til musikk.

3.3 Analysemetode

I denne delen av kapittelet skal jeg presentere analyseverktøyet og hvordan jeg har gått frem i analyseringsprosessen. Det har i denne studien blitt valgt å kategorisere intervjuet i form av koder. Disse har blitt kodet i NVivo. For å tydeligere kunne fange essensen i hva foreldrene faktisk sier i intervjuene valgte jeg å lage koder ut fra utsagnene. Jeg leste gjennom intervju for intervju og plukket ut hvert eneste utsagn og konstruerte en kategorisk kode ut fra utsagnet, eller plasserte utsagnet innenfor allerede eksisterende koder. Koden skulle være av

generell art slik at det kunne dekke utsagn fra flere av intervjuene. Dersom jeg valgte mer spesifikke koder så prøvde jeg plassere de som underkategorier til de mer generelle kodene.

3.3.1 Analyseverktøy

For å kunne analysere intervjuene var det viktig å ha et verktøy som kunne hjelpe meg med å strukturere dette. Jeg oppsøkte da NVivo 12 som verktøy. NVivo er et analyseverktøy som jeg mener passer bra å bruke i kvalitativ forskning. Hovedgrunnen til at jeg valgte dette verktøyet var fordi jeg hadde fått opplæring i dette tidligere og jeg tenkte at dette var en fin og ryddig måte å strukturere intervjuene på. Jeg valgte også å bruke denne litt eldre versjonen ettersom det var den jeg kunne fra før og det ville igjen føre til at jeg kunne komme raskt i gang med kodingen. Programvaren hjelper med å få frigjort tid til selve forskningsarbeidet fordi det blant annet gjør det så raskt å orientere seg i materialet og gjør det mulig å gjøre flere ulike typer sammenligninger, og det øker også muligheten for å snuble over noe som man ikke forventet (Klemp, 2012, s. 120–121). Særlig det siste kan trekkes inn i min egen studie, ettersom jeg ganske fort oppdaget at det var like nødvendig å se etter kategorier som jeg ikke hadde forutsett, som de allerede forutsatte kategoriene.

Min form for koding er inspirert av sorteringsbasert koding (Tjora, 2021, s. 220–221). Det vil si at kodene er laget ut fra kategorier. I mitt tilfelle kan dette være: «legitimering» eller «instrumentspilling i familien». Denne formen skiller seg fra empirinær koding som baserer seg på at kodene har navn som beskriver i detalj hva som ble sagt i intervjuene (Tjora, 2021, s. 223–224). Grunnen til at jeg i denne studien valgte en sorteringsbasert kodingsform var blant annet at etter transkriberingen var ferdig, satt jeg igjen med rundt 15 000 ord i intervjuer. Dette kunne fort føles overveldende for meg dersom jeg skulle sette meg ned med intervjuene og kategorisert hvert enkelt intervju i mange særegne koder. Da ville jeg endt opp med veldig mange koder og det kunne fort blitt uoversiktlig. Sorteringsbasert koding legger mer til rette for at jeg kan lete etter overordnede kategorier på tvers av intervjuene. Dette legger videre til rette for at jeg kan sortere mye data i få kategorier, istedenfor mange kategorier og med lite data.

3.3.2 Kodene

Selve kodingen begynte jeg med allerede før jeg var ferdig med å transkribere alle intervjuene. Årsaken til dette var at jeg underveis i transkriberingsprosessen oppdaget koder som jeg ønsket å legge til, og at jeg vill transkribere intervjuene mens jeg fremdeles husket det helhetlige inntrykket av informanten. Jeg begynte å kode etter jeg hadde transkribert de tre første intervjuene. Da satt jeg inn «annotations» fortløpende i teksten, dette fungerte som kommentarer til teksten og det hjalp meg med å tenke ut hvilke koder jeg eventuelt skulle sette inn i ettertid. Etter jeg hadde lagt inn en del «annotations», begynte jeg å lage enkle koder. I begynnelsen laget jeg utelukkende koder fra forutbestemte kategorier. Disse var løst basert på temaene i intervjuguiden. Jeg sorterte de tre første intervjuene i disse kategoriene, før jeg innså at dette egentlig ble litt bortkastet tid ettersom intervjuene allerede var i et visst mønster og delvis gruppert i disse kategoriene i intervjuets naturlige gang.

Det som etterpå ble gjennomføringsmåten for kodingen var at jeg leste gjennom intervju for intervju, og så på hvert eneste svar jeg fikk i løpet av intervjuene. Disse utsagnene var med på å lage kodene. Dette kan være noe inspirert av den empirinære kodingen (Tjora, 2021) som baserer seg på å lage koder ut fra for eksempel starten på utsagnet. Selv om jeg valgte å lage kategorier ut fra utsagnene, ble det mer til at jeg prøvde å lage kategorier som kunne dekke flere ulike utsagn, slik at jeg lettere kunne sammenligne de ulike utsagnene.

Etter den første runden med å lese gjennom og lage koder fra intervjuene, hadde jeg utviklet ganske stor kjennskap til alle seks intervjuene. Da hadde jeg laget 42 koder, inkludert alle underkoder. Det vil si at jeg hadde svært mange kategorier å sortere intervjuene mine i, og omtrent like mange ulike retninger masteroppgaven kunne vinkles i. Siden kodene ble konstruert underveis i prosessen der jeg leste alle intervjuene, ville det si at ikke alle intervjuene på dette tidspunktet hadde fått mulighet til å bli sortert i absolutt alle kodene. Hvis en kode for eksempel ble konstruert på det siste intervjuet jeg leste, ville ikke jeg ha sett om den koden passet inn i de andre intervjuene. Etter den første runden med å lese gjennom intervjuene leste jeg gjennom på nytt og trakk flere utsagn inn i de allerede eksisterende kodene. Denne gangen var det ikke behov for å lage fullt så mange koder, og det gjorde at omtrent alle intervjuene kunne sorteres i alle kodene.

3.3.3 Kategorisering

Etter at prosessen med koding var gjennomført, hadde jeg fått en liste med koder som både kunne virke overveldende i tillegg til at det dekket veldig store forskningsområder. For at studien ikke skulle bli for brei, var det viktig å få snevret den inn. Dette ble gjort ved å se på de ulike kodene som var igjen etter kodeprosessen, for å deretter finne ut hvilke koder jeg ville ha med videre. Kodene ble samlet i kategorier ut fra forskningsspørsmål som ble konstruert samtidig. Dette førte til at forskningsspørsmålene og kategoriene korresponderte. Kategoriene ble videreført som underoverskrifter i analysekapittelet, og det var der det ble rom for å trekke inn utsagnene til foreldrene. Disse fordelte jeg til de tilhørende underkapitlene/kategoriene.

3.4 Utvalg

For å kunne sette i gang med dette forskningsprosjektet var det nødvendig å finne informanter til forskningen. Det er mange forskjellige grupper som kan forskes på når det kommer til synspunkter på musikkfaget i barneskolen. Det finnes blant annet lærere, elever, forelesere på lærerstudier eller lærerstudenter. Alle disse gruppene kan være med på å påvirke musikkundervisningen på hver sin måte. Foreldre kan være med på å påvirke barnas forhold til lærere og skolen (Dearing et al., 2008, s. 249–250), derfor følte jeg at dette var viktig å forske på. Dette vil igjen kunne gjenspeile hvordan lærere forholder seg til elevene med tanke på musikkfaget. For eksempel kan elever komme med utsagn om at musikkfaget er bortkastet tid og at det er bedre å fokusere mer på fag som matematikk og norsk. Dette vil være et uvanlig utsagn fra et barn på for eksempel småtrinnet, og det er grunn til å tro at dersom et slikt utsagn blir sagt fra et så ungt barn, er det en mulighet for at det kan være en av foreldrenes meninger som er videreført til barnet.

Som tidligere nevnt er utvalget i dette forskningsprosjektet foreldre på en barneskole i Bergen. Det er to grunner til at jeg valgte et såpass snevert geografisk område. Det er blant annet fordi de ulike foreldrene vil uttale seg om et musikkfag som drives noenlunde likt. Musikkfaget vil i hvert fall bli gjennomført med lignende utgangspunkt, særlig med tanke på ramme faktorer som rom, utstyr og prioritering av musikkfaget på den skolen. I intervjudelen stilte foreldre med litt ulikt utgangspunkt, særlig med tanke på alderen til foreldrene og deres

kulturelle bakgrunn. Av alle 15 foreldrene som fullførte spørreskjemaet var det totalt 6 som ønsket å stille opp til dybdeintervju. Jeg valgte å intervju alle 6 for å få flere ulike synspunkter og rikere data.

3.4.1 Case-studie

En case-studie er en studie der det er et enkelt case som blir forsket på (Duesbery & Twyman, 2020). Duesbery & Twyman skriver at forskere som gjennomfører case-studier går inn med et åpent sinn, og at forskeren går inn i prosjektet fra et perspektiv om at forskningsprosjektet ikke skal ha fastsatte grenser eller skal kontrolleres. I denne studien er denne casen en utvalgt foreldregruppe. Det ble også lagt vekt på at foreldrenes egne syn var det interessante og jeg gikk inn i forskningsprosjektet med et åpent sinn og ville arbeide ut fra informasjonen jeg fikk angående deres egne syn på musikkfaget.

3.4.2 Fordeler og utfordringer med min studie i et case-studie-perspektiv

En av utfordringene knyttet til case-studier er at det kan være problemer knyttet til generalisering av funnene, ettersom disse funnene ofte er kontekstuel knyttet til enkeltfenomener (Mills et al., 2010). Med andre ord kan dette forstås som at case-studier i sin egenhet setter søkelys på enkeltområder eller enkeltfenomener av en sak, og det kan derfor ikke gjengi hvordan noe er eller fungerer i en lignende sak et annet sted. I min studie er dette et relevant poeng, siden foreldrene som innehar rollen som informanter i denne studien kun forteller om utsagn knyttet til musikkundervisningen på en enkelt skole, fra en foreldregruppes perspektiv. Denne informasjon vil ikke kunne generaliseres fordi den kun illustrerer syn på få musikkundervisningspraksiser for en enkelt foreldregruppe. Likevel kan min studie stille spørsmål til foreldre-gruppen om hvorfor de har dette synet på musikkundervisningspraksisen på denne utvalgte skolen. Det vil på sin måte kunne bidra til å danne forståelse av hvordan foreldre kan oppleve musikkfaget, og vil kunne hjelpe musikkpedagoger med å forstå hvorfor disse foreldre har dette synet på musikkfaget.

3.5 Om informantene

I denne studien var det totalt seks foreldre som ønsket å stille opp til intervju. Av disse var det

totalt tre menn og tre kvinner. De var alle i alderen 30-49 år. For å ivareta informantenes identitet har jeg laget fiktive navn på dem slik at det ikke er mulig å spore de opp. Av alle seks informantene var det bare tre av de som var oppvokst i Norge og hadde gått på norsk barneskole. De andre nasjonalitetene som er representert er som tidligere nevnt Ukraina, Skottland og Columbia. Rekkefølgen under viser også rekkefølgen på intervjuene.

Jørgen

Jørgen er en mann mellom 30-39 år. Han har en jente som går på 2. trinn. Han spiller trommer og har gjort det siden han var ung. Han har vokst opp i en kristenkarismatisk musikerfamilie. Han har gått på en barneskole i Norge.

Øyvind

Øyvind er lærer på en annen skole enn barna hans går på og er 40-49 år. Han er utdannet musikk lærer og dette er med på å forme hans syn på hvordan musikkfaget drives for barna sine. Han har barn på 3. trinn, 5. trinn og 7. trinn på samme skole. Han er i alderen 40-49 år. Han har gått på barneskole i Norge.

Asgeir

Asgeir er oppvokst i Ukraina og har barn 2. og 6. trinn. Han har gått på barneskole i Ukraina. Han er i alderen 40-49 år. Han hevder at han elsker alle typer musikk, fra rock til klassisk.

Hanne

Hanne er i alderen 30-39 år og har gått på barneskole i Norge. Hun har spilt i korps hele livet og gjør det fremdeles i voksen alder. Hun har en gutt som går på 2. trinn.

Viktorija

Viktorija er 30-39 år og er fra Columbia. Der har hun også gått på barneskole. Hun har et barn som går i 7. klasse.

Sigrid

Sigrid er 40-49 år og kommer fra Skottland, hvor hun også har gått på barneskole. Hun har et barn som går i 7. klasse.

3.6 Ethiske refleksjoner

I denne studien var det flere etiske refleksjoner som jeg var nødt til å ta hensyn til. Dette var vurderinger som jeg var nødt til å være klar over i løpet av hele arbeidsprosessen, i tillegg til at det var viktig at jeg hele tiden så etter kommende utfordringer som kunne dukke opp. Som forsker så har jeg det overordnede ansvaret for hva som blir med i studien og ikke. Det er et ansvar som må ivaretas uansett hva annet som ligger til grunn.

Informantene i mine intervjuer forteller om sine barn. Barna deres vil trolig være det mest verdifulle de har. Når foreldrene da skal fortelle om barna sine erfaringer og eventuelle utfordringer så er det flere vurderinger som må tas. For det første kan foreldrene finne på å nevne navn på barn, skole eller lærere. Disse må naturligvis anonymiseres, men det kan også bli nevnt kjennetegn på barna og særegenheter som de har, for eksempel ulike diagnoser. Det var blant annet i ett av intervjuene det ble nevnt at et barn har spesielle behov på bakgrunn av mulig diagnose. I dette tilfellet måtte jeg ta stilling til hvor mye jeg skulle ta med av bakgrunnsinformasjon til barnet og foreldrene. Hvordan det skulle være mulig å ivareta barnas personvern, dersom jeg måtte trekke frem mange særegenheter hos barna. Da måtte jeg skille ut enkeltsaker som jeg så som ikke relevant for studien, for å passe på at barnet og foreldrenes identitet fortsatt kunne holdes anonymt.

Det som også var viktig å forholde seg til i denne studien var når foreldre snakker om egne barn, så forteller de om barn som ikke er der og kan snakke for seg selv. Det som er

interessant er at foreldrene har det overordnede ansvaret for barna frem til de er myndige. Det vil si at foreldrene bestemmer hvilke opplysninger de velger å oppgi om barna sine selv. Likevel betyr også dette at selv om foreldrene kjenner sine egne barn svært godt, så kan ikke de vite konkret hvordan deres egne barn for eksempel opplever musikkfaget på skolen. Samtidig var det egentlig ikke dette jeg så etter. Jeg var mest interessert i hvordan foreldrene tror barna opplever musikkfaget og hvordan foreldrene selv får inntrykk av at musikkfaget fungerer fra utsiden, og fra deres egne erfaringer.

3.6.1 Godkjent søknad til NSD

Før datainnsamlingen kunne starte var det nødvendig å få godkjent en søknad som jeg sendte til NSD – Norsk Senter for Forskningsdata. Søknaden til NSD ble sendt allerede våren 2021. Dette ble gjort som et arbeidskrav på vårsemesteret. Grunnen til dette er at behandlingsprosessen kan være ganske lang og at de som jobber i NSD er vekke i juli. For min egen del var det utfordrende å få denne søknaden godkjent med en gang fordi jeg hadde en todelt søknad, der det først skulle foregå en spørreundersøkelse før det deretter skulle være intervju. Dette medførte en utfordring ved at jeg ikke klarte å presentere en tydelig nok intervjuguide til NSD. Planen var i utgangspunktet at intervjuene skulle foregå i etterkant av spørreundersøkelsen og at intervjuguiden skulle bygge på mye av det som respondentene hadde svart på. Jeg fant ut at dette ikke var den beste mulige planen, ettersom det ville gjort at intervjuene ble for konstruerte dersom jeg ikke lot de gå i en naturlig gang. Etter tilbakemelding fra veileder fikk jeg beskjed om at det var lurt å bare lage en generell intervjuguide som jeg kunne sende inn til NSD for å få godkjent (godkjent søknad ligger som vedlegg D). Dette gjorde jeg, og fikk da godkjent denne intervjuguiden. Intervjuguiden ligger som vedlegg C.

3.6.2 Samtykkeskjema

For å kunne gjennomføre intervjuene og spørreundersøkelsen måtte deltakerne godta at jeg bruker de opplysningene som de gir meg. Siden alle deltakere måtte svare på spørreskjemaet og bare noen skulle stille til intervju, valgte jeg å skrive et samtykkeskjema som dekket både spørreskjema-delen og intervju-delen. Dette var integrert i spørreskjemaet og ligger som vedlegg A. Jeg formulerte dette slik at det første spørsmålet i spørreskjemaet var om de

godtok det som sto i det vedlagte samtykkeskjemaet.

3.6.3 Sterke og svake sider ved mine valg

Jeg skal i dette kapittelet trekke frem en del av valgene jeg gjorde underveis i denne forskningsprosessen. Disse valgene skal bli diskutert i form av hva som var gode valg og hvilke andre valg jeg ville tatt om jeg skulle gjennomført studien på nytt. Jeg skal blant annet gå gjennom planleggingen og gjennomføringen av intervjuene, egen tilnærming til forskningsetiske utfordringer og utfordringer knyttet til ivaretagelse av informantenes personvern.

Selve intervjuprosessen var utfordrende og noe jeg gruete meg til. Mye av grunnen til dette var at jeg aldri hadde vært i en lignende situasjon før. På bakgrunn av manglende erfaring ble det viktig at jeg stilte godt forberedt til intervjuene. Jeg rådførte meg med veileder i tillegg til at jeg leste en del i Kvale & Brinkmann (2015) for å se etter tips til intervjuene. I intervjuprosessen merket jeg at stort sett alle intervjuene fløt bra av seg selv og jeg fikk til å stille naturlige oppfølgingsspørsmål til svarene de allerede hadde kommet med. Det var et par av intervjuene som ble noe hakkete og da krevde det mer av meg som intervjuer. For å grave dypere og få vite mer om temaene jeg ønsket å finne informasjon om. Jeg turte aldri å gjennomføre et helt intervju uten å ha intervjuguiden liggende ved siden av, men dette var også noe jeg hadde forutsett at kom til å skje. For å forebygge at intervjuguiden skulle bli for dominerende, skrev jeg ned de viktigste punktene og markerte de med markeringstusj (se i vedlegg C). Det gjorde at jeg raskt kunne se på disse punktene, i tillegg til at jeg raskt kunne oppdatere meg på om vi hadde snakket om disse temaene.

I etterkant av intervjuene skulle jeg begynne å transkribere og analysere dataene. Det første jeg var opptatt av var å anonymisere navn på barn, foreldre, lærere og skoler. I analyseringen av intervjuene ble det viktig å prøve og fange essensen i informantenes uttalelser. Jeg satt meg tidlig som mål å sette foreldrenes utsagn i kontekst. Når jeg deretter skulle kode utsagnene ble det viktig for meg å ta med en stor del av utsagnet slik at både leser og jeg skulle danne et inntrykk av hva informantene ønsket å poengtere. Dette tror jeg styrker studien siden det er

viktig at foreldrenes egne synspunkter kommer frem i lyset, og det blir lettere å se synspunktene når de er i en større kontekst.

En svak side blant mine valg var at et av intervjuene var på engelsk og jeg ble da nødt til å oversette utsagnene som jeg tok med i teksten. Dette kan ha vært med på å forstyrre informantens synspunkter ettersom jeg har måttet tolke utsagnene en ekstra gang. Jeg visste at informanten kunne norsk, men at hun var mest komfortabel med å gjennomføre intervjuet på engelsk. Hvis jeg skulle gjennomført denne prosessen på nytt ville jeg ha oversatt hele intervjuet til norsk og sendt dette til informanten for en sitatsjekk. Da ville jeg vært enda mer sikker på at jeg fikk fanget essensen i informantens poeng. Jeg tror likevel at det i dette forskningsprosjektet gikk bra at jeg ikke sendte en oversatt transkribering til informanten for sitatsjekk ettersom informanten uttrykte seg klart og tydelig på engelsk, og det opplevdes derfor lite problematisk å oversette utsagnene på en måte der jeg fanget informantens synspunkt. Men det hadde nok uansett vært bedre å gjennomføre en sitatsjekk.

Å be informantene om å uttale seg om en påstand om at musikk er et mindre viktig fag enn fag som norsk og matte er med på å gi en indikasjon på hvordan foreldrene vektlegger faget sammenlignet med andre fag. Likevel er det en mulighet for at foreldrene som deltok som informanter har en ulik forståelse av hva som inngår i ordet «viktig», og det kan også være vanskelig å sammenligne verdien av fagene uten tydelig klargjøring fra meg. Hvis jeg skulle gjennomført denne studien på nytt, hadde jeg trolig ventet med å gi informantene denne påstanden til de kom på intervju. Da hadde jeg fått muligheten til å kunne beskrive påstanden tydeligere. Jeg er ikke sikker på om avkrysningen i skjemaet ga en særlig god indikasjon på hva de faktisk tenkte. Alle informantene sa på intervjuet at det var vanskelig å svare på påstanden i spørreskjemaet. Siden alle foreldrene som ønsket å stille opp som informanter fikk være med på intervju, så hadde den påstanden liten praktisk hensikt i spørreskjemaet.

4. Analyse og funn

4.1 Innledning

Problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn, har jeg presentert i kapittel 1.2.2. Problemstillingen min handler om hva som kjennetegner en gruppe foreldres synspunkter på musikkfaget på barneskolen. Siden problemstillingen ikke tydeliggjør hvilke enkeltpunkter jeg skal fokusere på, har jeg også laget noen forskningsspørsmål som er ment for å vise hvilke områder jeg har valgt. Disse forskningsspørsmålene handler om foreldrenes vektlegging av musikkfaget sammenlignet med andre fag, hvordan foreldrenes egne erfaringer med musikkfaget synes å være med på å påvirke deres synspunkter og hvordan deres syn samsvarer med innholdet i den overordnede og musikkfaglige delen i LK20. For å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene undersøker jeg hvordan de legitimerer musikkfaget, hvordan de beskriver informasjonen de får fra skolen om musikkfaget, hvordan de beskriver musikkundervisningens innhold, hvordan de bruker musikk i hjemmet, foreldrenes egne erfaringer med musikk i barndommen og til slutt hvordan de omtaler kunnskap i musikk. I dette kapitlet skal jeg presentere dataene jeg samlet inn i løpet av studien, og hva jeg har funnet. Som tidligere nevnt så ble det i denne studien intervjuet 6 ulike foreldre. Kodingen av de transkriberte intervjuene danner grunnlaget for de funnene som presenteres i dette kapitlet.

4.2 Funn knyttet til legitimering og vektlegging av musikkfaget

Når man skal snakke med foreldre om musikkfaget i skolen kan det være flere aspekter rundt musikk og musikkfaget som kan være mulig å poengtere. Et av dem vil være hvordan foreldrene gjennom ulike formuleringer viser hvilken betydning de tillegger musikkfaget i skolen. I intervjuene med foreldrene var en tydelig gjenganger at foreldrene på ulike måter prøvde å legitimere musikkfaget. Ifølge Hanken og Johansen blir legitimering definert som å stadfeste noe lovlig (2021, s. 171). Hanken og Johansen skriver videre at i deres sammenheng blir begrepet oftest brukt for å argumentere for musikkens og den musikkpedagogiske virksomhetens rettmessige plass i samfunn og utdanning, i tillegg til dets betydning (Hanken & Johansen, 2021, s. 171). I denne oppgaven vil begrepet legitimering forstås som dette, altså argumentering for musikkens og den musikkpedagogiske virksomheten sin rettmessige plass samfunn og utdanning.

Mange av informantene hadde meninger knyttet til legitimering, men deres svar viser at det er flere sider av legitimeringsbegrepet og det kan virke som at foreldrene synes å være opptatt av ulike aspekter ved legitimering. Siden så og si alle foreldrene var positivt innstilt til musikk og musikkfaget i varierende grad, ble det interessant å se på hva foreldrene trakk frem i forbindelse med legitimering. Viktoria snakket om hvor integrert musikk er i hennes daglige liv:

Jeg tenker at matte er viktig som alltid. Men som med alt annet i livet, så er ikke alle flinke i matte. De fleste av oss er ikke det. Samfunnsfag, alt er bra. Men musikk er noe som er med deg hele livet. Du kommer ikke til å være matematiker hele livet. Du må gjøre matten som du trenger på skolen, men for det meste vil du ikke få bruk for noe av det i fremtiden. Men musikk er noe som blir hos deg og blir hos deg og blir hos deg, og du vil alltid huske det. Og om du ikke får den ferdigheten på skolen så tror jeg det bare ville vært forglemmelig. Samfunnsfag vil du se hvor enn du går, men musikk er noe som blir med deg hele livet, så jeg tror ikke det er mindre viktig (...) Vel, jeg kan snakke for meg selv. I mitt liv har musikk reddet fra mange ting. Fra nedturer til oppturer. Jeg tror ikke mitt liv hadde vært komplett uten musikk. Ikke alle er som meg, selvfølgelig. (...) Jeg tror ikke jeg kunne stolt på noen som ikke liker musikk. Hvordan kan de leve? Jeg tipper det er noe som blir med deg gjennom enkelte perioder, du vil alltid huske den sangen, du vil huske den tingen. (...) Jeg har sanger i hodet mitt hele dagen og jeg liker det. Hva ville vært der ellers? Ikke mye (intervju, Viktoria, oversatt fra engelsk).

Her snakket Viktoria først om hun synes musikk er mindre viktig enn fag som matte. Hun argumenterte med at du ikke trenger all matten du lærer i videre liv, men at musikk er noe som blir hos deg for alltid og at man må lære den ferdigheten på skolen for å ikke glemme det. Til slutt konkluderte hun med det som virker som at hun mener at musikk enten er sidestilt eller viktigere enn fag som matte. Videre snakket hun om at musikk gjør livet hennes komplett. Det kan bety flere ulike ting, men noe av det hun snakket om er at hun har musikk i hodet hele dagen og at hun liker det. I dette tydeliggjør hun at musikk tilsynelatende er med

henne hele døgnet og når hun spesifiserer at hun liker det, så er det en positiv opplevelse for henne. Sigrid uttalte seg også om musikkfaget og hvorfor hun mener at det ikke alltid er like relevant med musikkfaget i barneskolen:

Jeg ville sagt at i det store og hele så er matte, norsk og engelsk viktigere fordi at flere velger en karriere som ikke er knyttet til musikk (...) Jeg tenker for min del at musikk er en viktig del av mitt liv. Det er ikke alle som er så opptatt av musikk som meg (...). Musikk er gledelig. Det har en veldig påvirkning på følelser. Da tror jeg det er viktig at de føler en glede med musikk. Og så føler jeg at synging er en ting, men når du spiller et musikkinstrument og du mestrer å spille et musikkinstrument, så har du oppnådd noe, du har en ferdighet, det er ting du kan bruke på en fest i framtiden. Jeg tror det åpner litt dører for å få litt mer ut av livet. Det er bare min personlige mening. Jeg synes det er bra at folk spiller instrumenter (intervju, Sigrid).

I dette utsagnet kan det virke som Sigrid ikke mente at musikkfaget er et særlig relevant dersom man ikke har tenkt å velge seg en karriere i musikk. Likevel gikk hun videre med å si at musikk har en veldig påvirkning på følelser, og hun poengterte at når du spiller et instrument så har du oppnådd noe. Hun virker å legge fokus på den direkte følelsen av oppnåelse man får av å lære musikk, i tillegg til at man lærer musikk for å lære en ferdighet. Hanne trakk frem det «gøye» med musikkfaget:

Jeg synes den er litt vanskelig å svare på fordi det er forskjellig fra barn til barn (...) Jeg føler jo at norsk og matte er noe man MÅ ha. Musikk er kanskje mer sånn mentalt, men allikevel så kan det gi deg mye. Det er veldig vanskelig å svare på (...) Jeg håper når du blir utdannet at det blir et gøy klasserom, at de husker at de lærte noe blokkfløyte eller trommer. At de kan bære det med seg videre, fordi musikk er gøy (intervju, Hanne).

Hanne nevnte først at hun synes det var veldig vanskelig å svare på, før hun gikk videre til å

poengtere at norsk og matte er noe man MÅ ha. Før hun sa noe som kan forstås som at musikk er mer mentalt. Videre kan det virke som hun trakk frem at det er viktig at jeg i arbeidet mitt som musikk lærer er opptatt av å engasjere elevene, og å lære dem noe som de kan bære med seg videre fordi musikk er gøy. Det kan forstås som at Hanne er særlig opptatt av at musikk skal være gøy, og dette kunne man få inntrykk av flere ganger i løpet av intervjuet. Øyvind ramset også opp flere grunner til hva han mener er det viktigste med musikkfaget:

Det viktigste å få ut av musikkfaget er at musikk er noe som du har med deg gjennom livet uansett. Du skal synge i et bryllup eller en begravelse. Så uansett vil du sitte i en forsamling og synge. Det å kunne synge er et sånn bærende element. Vi synger jo nasjonalsangen på Ullevål, de som gjør det. Det er jo noe som går hele tiden, det å gå på en konsert, ikke for å drikke seg full, men for å oppleve musikk. Det å delta i kulturlivet, det å ha lyst til å gå på nasjonale scener og se Peter Pan for den delen av musikken som handler om skuespill. Det å sette musikk sammen med noe. Jeg tror det handler om å bygge mennesker og identiteten deres. Og når man gjør det så vil det på de arenaene treffe andre folk eller treffe andre arenaer. Det er det ene, også er det andre det med musikkfaget som et fag der du får sånn direkte respons, hvis jeg legger ned nok innsats så lærer jeg å spille piano, hvis jeg legger ned nok innsats så lærer jeg å spille gitar og at det har en overføringsverdi til om du for eksempel skal bli ingeniør. Det å stå i det på ungdomsskolen eller videregående det første året, sånn at du faktisk fullfører realfaget ditt, du tar det ikke vekk på andre året fordi at du har aldri opplevd å måtte legge ned en innsats for å komme en plass (intervju, Øyvind).

Her trekker Øyvind frem flere punkter som kan sees på som interessante med tanke på å tydeliggjøre hans syn på musikkfaget. Han nevnte at musikk er med deg hele livet, om du for eksempel skal på konsert, fotballkamp, teater eller lignende. Han sa at han tror at slikt kan handle om å bygge mennesker og identiteten deres. Videre uttalte han seg om hvordan musikkfaget kan ha en overføringsverdi til om du for eksempel skal bli ingeniør, fordi man lærer om å legge ned innsats, så får du resultater. Det kan virke som han særlig fokuserte på opplevelsen av å måtte legge ned en innsats for å oppnå noe.

4.2.1 Oppsummering knyttet til legitimering musikkfaget

Informantene i denne studien hadde flere ulike måter å legitimere musikkfaget. De belyste flere ulike syn i sine egne legitimeringsargumenter. Det å skulle trekke ut foreldrenes legitimering av musikkfaget har vært noe utfordrende i analyseringen siden dette var noe som måtte hentes ut fra alle flere ulike deler av intervjuene. Mer eller mindre hver eneste gang foreldrene skulle uttale seg om musikk så kunne det forstås som legitimeringsargumenter. Likevel var det enkelte holdepunkter som ble repetert da foreldrene skulle legitimere faget. Jeg ønsker å spesifisere enkelte av områdene på måten foreldrene i denne studien legitimerer musikk på, før jeg går over til å beskrive hvordan de vektlegger musikkfaget sammenlignet med andre fag. I teorikapittelet belyste jeg to hovedområder å legitimere musikkfaget innenfor. Den ene er basert på musikkfagets egenverdi, eller nytten i det unyttige som Varkøy (2015) har skrevet om. Den andre var musikkfagets overføringsverdi, som baserer seg på hvordan musikkfaget kan legge et grunnlag for å utvikle ferdigheter innenfor noe annet.

Foreldrene i denne studien virker å være glade i musikk. Likevel virket ikke alle å være like begeistret for musikkfaget, eller i hvert fall hvordan musikkfaget gjennomføres. Foreldrene virket i likhet med meg selv som at de ikke nødvendigvis er låst til en enkelt måte å legitimere musikkfaget på. Tidligere trakk jeg frem enkelte av foreldrenes utsagn om hvordan de selv legitimerer musikk. Viktoria snakket om hvordan musikk har reddet henne fra mange ting og omtaler musikk som at livet hennes ikke hadde vært komplett uten det. Dette kan vinkles mot musikkfagets egenverdi og nytten i det unyttige. Dette stemmer overens med noe av det Varkøy (2015) hevdet om at musikkfagets verdi ligger i den musikalske erfaringens egenverdi. Det var flere av informantene som omtalte musikkfagets verdi med lignende uttalelser.

Sigrid nevnte at musikk er gledelig og at det har en veldig påvirkningskraft på følelser. Selv om dette utsagnet stemmer godt overens med Viktoria sitt, om at musikk har mye å si for individet i form av for eksempel følelser, så hevdet også Sigrid at ved å lære seg å spille et instrument har du oppnådd en ferdighet som du for eksempel kan bruke på en fest i fremtiden. Dette ligner mer på den antihumanistiske nyttetenkningen som Varkøy (2015) stiller seg

kritisk til. Grunnen til at jeg sammenligner det med det som blir omtalt som antihumanistisk nyttetenkning er at det tydeliggjør hvor tosidig Sigrids uttalelse kan sees. På den ene siden snakket hun om at musikk er gledelig og på den andre siden snakket hun om at man lærer seg en ferdighet som man kan ta med seg videre, og spille på for eksempel en fest i fremtiden. Det interessante med denne uttalelsen er at hun hevdet at musikk er så fint på grunn av påvirkningen på følelseslivet for individet, men også fordi man mestrer noe. Denne vektleggingen på å oppnå en ferdighet kan tolkes på flere ulike måter, men siden hun satte det opp mot å for eksempel spille på en fest så forstår jeg det som at hun sikter til å lære et musikkinstrument for å utvikle en musikalsk ferdighet som egenverdi. Derfor forstår jeg det som at hun hovedsakelig legitimerer musikkfagets egenverdi og mer nytten i det unyttige. Dette forstår jeg som en jevnt over gjenganger hos alle foreldrene.

4.2.2 Oppsummering knyttet til vektlegging av musikkfaget

I spørreundersøkelsen som foreldrene hadde svart på i forkant av intervjuene stilte jeg et spørsmål om hvordan de forholdt seg til en påstand om at musikk er et mindre viktig fag enn fag som matte og norsk. Det vil med andre ord si at informantene fikk en konkret oppgave om å sammenligne musikkfaget med andre fag. I intervjuene ble informantene bedt om å begrunne sine svar på denne påstanden. Første gangen de møtte på denne påstanden var i spørreskjemaet som de måtte svare på i forkant av intervjuene. Til tross for at samtlige av informantene i ulik grad er positive til både musikk og musikkfaget, var det svært ulike svar som kom til syne når de ble nødt til å sammenligne fagene. Sigrid og Viktorias uttalelser tidligere er eksempler på dette.

I utdraget fra Sigrids intervju går det fram at hun synes matte, engelsk og norsk er viktigere fordi flere velger en karriere som ikke er knyttet til musikk. I en slik uttalelse virker det som at hun legger lite vekt på hvordan musikk har en påvirkning på for eksempel følelser. Hun ser mer på verdien av fagene opp mot konkret verdi i en yrkessammenheng. Det er en interessant uttalelse fordi det i LK20 om musikkfagets relevans og sentrale verdier står at faget skal forberede elevene på arbeidsliv med behov for praktiske og estetiske ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Læreplanmålet kan forstås som at det legges større vekt på hvordan ferdigheter man utvikler i læring av musikk kan overføres til andre utfordringer i

arbeidslivet. Sigrid setter derimot musikkfagets verdi i en yrkessammenheng opp mot om man får konkret nytte av musikkferdighetene sine i arbeidslivet. Da har hun ikke lagt særlig vekt på det som står i læreplanen om musikkferdigheter i arbeidslivet eller det Guhn, Emerson og Gouzouasis (2019) hevder om at læring i musikk utvikler ferdigheter innenfor andre fag.

Viktorias hadde også enkelte tanker knyttet til påstanden om at musikk er et mindre viktig fag enn norsk og matte. Hun hevdet at musikk ikke er mindre viktig enn norsk og matte. Hun var den eneste av informantene som var såpass tydelig i sitt standpunkt om å synes at musikk ikke er mindre viktig enn norsk og matte. Som tidligere nevnt poengterte hun at musikk er noe som er med deg hele livet, tilsynelatende i motsetning til fag som norsk og matte. Hun virket å være den eneste som hadde dette synspunktet på musikkfaget i informantgruppen. Med et slikt utsagn kan det umiddelbart virke som at hun ikke har tenkt gjennom alt man bruker matte og norsk-kunnskaper til i hverdagen, for eksempel dagligvarehandling eller interaksjonskunnskaper med andre mennesker. Likevel tror jeg ikke at det nødvendigvis er det hun sikter til. Når hun argumenterer for sitt eget synspunkt på påstanden, dannes det for meg et inntrykk av at hun sikter til hvilke fag som gir deg noe som påvirker følelsene dine resten av livet. Og da trekker hun frem musikkfaget med en noe ulik verdi enn norsk og matte.

4.3 Funn knyttet til informasjon fra skolen angående musikkfaget

Et gjentakende og interessant tema under intervjuene var hva foreldrene sa da de ble spurt om hvordan informasjonen fra skolen var med tanke på musikkfaget. Jeg spurte alle foreldrene spesifikt om musikk ble tatt opp på foreldremøter og utviklingssamtaler. Alle foreldrene ga uttrykk for det som kan forstås som at det kommer lite informasjon om hva som skjer i musikkfaget på skolen, med mindre foreldrene har spurt spesifikt om musikkfaget eller om det skal være en forestilling eller lignende. Det blir nevnt av Lassen og Breilid at man bør strebe etter å ha et godt foreldre-hjem-samarbeid på bakgrunn av foreldrenes og lærernes delte ansvar for barnets vekst og utvikling (Lassen & Breilid, 2012, s. 33).

Foreldrene uttalte seg om flere ulike erfaringer angående informasjonen de får fra skolen angående musikkfaget. Fokuset var blant annet på om de fikk informasjon på foreldremøter

eller utviklingssamtaler. Det var litt for å tydeliggjøre hvilken plass musikkfaget har på disse arenaene.

Nei, jeg har aldri hørt noe. Sønnen min forklarer at av og til så prøver de instrumenter, men jeg har aldri hørt noen detaljer på hva de gjør der (...) Det er ikke sikkert det er veldig organisert eller legges mye vekt på det (intervju, Asgeir).

Her kan det virke som Asgeir hevdet at han aldri har fått noe informasjon angående musikkfaget på skolen til sine barn. Han sa også noe om at han var usikker på om det er organisert eller legges særlig vekt på det. De fleste av de andre foreldrene sa i likhet med Asgeir at de ikke har hørt mye fra skolen angående musikkfaget. Det ble også nevnt av Viktoria noe som kunne gi inntrykk av at musikkfaget var nesten ikke-eksisterende på skolen.

Jeg tror ikke de har noe særlig musikk i det hele tatt. Han har ikke fortalt meg om musikkteori, eller å bruke mye tid på musikk her (intervju, Viktoria, oversatt fra engelsk).

Viktoria nevnte her at hun ikke tror de har noe særlig musikk i det hele tatt. Dette kan ha vært en overdrivelse for å få frem et poeng. Hanne sa at hun er ganske involvert i hva som skjer på skolen, men dette var på bakgrunn av at hun har et barn med spesielle behov. Hun tydeliggjorde ikke i hvor stor grad sønnen hennes trenger oppfølging, men at det i hvert fall har ført til at hun er ganske involvert.

Vi har en gutt med spesielle behov. (...) Jeg tror det at det er litt av grunnen til at han er veldig opptatt i dette hornet og har lært seg skalaen. Han tar det kjempefort. Så ja, jeg er egentlig ganske involvert i det som skjer, jeg har god kommunikasjon der (intervju, Hanne).

Hanne snakket om en tett tilknytning til skolen, men det virker som at det er hovedsakelig grunnet i hennes barn med spesielle behov. Hun poengterer også at noe av grunnen til at sønnen er så opplukt i hornet er på bakgrunn av hans spesielle behov. Øyvind er den eneste av foreldrene som også jobber som lærer, et av fagene hans er musikk. Han har også uttalt seg om musikkfagets plass på foreldremøter og utviklingssamtaler.

Nei, musikken har ingen eller veldig lite plass i foreldremøter. Hvis du skiller mellom foreldremøter og utviklingssamtaler. Så synes jeg det er veldig rart. På foreldremøter til å begynne med så ble vi informert at de synger i kor også synger de. Så setter de opp noen juleforestillinger for eksempel, noen sånne happenings, som de øver til. Også er det bra, men det er en bitteliten del av musikkundervisningen i forhold til hva jeg mener musikken er. Det som er tema på foreldremøter er lesing, skriving, engelsk som grunnleggende ferdighet, hvordan de skal jobbe med IKT, også er det oppførsel og atferd og ordensregler. Så musikk har utrolig liten plass, sånn som kunst og håndverk har (intervju, Øyvind).

Han nevnte at musikk ble informert om «til å begynne med», dette kan bety tidlig i skolegangen. I og med at han har tre barn som går på denne skolen, kan det indikere at han har sett en trend som trolig kan ha vært ganske stabil for alle hans barn. Han trakk også en parallell mellom musikk og kunst og håndverk i dette utsagnet. Dette er en parallell han trakk frem flere ganger i løpet av intervjuet, han var stort sett opptatt av å trekke likheter mellom disse to praktisk-estetiske fagene.

4.3.1 Funn knyttet til skolens prioritering av musikkfaget

Et av temaene som ble snakket var hvordan foreldrene opplevde at skolen og lærerne prioriterer musikkfaget. Denne tematikken vil kunne bidra til å tydeliggjøre hva som er foreldrenes syn på musikkfagets plass i skolen, i tillegg til at det kan knyttes opp mot hvordan det kan ha vært med på å utforme deres egne syn på musikkundervisningen på denne skolen.

Jeg tror jeg ville likt at skolen, jeg vet ikke om det er mulig med tanke på penger, men jeg ville likt hvis det var mulig for de å teste et sett på hva de vil, hva de liker og hva de er gode på (intervju, Viktoria, oversatt fra engelsk).

Her kan det virke som Viktoria ønsket at elevene gjerne skulle fått muligheten til å teste et utvalg med instrumenter som igjen kan bidra til at de vil ha et utgangspunkt, for å kunne velge et instrument å fordype seg på videre i livet. Hun nevnte også dette med penger. Da kan det virke som hun mente at det ikke nødvendigvis var lærerne sin feil at elevene for eksempel ikke har en mulighet til å teste dette settet som hun snakket om. Sigrid snakket også om skolens prioritering av musikkfaget. Særlig med tanke på informasjon til foreldre.

Hvis et barn hadde fått interesse for musikk og de lærer på skolen at fokuset er på matte, engelsk, samfunnsfag eller disse ting. Så oppfatter barna at musikk ikke er så viktig. Så da må et barn ha veldig stor interesse utenfor det og si til mor og far at «jeg vil gå på drama skolen eller teatering der de synger og danser og spiller og sånt». Jeg tror at de kan ha mer fokus på det. Men det har du rett i, jeg husker fra mine samtaler på min skole da jeg var barn, at da gikk de gjennom alle fag, inkludert musikk. Jeg ville sagt at i det store og hele så er matte, norsk og engelsk viktigere (...) Men igjen går det litt tilbake til hvis skolen hadde fokusert på musikk fra dag 1 i samtaler for eksempel, kan det hende at jeg hadde lagt mer vekt på musikk. Som menneske tar du inntrykk fra ting rundt deg. Det inntrykket du får av andre er ofte det som påvirker (intervju, Sigrid).

Her poengterer Sigrid det som kan virke som at skolen kan ha påvirkningskraft på hennes syn på musikkfaget. Hun sier ting som at hvis skolen hadde fokusert på musikk fra første dag så kan det hende at hun hadde lagt mer vekt på musikk. Før hun deretter følger opp med det som kan virke som at mennesker i sin natur tar inntrykk fra og blir påvirket av andre.

4.3.2 Funn knyttet til synspunkter på innholdet i musikkundervisningen

I løpet av intervjuene ble foreldrene spurt om det var noe de gjerne ville endret i musikkundervisningen til sine barn. Dette var et veldig direkte spørsmål som ga foreldrene muligheten til å svare «Nei, jeg ville ikke endret på noe» eller noe lignende «Ja, jeg skulle gjerne sett at de gjorde mer...». Målet med denne formuleringen var at foreldrene skulle bli litt presset til å faktisk komme med en tilbakemelding på hva de ønsket å endre. Alle foreldrene hadde noe de gjerne kunne ønsket at var delvis eller helt endret i musikkundervisningen. Sigrid kan virke som hun ønsker mer musikkundervisning:

Jeg ville sagt at det er viktig å ha andre ting enn bare teori og masse fokus på matte og sånn. De må ha en sånn runde-opplæring. Samtidig som jeg tenker at barn går så lite på skolen i Norge, de begynner liksom 08.30 og ferdig liksom halv to-to. Vi gikk jo på skolen fra ni til fire hver dag. Men der tenker jeg at særlig fra første til fjerde klasse der de er på SFO føler jeg at der kunne de hatt et mye sterkere fokus på musikk og. Hvis de mener at de ikke ønsker å ta vekk timene fra matte og sånn. Fordi det er så få timer de har på skolen, at de faktisk kunne hatt et opplegg med musikk. Fordi i 1. og 2. klasse så går sikkert 90% av barna på SFO, og det blir mer eller mindre som et betalt barnevakt-system. At de går og leker eller tegner. Men hvis de hadde hatt litt musikk der så tror jeg at det hadde og fanget litt interesse, de gjør mye mer musikk i barnehagen (intervju, Sigrid).

Her snakket Sigrid om hva hun ser som mulige løsninger for å innføre musikkfaget og musikk i større grad i barneskolen. Hun gjør også et poeng ut av at hun mener at barn i Norge går veldig lite på skole, sannsynligvis sammenlignet med blant annet Skottland der hun er oppvokst. Det var i andre intervjuer foreldre som kom med forslag til hvilke typer instrumenter som skulle brukes i undervisningen.

Hvis de bare synger så synes jeg det virker ganske kjedelig. Og gi de noen rytmeinstrumenter, så bare få inn en grunnleggende rytme, så har du mye du kan drive med uten instrumenter og (...) Så totalt har jeg 120 sting i den hånden, og jeg klarer ikke å bøye den fingeren, uten å bøye den fingeren (...) Så hvis jeg skulle spilt gitar så

har jeg tre fingre som jeg kunne tatt på strengene, hvis du tar vekk tommelen da. Dette er på venstrehånden. På den som teller (...) Nesten alle barn har motoriske utfordringer, fordi kroppen vokser raskere enn hodet klarer å innse (...) men gi de en pinne i hver hånd og de klarer å bevege albue sine. Og der begynner man (intervju, Jørgen).

Her begynte Jørgen å snakke om en egen erfaring i forbindelse med motoriske utfordringer han har på grunn av skade i hånden. Dette knyttet han opp til barns motoriske utfordringer i det han beskrev som at kroppen vokser forttere enn det hodet klarer å innse. Det er også viktig i denne sammenhengen å trekke frem igjen at Jørgen jobber i barnehage og trolig har en del erfaring med små barn og hvordan de utvikler seg. I Hanne sitt intervju trakk hun frem det som virker som positive ord om musikkens plass på denne skolen:

Jeg synes på vår skole at det virker som de bruker musikk mye. Også er det jo sånn at skolekorpset har jo hatt sånne her rekrutteringskonserter. Også føler jeg på en måte at en del av musikkundervisningen i skolen kanskje blir på en måte de som korpset treffer. Så det blir jo en aktivitet som fotball, så derfor er det noen som blir flink i musikk, men også noen som ikke gjør det fordi de ikke har den interessen. Jeg skulle jo gjerne ønske at musikkopplæring ble flyttet inn i skoletiden da. Som en del av et fag på en måte. Altså om det er å lære seg å spille piano eller om det er å lære seg å ha en tamburin og på en måte synge sammen. Det gjør de jo forsåvidt med kor, men det er ikke noe notelæring i forhold til den teksten de synger. Det er jo noter de synger, men det er det ikke sikkert ungene er klar over. De lærer seg bare hvordan teksten skal gå (intervju, Hanne).

Samtidig som Hanne hadde tilbakemeldinger på hva hun ønsket å endre i musikkundervisningen på skolen til hennes barn, sa hun også at syntes at denne skolen bruker musikk mye. Hun sa at hun skulle ønske at musikkopplæring ble flyttet inn i skoletiden. Her kan det virke som at hun refererte til en form for dypere musikkopplæring, muligens i form av enetimer på instrument eller notelæring. Øyvind uttrykte det som kan forstås som en misnøye

angående musikkundervisningens innhold på denne skolen.

Jeg forventer at han på trinnet som har musikkutdanning har ansvar for musikkfaget på trinnet. (...) Du skal bruke digitale verktøy, eksperimentere med rytme og melodi, andre grunnleggende elementer, sette sammen mønster, komposisjoner på fjerde trinn. Du må liksom jobbe jevnt og trutt for å komme dit, hvis ikke så får du elever på mellomtrinnet som kommer dit og kan ingenting. Hvis ikke du kan det vanlige notesystemet, kunne nevne at det er en C og det er en D og at du da begynner å komponere. Altså du kan jo komponere med digitale hjelpemidler med bare lyd og rytmer og settes sammen, men de får så mye mer ut av det hvis de har noen grunnferdigheter og det tror jeg de må få før. For noen foreldre synes at musikk er kjempeviktig og de velger da at elevene får gå på musikkskolen eller begynne i korpset. Så noen elever oppfyller kompetansen fordi foreldrene har kjøpt seg en tjeneste, men veldig mange oppfyller bare litt av kompetansen. For jeg har mye større forventning om at de skal flytte seg til musikkrommet, det tenker jeg er viktig. Jeg vil at de skal oppleve instrumenter, og det å flytte seg ut av klasserommet har også noe med forventningene å gjøre. Nå var den lesingen eller regningen litt vanskelig og kjedelig, og så flytter vi oss til musikkrommet så blir det en ny opplevelse for de får lytte til og spille musikk. Det har jeg mye større forventning til. For jeg vet at skolen har et musikkrom som er stort med masse materiell og utstyr (intervju, Øyvind).

Det ble adressert flere ulike ting fra Øyvind i dette utsagnet. Først nevnte han at han har en forventning om at han som har musikkutdanning på trinnet, også skal ha ansvar for musikkfaget. Han snakket også om det som kan forstås som viktigheten av å begynne med musikkfaget tidlig i skolen, siden elevene kan komme på mellomtrinnet og ikke kunne noe. Han sa også at noen barn oppfyller musikkkompetansen på skolen fordi noen foreldre har kjøpt seg en tjeneste. Her viste han videre til eksempler som korps eller musikk-/kulturskole. Videre poengterte han at han har en mye større forventning til at musikkundervisningen skal flyttes til musikkrommet, fordi han mener at det er viktig at elevene får oppleve ulike instrumenter.

4.3.3 Oppsummering av funn knyttet til skolens prioritering av musikkfaget og

påvirkningen på foreldrenes syn

Et tema som kan vise seg å ha sterk påvirkningskraft på foreldrenes holdninger er skolens prioritering av musikkfaget. Temaet kom frem da informantene skulle snakke om hvilke fag som hadde plass på foreldremøter og utviklingssamtaler. Sigrid poengterte direkte at hun muligens hadde lagt mer vekt på musikkfaget for barna sine dersom skolen hadde hatt et større fokus på faget i samtaler. Hvis jeg trekker inn rolleteorien (Ang et al., 2021) som er presentert i teorikapittelet, så finnes det roller som Sigrid kan passe inn i. Særlig kommer rollen om forelder som partner i utdanning særlig til syne. Denne rollen baserer seg som tidligere nevnt blant annet på at foreldrene er samarbeidsvillige i form av for eksempel kommunikasjon med lærer om temaer som omhandler blant annet barnas læring. Denne rollen passer til Sigrid i den grad at hun i hvert fall ønsker å ha en kommunikasjon med læreren om hva som er bra for barnet. De fleste foreldrene sa at det kommuniseres lite om musikk mellom dem og skolen. Et unntak er Hanne som har et barn med spesielle behov, som hun indikerer at er grunnen til at hun har såpass tett kontakt med skolen. Selv om Sigrid muligens var den eneste av informantene som sa direkte at skolens prioritering kan ha hatt en påvirkningskraft, var det flere av de andre foreldrene som sa ting som kunne indikere at dette også var tilfellet for dem.

I et sosiokulturelt perspektiv vil det også gi mening at foreldrene sitt syn på musikkfaget kan bli farget av læreres prioritering av faget, men det kan også fungere den andre veien. Det sosiokulturelle perspektivet trenger ikke å bety at det bare er barn som lærer i kommunikasjon med andre, men det kan også forstås som at voksne lærer i kommunikasjon med andre voksne, eller samhandling med kulturer. I dette tilfellet kan det være kommunikasjon mellom lærere og foreldre. I pedagogikken kan det sosiokulturelle perspektivet bli forbundet med hvordan læring skjer i kommunikasjon med andre. Tore Helstrup (1996) har fokusert mye på det psykologiske aspektet ved sosiokulturell teori og han beskriver som tidligere nevnt mer i en retning om at kommunikasjon og samhandling er med på å bygge forståelse mellom mennesker generelt. Det vil med andre ord si at ut fra Helstrups uttalelser trenger sosiokulturell læring ikke utelukkende baseres på samhandling som involverer barn, men også på tvers av voksne. I den tankegangen om at både foreldre og lærere påvirker hverandres tankegang og prioritering av musikkfaget, kan det virke mer som at begge parter kan dele noe av skylden for at musikkfaget ikke ser ut til å være en del av dialogen på for eksempel

utviklingssamtaler og foreldremøter. Jeg forstår det som at det kan gå inn i en ond sirkel, der lærere og foreldre kan oppfatte en mangel på interesse og prioritering av musikkfaget hos den andre parten.

4.4 Funn knyttet til musikk i hjemmene

Foreldrene uttalte seg flere ganger om hvilken plass musikk har i hjemmet, disse uttalelsene kan være med på å tydeliggjøre hvordan informantenes relasjon til musikk er. Noen av informantene nevner at barna har tilgang på spotify og at de hører mye på musikk i fellesskap. Det blir også nevnt at foreldrene har instrumenter tilgjengelig hjemme. Kartlegging av familienes musikkultur i hjemmet, kan være med på å tydeliggjøre foreldrenes holdninger og synspunkter på musikkfaget på deres barn sin skole. I case-studier er det svært viktig å skape en tydelig kontekst slik at leseren kan danne et bilde av situasjonen (Mills et al., 2010). Dette kapittelet kan bidra med å danne et bilde av foreldrenes forventning og utgangspunkt til musikkundervisningen på deres egne barn sin skole.

Vi hører mye i bilen, også har vi en hytte som er 3 timer unna sånn at annenhver uke så blir det 6 timer musikk i bilen. (...) Sånn som når jeg sier at jeg skal spille musikk med min bror og noen venner og sånn. Så har hun veldig lyst å høre på. (...) Vi har et piano hjemme, men det er utelukkende for å spytte meg i ansiktet. Jeg har ødelagt venstrehånden min ganske mye opp gjennom årene. Så total er det vel to år jeg ikke har kunnet bruke hånden min. Og dette er det pianoet jeg vokste opp med i mitt hus med min far og mor, som jeg aldri klarte å lære meg å spille, sånn at det er der rett slett bare av sentimentale grunner. Du skal ikke ta del i alt her i livet (intervju, Jørgen).

Her sa Jørgen at han og datteren hører mye på musikk sammen i bilen, i tillegg til at han nevnte at hun liker å høre på når han spiller musikk med venner og familie. Han nevnte også at de har et piano hjemme som ifølge ham selv er der utelukkende for å spytte ham i ansiktet. Han snakket om at dette var grunnet skader i venstrehånden som gjør at han aldri har kunnet lære seg å spille på dette instrumentet. Senere i intervjuet viste han frem alle arrene i håndflaten for å få frem poenget sitt. Øyvind snakket også om lytting til musikk for barna, i

tillegg til tilgang på instrumenter i huset.

Barna har selvfølgelig spotify også har vi tilgjengelige musikkinstrumenter. Også har vi tilgjengelige instrumenter keyboard, trommer, rytmeinstrumenter og gitar har liksom alltid stått fremme. Sånn at hvis de har lyst til å spille eller lære så har de lov. Og han 7. klassingen hadde bestemt seg for at han skulle begynne å spille piano nå. Det kom ganske nøyaktig et år etter jeg kjøpte bøker fra Bergen pianoforretning. Da kjøpte jeg bøker til han og bestemte at nå skulle han lære å spille piano, men det var ikke han interessert i. Men for en uke siden så fant han ut at han tok keyboardet ned på rommet sitt og fant en app på telefonen sin (intervju, Øyvind).

Her snakket Øyvind om hvilken plass musikk har i hjemmet deres. Han nevnte at barna har spotify i tillegg til tilgang på musikkinstrumenter. Det ble ramset opp fire instrumenter/instrumentgrupper som er tilgjengelige i hjemmet. Han omtalte det som at hvis de har lyst å spille så har de lov. Etter dette snakket han om sønnen sin som plutselig ville lære å spille keyboard, etter at sønnen tok keyboardet ned på rommet sitt og fant en app på telefonen sin som kunne hjelpe ham må lære seg å spille. Asgeir snakket blant annet om instrumenter i huset og hans mål om å lære barna å spille.

Vi har et piano og sønnen min spiller gitar. (...) Han sønnen min, det ser ut som han liker musikk generelt. Han elsker å prøve forskjellige instrumenter. Hun datteren min virker ikke så interessert, og ja, jeg har prøvd å få henne til å bli interessert i forskjellige (instrumenter), dette pianoet som vi har hjemme for eksempel. Det virker ikke som hun er veldig interessert (intervju, Asgeir).

Her snakket Asgeir om sitt mål om å lære sine egne barn å spille på musikkinstrumenter. Han sa at sønnen hans elsker å prøve ulike instrumenter, men at datteren ikke er særlig interessert til tross for at han har prøvd å få henne interessert. De resterende foreldrene i intervjuene nevnte også at de har ulike musikkinstrumenter liggende tilgjengelig i huset.

4.4.1 Oppsummering av funn knyttet til musikk i informantenes hjem

Alle informantene i denne studien har tydelig beskrevet en tilsynelatende tett tilknytning til musikk. Det tydeliggjøres blant annet ved at de nevner spesifikt at de elsker musikk, men det framgår også når de beskriver musikkens plass i egne liv. Alle foreldrene som deltok i intervjuene, beskrev musikkens plass i hjemmene deres. Dette kan forstås som et utgangspunkt for hvordan de bruker musikk og hvordan de ønsker at musikk skal læres bort til deres barn. En fellesnevner som går på tvers av alle seks foreldrene er at de snakket om instrumenter de har liggende tilgjengelig i huset. Flere av foreldrene spesifiserer hvordan disse instrumentene ligger klare for å kanskje kunne skape en interesse for å lære musikk hos barnet.

Øyvind er som tidligere nevnt musikk lærer, og han knyttet tilgjengeliggjøringen av instrumenter i hjemmet opp til indre motivasjon. Han hadde lagt mye vekt på at barnet hans skulle lære seg et instrument, så han kjøpte en lærebok for piano. Han oppdaget at sønnen hans viste en interesse for å lære å spille piano av seg selv. Ifølge Øyvind var dette fordi han fant en app på telefonen som kunne lære han å spille, og at han kunne ta med instrumentet ned på rommet. Han knyttet det opp til en egen erfaring med at han ble tvunget til å gå på musikk skolen og spille gitar, mens utviklingen først kom da han fikk lyst selv å spille gitar. Asgeir reflekterte også rundt at han har musikk instrumenter i hjemmet. Han beskriver en sønn som er veldig interessert i å teste instrumenter, men at datteren ikke virker interessert. Datterens mangel på interesse knyttet han opp til at hun blant annet ikke virker interessert i pianoet de har stående hjemme.

Alle foreldrene virker å ønske at barna deres skal spille et instrument eller utvikle en tett relasjon til musikk. Noen av metodene som blir beskrevet for å skape denne interessen for musikk læring hos barnet, er blant annet tilgjengeliggjøringen av instrumenter i huset, men også annen tilstedeværelse for musikk. Dette kan for eksempel være lytting til musikk i hjemmet. Det var ikke like mange av informantene som snakket fullt så mye om lytting til musikk i hjemmene. Jørgen snakket om at han og datteren lytter til musikk i bilen, mens Øyvind snakket om at barna hans har spotify. Disse foreldrene har valgt å legge til rette for en

musikkinteresse hos barna, ved å la dem oppleve musikk i form lytting. Det kan virke som at enkelte foreldrene vektlegger mer en utvikling av nysgjerrighet for musikk hos barnet. Med andre ord legger foreldrene frem instrumenter og gjør musikk tilgjengelig slik at barna selv kan utvikle en interesse for det musikalske. Det vil da tilrettelegge for at barna oppsøker musikk dersom de selv ønsker å utvikle en egen interesse for musikk læring.

4.5 Funn knyttet til foreldrenes egne erfaringer med musikk i barndommen

Foreldrene som deltok i denne studien, hadde ulike erfaringer rundt musikk i barndommen. Det som tydelig kom frem hos enkelte av informantene var at de var særlig opptatt av å skape et skille mellom musikk som del av deres liv eller fritidsaktivitet i barndommen, og musikkfaget i barndommen. Temaet ble delt inn i to ulike kategorier: musikkfaget i barndommen og musikk utenfor skolen i barndommen.

4.5.1 Musikkfaget i barndommen

Da foreldrene ble spurt om hvordan de opplevde musikkfaget i skolen i barndommen var det flere ulike undervisningsopplegg og erfaringer som ble trukket frem.

På barneskolen var det helt forferdelig for da var det utelukkende synging og blokkfløyte. Og jeg har enda til gode å møte en på barneskolen som kan spille klokkereint på blokkfløyte (intervju, Jørgen).

Jørgen trekker frem det som kan virke som sterk misnøye rundt spilling på blokkfløyte. Han bruker ord som «forferdelig» og beskrivelser om at han aldri har hørt noe spille klokkereint på blokkfløyte. Han trakk senere en parallell om at misnøyen med blokkfløyten kan grunnes i at han er sensitiv for høye lyder. Blokkfløyten ble nevnt av flere av foreldrene i løpet av intervjuene. Da Øyvind ble spurt om hva de gjorde i musikk timen på hans barneskole nevnte han også blokkfløyten.

Da satt frøken på kateteret og så spilte vi blokkfløyte. (...) Jeg tror at det å lære seg noter og noteverdi og å spille innenfor et notesystem, så er blokkfløyten en måte å gjøre det på. Jeg synes de lærer mer ved å bruke klokkespill, fordi klokkespillet ligner på et piano så det er en overføringsverdi der, og så er det lettere å høre. Og så kan du notere ned tonene på selve klokkespillet. så det å bygge en klokkespill-note og så undervise den, det synes jeg gir større utbytte. Men så er det det med blokkfløyten, det har på en måte ikke DEN C-en og DEN D-en. Så det er noe med å lære seg og øve seg, og få det samspillet mellom fingrene, hjernen og noten. Du får jo noe annet da. Men når du spiller blokkfløyte må du ha en liten nok gruppe, du kan ikke ha 25 og 28 i gruppe (intervju, Øyvind).

Øyvind sa her at han spilte blokkfløyte på barneskolen, og omtalte dette på en måte som fikk det til å virke som at det var den eneste musikkaktiviteten i han skolegang. Den siste delen av utsagnet kan muligens knyttes mer opp til foreldrenes forslag til innhold i musikkundervisningen, men det er tatt med i denne delen fordi det er med på å danne et bilde av hva han selv syntes om blokkfløyten. Øyvind poengterte blant annet at han synes at klokkespill passer bedre til notelæring enn blokkfløyte, mye fordi det ligner på et piano. I tillegg poengterte han at man kan notere ned notenavnene på stavene, slik at det er mulig for elevene å se hvor tonene er på instrumentet. Han sa også at når man underviser blokkfløyte må man ha en liten gruppe, trolig mener han i motsetning til klokkespill. Hanne trakk også frem blokkfløyten som sentral i undervisningen på barneskolen, men hun var ikke like kritisk til den som de andre foreldrene.

Jeg husker vi lærte blokkfløyte. Det er vel gjerne det minnet som er mest brent i hodet. Min farmor hun sydde en sånn pose til blokkfløyten. Også husker jeg fra da vi begynte på ungdomsskolen at hun som hadde musikk spilte en del piano, så vi måtte syng litt og lære litt piano. (...) Blokkfløyten er gjerne det jeg... og det tror jeg faktisk de har sluttet med i skolen (...) det er jo kjempegøy! Det er jo mestring det og. Vi lagde seljefløyte i sommer også snakket vi litt om blokkfløyten, men jeg har ingen blokkfløyte fra gammelt av så det har vi ikke prøvd her i huset. (...) Jeg synes jo det var gøy, men jeg vet ikke hva jeg hadde synes om jeg fikk en blokkfløyte i hånden. Jeg tror jeg skulle klart å spille på den. Men det er liksom det jeg husker hvis jeg skal tenke tilbake (intervju, Hanne).

Hanne trakk hovedsakelig frem blokkfløyten som minne fra musikken i barndommen. Hun nevnte at de spilte piano og måtte syng litt på ungdomsskolen. Hanne omtalte det som kjempegøy å spille blokkfløyte. Sigrid fra Skottland snakket i motsetning til noen av de andre foreldrene ikke om blokkfløyten, men heller en del om en slags integrering av kulturskolen inn i skolesystemet i hennes barndom.

Jeg er fra Skottland så jeg har det litt annerledes. Da jeg gikk på skolen for eksempel, da jeg gikk i 4. klasse så fikk vi et tilbud om å lære å spille et instrument. Og det var fire vi kunne velge, klarinett, fiolin, trompet og piano. Ikke alle sa jeg til det tilbudet. I min klasse var vi kanskje 7 stykker og da kom det inn en lærer en gang i uken eksternt og hadde 45 minutter med oss, en til en. Vi var tre som valgte klarinett så han tok oss med en gang i uken også lærte vi å spille musikk. Jeg hadde trodd at det tilbudet ville være tilgjengelig i skolen her, men det kom det aldri noen informasjon om også fikk jeg inntrykk av at du lærte bare å spille om du var med på korps. Klart det ikke er så mange som har lyst å investere så mye tid til å lære å spille, at det blir på en måte en fritidsaktivitet (...) Ja, at de fikk et tilbud på skolen. Som sagt da jeg gikk på skolen så kom han læreren hver uke i sin 4. klasse frem til 7. klasse og jeg fikk 45 minutter med han, også fikk jeg ting jeg måtte øve på til neste timen uken etterpå. Så da får du på en måte en eksponering som gjør at du fikk velge trompet, piano, fiolin eller klarinett. De som valgte piano var typiske de som hadde det hjemme, men om du ikke hadde så fikk du bruke skolen sitt. Og hvis du ikke hadde råd til å kjøpe en fiolin eller klarinett, så fikk du låne fra skolen. Så de hadde instrumenter så du måtte bare signere deg ut og foreldrene måtte signere for hvis det ble ødelagt. Så det ble gjort mer tilgjengelig for alle. (...) jeg tror han var ansatt i det som tilsvarer Bergen Kommune, i skoleavdeling. Så han gikk rundt på alle skoler og hadde et visst antall skoler han gikk til. Jeg tror han gikk til fem skoler (intervju, Sigrid).

I intervjuet beskrev Sigrid en form for musikkundervisning som muligens går litt over i det vi kjenner som kulturskoleopplæringen i Norge. Hun snakket om en lærer som virket å være innleid fra kommunen for å ha eneopplæring på musikkinstrumenter. Hun nevnte også korps,

men at det er ikke så mange som har lyst å investere så mye tid i en fritidsaktivitet. Da Viktoria fra Colombia ble spurt om musikkfagets plass i skolen beskrev hun et musikkfag som ikke lignet så mye på det som blir beskrevet om denne skolen:

Det er ganske viktig. Som regel hadde de halvannen til to timer i uken, og de introdusert mange instrumenter til deg. Særlig siden de er veldig katolske og stort sett vil ha deg i kor eller lignende. De har også folklore band på skolene. Så de vil også ha deg med i den gruppen og de lærer deg mange instrumenter (intervju, Viktoria, oversatt fra engelsk).

Viktoria trakk frem en tilknytning til katolisismen som er i Colombia. Hun satte den tilknytningen opp mot hvordan musikkfaget drives på skolen. Hun omtalte musikkfaget som ganske viktig i Colombia og viste til at de har halvannen til to timer musikk i uken. Det ble poengtert at de var opptatt å lære bort instrumenter blant annet grunnet i den katolske kulturen i tillegg til folklore band. I et annet intervju fortalte Asgeir fra Ukraina om et musikkfag i barneskolen som også virket klassisk orientert.

Musikkfaget vi hadde var mest synging, og det var introduksjon til ukrainske sanger, en del sånne russiske sanger (...) Det var mest synging, og da vi hadde en annen lærer så var det litt introduksjon til klassisk musikk type Bach og Beethoven. Det er det jeg husker fra musikkfaget (intervju, Asgeir).

Her beskrev Asgeir at i hans egne skolegang virket det å være en del fokus på ukrainske og russiske sanger. Ettersom Asgeir er 40-49 år gikk han på barneskole i den gamle Sovjetunionen. Han eksemplifiserte to komponister ved navn som var en del av musikkundervisningen hans, Bach og Beethoven. Utenom dette sa han at de sang mest i musikktime.

4.5.2 Musikk utenfor skolen i barndommen

Den andre kategorien som musikken i barndommen ble delt inn i er musikk utenfor skolen. Denne kategorien skal dekke alt som skjedde i musikk utenfor musikkfaget på skolen. Det vil si alt fra organiserte fritidsaktiviteter til lytting av musikk hjemme. Foreldrene trakk frem flere ulike måter de forholdt seg til musikk i barndommen. Alt fra at de spilte i korps til at de gjorde musikkaktiviteter i ulike religiøse settinger.

Jeg har jo alltid spilt i korps. Jeg hadde en liten pause da jeg studerte i utlandet, altså dyrepleier. Men altså det å spille i korps er jo veldig veldig kjekt så det har jeg gjort stort sett alltid (...) Jeg gikk på musikkskolen i 6., 7., 8.-klasse og spilte piano (...) Ja, det heter vel kulturskolen. Men så spilte jeg i korps i tillegg. Så var det hest og så var det fotball. Så da ble liksom piano valgt vekk også var det korps da som ble den ene musikk (...) skolekorpset øvde en gang i uken. Etter hvert som man ble litt eldre så fikk man være med i amatørkorpset og jeg husker jo veldig godt alle somrene så hadde vi sånn sommerspilling. Gjerne med et av disse korpsene i byen. Og da når vi begynte å nærme oss ungdomsskolen, så fikk vi være med. Da var vi bare en gjeng som fikk bruke øvingslokalet også hadde vi sommerspilling (...) Jeg var gjerne ikke så flink i fotball, men i korpset så var det sånn at alle var med. Første stemmen er like viktig som tredje kornetten. Det var plass til alle. Det var ikke om å løpe fortest eller å være best å svømme, da fikk du spille kamp eller så satt du på benken. Hvis man skal se på korpset som en lagidrett så er det i hvert fall plass til alle (intervju, Hanne).

Her oppsummerte Hanne mange av de musikalske aktivitetene hun gjorde på i fritiden sin da hun var barn og ungdom. Hun snakket særlig om hvordan det er å spille i korps. Dette var også noe hun nevnte gjentatte ganger i intervjuet, så det kan tyde på at det å spille i korps er viktig for henne. Hun sa også at hun gikk på noe hun kalte for musikkskole. Dette kan virke som noe tilsvarende det vi kjenner som kulturskole i dag. Det var flere av foreldrene som nevnte en tilknytning til kulturskole eller noe tilsvarende kulturskole i barndommen.

Hjemme i Ukraina gikk jeg på sånn musikalsk skole, type som AKS og kulturskolen man har i Bergen (intervju, Asgeir).

Asgeir nevnte her at han gikk på en musikalsk skole på fritiden. Han sammenlignet denne skolen med AKS og kulturskolen i Bergen. Aktivitetsskolen (AKS) er Oslo kommune sin fritidsordning og er Oslo kommune sin skolefritidsordning (SFO). Dette blir omtalt som en alternativ læringsarena som skal tilby blant annet læringsstøttende aktiviteter (*Hva er Aktivitetsskolen*, 2015). Det er ulikt hvordan aktivitetsskolen drives fra skole til skole, ettersom det er skolene selv som setter opp aktiviteter, men det er muligheter for å drive med musikk der. Det andre han sammenligner den musikalske skolen i Ukraina med er kulturskolen. Øyvind nevnte også en relasjon til både korps og kulturskole i barndommen.

Det var det det begynte med musikk. Musikkskole, spille i korps, synge i kor altså utøve musikk på forskjellige arenaer. (...) Ja, fikk fikle med det selv. Det er en interessant sak det med sånn indre motivasjon, ha lyst til å gjøre det, til forskjell fra meg selv som ble tvunget til å gå på musikkskolen og spille gitar, mens utviklingen kom først når jeg fikk lyst til å spille gitar (intervju, Øyvind).

I dette utdraget trakk Øyvind frem i likhet med flere andre at han gikk på kulturskole og korps i barndommen. Han snakket også om indre motivasjon og at utviklingen hans på instrumentet først kom da han fikk lyst å spille gitar, ikke fordi han måtte. Dette knyttet han også opp i relasjon med at hans egen sønn hadde pianobøker fra før og var tilsynelatende blitt forsøkt motivert av andre til å lære å spille piano. Dette virket å være uten hell frem til sønnen fant en app på telefonen og bestemte seg for å lære å spille piano selv, i det som virket som det var grunnet i indre motivasjon og egne premisser. Korps og kulturskole var langt fra de eneste musikkaktivitetene som disse foreldrene drev med på fritiden i barndommen sin. Det ble i tillegg til korps blant annet nevnt hvordan musikk i religiøse settinger var med på å påvirke deres barndom.

Jeg er oppvokst i kirke så jeg har mye forhold til musikk gjennom. (...) det var et verv som var det minst kjipe vervet å ta, så jeg begynte som lydtekniker for da kunne jeg sitte helt helt bakerst og så fikk jeg da mer eller mindre etter hvert vite at jeg hadde fri

tilgang på instrumentene og utenfor kirketid, så da begynte jeg å spille trommer der fordi det var det letteste (intervju, Jørgen).

Her tydeliggjorde Jørgen litt av bakgrunnen for at han begynte å spille trommer. Det kan virke som at han skulle ha et verv av noe slag i barndommen og at vervet som lydtekniker var det som virket mest aktuelt. Da han fikk dette vervet kan det forstås som at han fikk tilgang på et sett med instrumenter og da begynte han å spille trommer fordi han syntes at det var det letteste, som han sa selv. Ut fra det han forteller virker det ikke som han ble tvunget til å lære og spille et instrument, så motivasjonen kom muligens fra en annen faktor enn akkurat kirken. Det religiøse spilte en rolle for flere av foreldrene i den musikalske barndommen. Viktoria som er fra Colombia, nevnte at den katolske religionen virket å være med på å styre musikkfaget i en religiøs setting. Men i tillegg til dette sammenlignet hun den norske og colombianske kulturen med utgangspunkt i musikk.

Det er stillere. Jeg vokste opp en plass der vi hadde karneval hvert år så du kan tenke deg at de fleste menneskene kunne spille noe, og hvert år da vi hadde karneval så måtte du gjøre noe med og de lærte deg ting. Og du har musikk med familien din hver helg, så det er ikke bare på skolen (intervju, Viktoria, oversatt fra engelsk).

Viktoria snakket om karneval som de hadde hjemme i Colombia. Dette ble med på å danne et bilde av hvordan musikken og det kulturelle miljøet fungerte i Colombia i hennes barndom. Hun snakket om at da det var karneval så måtte man bidra og de lærte deg ting, her refererte hun trolig blant annet til musikalske opptredener. Det ble også nevnt at man hadde musikk med familien hver helg. Det kan være snakk om for eksempel religiøse samlinger eller familiesamlinger der musikk spiller en rolle.

4.5.3 Oppsummering knyttet til barndommens påvirkningskraft på synene

Foreldrene i denne studien ble spurt om hvordan deres egne opplevelser med musikk og musikkfaget var i barndommen. Da foreldrene ble spurt om å beskrive musikkundervisningen i sin egen barndom, var det merkbart at dette var noe de husket svært godt. Samtlige

informanter hadde mange tanker om innholdet i musikkundervisningen i barndommen, hva de gjorde musikalsk på fritiden og hvordan de opplevde alt dette. Alle informantene har tilsynelatende en sterk tilknytning til musikk og det gjenspeiles i svarene. De poengterte ulike musikalske opplevelser fra barndommen som de husker som positive. Likevel var det ikke alle som hadde like fine opplevelser med musikkfaget på skolen.

Blant de tre norske informantene var to av dem i alderen 30-39 år og en av dem i alderen 40-49 år. Det vil si at *Mønsterplan for grunnskolen (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974)*, *Mønsterplan for grunnskolen (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987)* og *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet et al., 1996)* (forkortet til M74, M87 og L97) alle sannsynligvis har vært aktuelle i de ulike foreldrenes barndom, siden de ble intervjuet høsten 2021. I teorikapittelet ble det trukket frem hovedelementer fra musikkundervisningen i alle disse læreplanene pluss LK06 og LK20. Noe av det som skal fokuseres på i dette underkapittelet er hvordan de norske foreldrenes uttalelser kan sees i lys med utviklingen av læreplanene.

Da Øyvind som er i alderen 40-49 år skulle uttale seg om hva han gjorde på i musikkundervisning på barneskolen, oppsummerte han kort at læreren satt på kateteret og de spilte blokkfløyte. Hvis jeg tar utgangspunkt i M74 (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974), så var den veldig innholdsstyrt. Det vil med andre ord bety at den mønsterplanen la et grunnlag for hva som skulle være innholdet i musikkundervisningen. I denne mønsterplanen sto det spesifikt at blokkfløyten skulle være en del av undervisningen på opptil flere trinn. Likevel sto det også at det var flere andre instrumenter som skulle spilles på. Det kan være flere ulike grunner til at Øyvind utelukkende trakk frem blokkfløyten da han skulle snakke om musikkfaget i egen skolegang. Muligheten for at Øyvind kun spilte blokkfløyte i musikktimene på barneskolen er til stede, men likevel er det nok være sannsynlig at de hadde flere andre aktiviteter i musikkundervisningen. Likevel er det interessant at han kun trakk frem blokkfløyte-spilling og omtalte dette på en måte jeg forsto som negativt ladet. Det kan tyde på at minnene hans som er knyttet til musikkfaget i egen skolegang kan være negative.

Det samme kan virke å være tilfelle for Jørgen som også utelukkende omtalte negative opplevelser fra musikkfaget i barndommen. I og med at han virker å være positivt innstilt til musikk, så virker det som at det er de negative opplevelsene fra musikkfaget som sitter mest i minnene. Jørgen nevnte at han fikk vondt i ørene av blokkfløyten og at han generelt får vondt i hodet når barnestemmer synger surt. Den siste norske informanten Hanne beskriver en litt mer positiv innstilling til musikkfaget i egen skolegang. Hun nevnte også blokkfløyten, men trakk den frem som en positiv opplevelse. Likevel ga heller ikke hun et inntrykk av at musikkundervisningen var særlig variert, og den skilte seg i liten grad fra det de to andre norske foreldrene beskriver.

Asgeir fra Ukraina snakket også om et musikkfag i barndommen som virket noe snevert fokusert. Hans uttalelser skiller seg likevel fra hva de norske foreldrene nevner angående musikkfaget. Asgeir var relativt kort i uttalelsene og dette bidro til at jeg dannet et klart blikk på hva han husket mest fra musikkundervisningen på barneskolen. Selv om Asgeir sier at han er fra Ukraina så vil alderen hans tilsa at han gikk på barneskolen i Sovjetunionen. Han trakk frem at de brukte en del klassiske komponister fra Sovjetunionen i musikkundervisningen på barneskolen. Dette skiller seg noe fra hva de norske foreldrene forteller om, ettersom de norske foreldrene ikke trakk frem klassiske norske komponister i arbeid med musikk på barneskolen. Asgeir kan muligens ha ønsket en lignende undervisning for sine barn, i likhet med den han selv fikk som barn.

Foreldrenes uttalelser om hva bakgrunnen for at de begynte å spille instrumenter virker også å ha en form for påvirkning på hvordan de ønsker at deres barn skal utvikle en interesse for musikk. Øyvind snakket blant annet om egen utvikling på instrumentspilling som først kom da han selv fikk en interesse for å lære musikk og knyttet dette opp til indre motivasjon. Flere av de andre foreldrene snakket også om en glede rundt det å lære seg musikk på egenhånd i barndommen. Med andre ord kan det forstås som at foreldrene kanskje syntes det var mer givende å lære musikk utenfor skolen, og da kan man stille spørsmål rundt hvorfor de tilsynelatende virker å ansvarliggjøre skolen for at ikke alle barna deres har fått en interesse for å utforske musikk.

4.6 Oppsummering av funn knyttet til kunnskap i musikk

Tidligere i funnkapitlet framgår det at alle foreldrene jeg intervjuet er positive til musikk og den verdien musikkfaget kan ha. I teorikapitlet ble det gjort rede for ulike former for kunnskap i musikk. Jeg grupperte disse formene for kunnskap innenfor to ulike ytterpunkt-kategorier, som er det vitenskapelige musikkfaget og det kunstneriske musikkfaget. Foreldrene virket å ha noe ulike syn på hva de så på som kunnskap i musikk og viktig kunnskap i musikk. Det blir derfor naturlig å se på hva som er gjennomgående forståelse av kunnskap i musikk i denne foreldregruppen.

Det vitenskapelige musikkfaget kjennetegnes av mye faktabasert kunnskap. Begrepene som knyttes til dette er «scientia»-dimensjonen i Nielsens (1998) modell og logisk kunnskap (Swanwick, 1994). Typiske kjennetegn er musikkteori og musikkhistorie. Dette virket å være en mindre sentral kunnskapsverdi i foreldregruppen. Dette kjennetegnes med at informantene snakket lite om at de syntes elevene skulle lære faktabasert kunnskap i musikk som musikkhistorie og musikkteori. Dette er med unntak av Viktoria som poengterte at hennes sønn aldri har snakket om at de lærer musikkteori. Likevel nevner hun bare musikkteori som et element i en musikkundervisningskultur og hun nevner ikke særlig mye om viktigheten av dette. Men det kan uansett antas at hun verdsetter musikkteori-læring til en viss grad ettersom det er noe av det hun trakk frem. Likevel var Viktoria en av de informantene som omtale det følelsesmessige aspektet ved musikk mest omgående så det kan virke som hun anså den kunstneriske verdien sterkest.

Det kunstneriske musikkfaget virker å være en ganske etablert kunnskapsforståelse i informantgruppen. Som presentert i teorikapitlet kjennetegnes denne av den intuitive kunnskapen som ble trukket frem av Swanwick (1994) og i «ars»-dimensjonen av Nielsens (1998) modell, at kunnskapen i musikk er individuelt og blir aktivt konstruert av individet. Swanwick (1994) hevdet at den intuitive kunnskapen er den viktigste. Foreldrene virket også å synes at denne kunnskapen for musikk er den viktigste. Det var svært få foreldre som nevnte verdien av faktabasert kunnskap i musikk, sammenlignet med for eksempel påvirkningen

musikk kan ha på følelsesliv, i tillegg til individuelle og subjektive erfaringer med musikk.

5. Oppsummerende drøfting

5.1 Innledning

I det forrige kapitlet presenterte jeg funn fra analysene av mine intervjuer av informantene med tanke på å besvare og belyse problemstilling og forskningsspørsmål. I dette kapitlet vil jeg drøfte noen av de viktigste temaene fra denne analysen for å kunne sette mine funn inn i en større musikkpedagogisk sammenheng. Jeg kommer til å ta utgangspunkt i enkelte av funnene mine, men jeg ønsker å reflektere dem opp mot tidligere forskning, mine egne erfaringer og hva mine funn har å si for hvordan jeg vil undervise musikk når jeg skal ut i jobb.

5.2 Musikk som skolefag

Bachmann (2020) så på hvordan foreldre samarbeider med skolekorpsdirigenter for å bidra til barnas musikalske læring i hjemmet. Der intervjuet hun skolekorpsdirigenter og skulle se hvordan det fungerte å samarbeide med foreldre på en fritidsaktivitet. Det største skillet mellom en musikalsk fritidsaktivitet og musikkfaget i skolen, er at musikk som fritidsaktivitet er noe foreldrene og barna selv har valgt å være med på. Det er da spesielt interessant å se på hvordan foreldrenes syn er formet med tanke på at musikkfaget i skolen ikke er en valgfri aktivitet, og noe absolutt alle barn skal gjennom i løpet av skolegangen.

5.2.1 *Et musikkfag for alle barn*

Siden informantene mine er glade i musikk, gir de inntrykk av at musikkfaget i skolen bør ligne på hvordan det foregår som fritidsaktivitet. Med andre ord får jeg inntrykk av at de ønsker at målene for musikkfaget skal ligne på mål man har satt ved musikk som fritidsaktivitet. De ønsker at barna deres skal få et forhold til musikk ved å for eksempel lære seg å spille et instrument. I kapittel 4.3.2 trakk jeg frem et utsagn fra Øyvind der han snakket om at enkelte foreldre har kjøpt seg en tjeneste i form av å melde barna sine på en musikalsk fritidsaktivitet og at barna derfor oppfyller kompetansen i musikk. Den musikkkompetansen får jeg et inntrykk av at foreldrene ønsker at deres barn skal lære seg, men jeg får også et inntrykk av at de legger et stort ansvar på skolen for at barna skal lære seg dette.

Noe av utfordringen for en skole med tanke på å skulle arbeide veldig mye med dybdeløring på ulike instrumenter, er at det ikke er alle barna som nødvendigvis har like stor interesse av dette. I for eksempel et skolekorps vil barna sitte i en ring og være forberedt på at de skal spille gjennom forskjellig musikk og plasseringen av sitteplasser er veldig fastsatt. Elevene har som regel et ønske om å være der og et ønske om å lære å spille et instrument. Musikkfaget i skolen kan derfor ikke være like ensformig som en musikalsk fritidsaktivitet, fordi det skal treffe et mye større mangfold av barn. Da må også valg av undervisningsinnhold være tilsvarende mangfoldig, dersom det skal finnes aktiviteter som passer til alle barn.

Informantene i denne studien omtaler i likhet med Espeland et al (2013, s. 161) det som kan forstås som et redusert musikkfag. I hvert fall ut fra forståelsen av foreldrenes egne syn. Foreldrene ser for seg et musikkfag som passer til deres egne barn, men ikke nødvendigvis et musikkfag som passer til hele elevmangfoldet. Det kan virke kritikkverdig og trangsynt av foreldrene å bare ta utgangspunkt i sitt eget barn når de uttaler seg om ønsker for musikkundervisningen. Likevel har foreldrene kun ansvar for sitt eget barn og det er lærerens oppgave å skape en musikkundervisning som treffer alle. Det var tydelig at Øyvind som er musikk lærer klagde for utfordringene rundt å ha musikkundervisning i for eksempel store grupper, men han var likevel kritisk til hvordan musikkundervisningen foregår på denne barneskolen. Med andre ord er han sannsynligvis klar over at man skal legge til rette for en mangfoldig og tilpasset musikkundervisning og vet om utfordringer knyttet til dette på bakgrunn av sitt yrke. Men han føler likevel at musikkundervisningen på skolen innfrir hans krav. Uansett er det viktig å trekke frem at i sammenheng med musikkundervisningen på denne skolen så er han forelder og ikke lærer, og det vil trolig gjøre at han setter sitt eget barn først. Derfor vil innspill fra foreldrene være viktig, ettersom de har tanker om hva som kan være verdifull musikkundervisning for deres egne barn. Så må den autonome læreren deretter velge om og i så fall hvordan det kan legges til rette for foreldrenes ønsker.

5.2.2 Musikalske fritidsaktiviteter

Et gjentakende tema i funnene mine er at det er få av foreldrene som har barn som går på musikalske fritidsaktiviteter. Det ser ut til å være flere grunner til dette. Sigrid sa at hun har

prøvd å melde opp barnet til kulturskolen, og at det andre tilbudet er å spille i korps, men at det ikke er alle som har lyst å investere så mye tid i en fritidsaktivitet. Så her virker mangel på mulighet og tid å utgjøre to faktorer til hvorfor hennes barn ikke er med i musikalsk fritidsaktivitet. I informantgruppen var det bare Hanne som har barn i det lokale skolekorpset. Når foreldrene ønsker at barnet skal få dybdeløring på et instrument og ikke føler at skolen legger til rette for dette i en tilfredsstillende grad, er det interessant å reflektere over hvilke løsninger de har. Foreldrene kan melde opp barnet til en musikalsk fritidsaktivitet, men det har vært uttalelser om at det er vanskelig å få plass i kulturskolen og at korps kan ta for mye tid. Hanne, som har et barn i korpset snakker om at hun er mye involvert i denne fritidsaktiviteten, så det kan tyde på at forhåndstanken om at korps tar mye tid er riktig. Likevel er det tydelig at korps er en fritidsaktivitet som Hanne også har stor interesse av, så det kan være med å påvirke hvor mye tid som blir lagt i det.

Jeg har personlig også mye erfaring rundt det å spille i korps både gjennom oppveksten og senere i voksen alder. I innledningen nevnte jeg at begge mine foreldre har sterk tilknytning til korps, hvorav min far også er profesjonell dirigent. Mine foreldre hadde begge et sterkt ønske om at jeg skulle få oppleve gleden ved musikk og jeg ble meldt på i korpset. Dette husker jeg skjedde uten at jeg egentlig ble spurt om jeg hadde lyst, men de presset meg til å prøve det. Dette endte som tidligere nevnt med at jeg har en hobby som jeg fortsatt koser meg med og bruker mye tid på. Det var også starten på min egen musikkariere og er mye av grunnen til at jeg er såpass knyttet til musikk i dag. Jeg kan takke mine foreldre for at de meldte meg opp til korpset slik at jeg fikk muligheten til å teste ut dette.

Grunnen til at jeg velger å trekke frem min egen erfaring med hvordan jeg begynte i korps, er at det utgjør en mulig handlegang for foreldre med tanke på å la barna få muligheten til å teste instrument. Dette kan igjen åpne en mulighet for at barna selv utvikler en interesse for å utøve musikk. Da er det naturlig å stille spørsmål rundt mine informanternes valg om å ikke melde barna sine på musikalske fritidsaktiviteter. Det er vanskelig å komme frem til et enkelt spesifikt svar ut fra mine funn på hvorfor foreldrene ikke har meldt opp barna sine til dette. Vi ble redegjort for enkelte av grunnene, og det var som tidligere nevnt fra Viktoria som blant annet nevnte tid og mangel på tilbud som en faktor. Særlig vil jeg trekke frem mangel på

tilbud, eller mangel på *riktig* tilbud. De fleste musikalske fritidsaktiviteter baseres på et snevert område av musikkutøving og musikkultur, eksempler på dette er pianotimer og korps. Der sitter elevene innenfor fastsatte rammer og gjør lite varierende aktiviteter. Foreldrene ser trolig for seg at skolen og lærerens rolle med tanke på å lære barna musikk, er å tilby elevene et variert utvalg med musikkstiler, musikkinstrumenter og musikkulturer. Dette stemmer overens med «settet» som Sigrid snakket om i kapittel 4.3.1. «Settet» omtalte hun etter min forståelse som et utvalg av instrumenter som barna kan teste for å finne ut hva de liker å spille på.

5.3 Avsluttende refleksjoner og hva mine funn har å si for min egen musikkundervisning

Mine funn i denne studien har hatt en påvirkningskraft på hvordan jeg selv ønsker å opptre som en profesjonell lærer i arbeid med foreldre og musikk. Som tidligere nevnt er noe av motivasjonen for denne studien grunnet i personlig manglende erfaring knyttet til foreldre og musikkfaget i barneskolen. Enkelte av foreldrene som deltok som informanter i denne studien virket å ha en forståelse av at ikke alle lærerne som underviser musikk på denne skolen har musikkutdanning. Det kan blant annet indikeres av Øyvind som snakket om at han forventer at den som har musikkutdanning på trinnet har ansvar for musikkundervisningen. Og at han videre sa at han ikke fikk inntrykk av at læreplanmålene ble innfridd for hans barn. Øyvind er som tidligere nevnt utdannet musikk lærer og har hatt flere barn som har gått på denne skolen. Han har med andre ord trolig en sterk kjennskap til både læreplan og tendensen blant utvalg av lærere til musikkundervisning. Synspunktet om at musikk lærere uten musikkutdanning ikke innfrir alle læreplanmålene i musikk stemmer overens med det Espeland et al fant ut i skolefagsundersøkelsen (2013). Med andre ord kan mine informanters synspunkter muligens knyttes opp til musikkundervisningspraksiser på flere andre skoler. Det vil si at læreres mulige mangel på kompetanse innenfor musikk også kan bli oppdaget og kritisert av foreldre. Det er derfor viktig å utarbeide et tett samarbeid med foreldrene slik at læreren kan bli gjort klar over foreldrenes syn. Da kan det også bli lettere for læreren å si til ledelsen på skolen at de kanskje trenger en annen musikk lærer, fordi læreren selv ikke føler at de har den nødvendige musikkundervisningskompetansen.

5.3.1 Refleksjon rundt det flerkulturelle klasserommet og foreldre

Når det kommer til hvordan jeg vil forholde meg til en flerkulturell musikkundervisning med

utgangspunkt i det som kommer frem i denne studien, blir det belyst flere temaer som kan være viktige for meg å huske på i arbeid med en flerkulturell musikkundervisning. Som tidligere nevnt er halvparten av foreldrene i denne studien fra andre land enn Norge. Et av landene som er representert blant foreldrene er Ukraina. Arbeidet med denne masteroppgaven har primært foregått på våren 2022, og mens jeg har skrevet denne oppgaven har det blitt utløst en krig mellom Russland og Ukraina. Denne krigen pågår fortsatt og den har ført til at en del ukrainske flyktninger har kommet til Norge. På bakgrunn av dette vil det være særlig naturlig å se på hvordan man skal forholde seg til andre kulturer i klasserommet. Det som kan bli særlig interessant er å se på Dyndahls (1994) modell som ble presentert i kapittel 2.8. Den klargjorde lokal-, riks- og sentralkultur og hvordan de er med på å utforme det vi kjenner som norsk kultur. De ukrainske flyktningene som kommer til Norge, vil trolig utforme flere ulike lokalkulturer. Disse lokalkulturene kan da forstås som ulike ukrainske kulturer som vil bli en del av det norske samfunnet med innvandringen av de ukrainske flyktningene. Med andre ord betyr dette at flere lokalkulturer i det norske samfunnet vil bære preg av ukrainsk kultur. Det kan derfor bety at den ukrainske kulturen vil ha en vesentlig plass når barn skal få undervisning i egne kulturer. Dyndahl (1994) hevder at alle kulturer skal ha en plass musikkundervisningen, ikke bare rikskulturen.

Noen av informantene som deltok i denne studien nevnte fargespill. Fargespill er et prosjekt der det legges til rette for at ulike folk fra ulike kulturer skal møtes og seeren og utøverne skal bli kjent med kulturene og menneskene. Ideen om fargespill virker å være god ettersom det legger til rette for å fremme de ulike kulturene vi har i samfunnet. Fargespill gir en mulighet for at disse kulturene kan vises og fremmes i et rom der det er mer åpenhet og toleranse for å se mye uvant. Likevel er det ikke alt med prosjekter som fargespill som nødvendigvis følger opp det Dyndahl (1994) trekker frem om arbeid med ulike kulturer. Selv om slike prosjekter inkluderer og viser frem ulike kulturer så kan det fort bli veldig adskilt fra annen musikkundervisning. Hvis man skal se på Dyndahls (1994) tanker så bygger de på at alle deler av barnas kultur, er en del av den norske kulturen. Dette inkluderer de ulike representerte kulturene hos barna og deres familier. Derfor kan det å skille prosjekter som Fargespill fra annen musikkundervisning skape et større skille enn fellesskap på tvers av kulturer.

Jeg vil derfor i min undervisningspraksis forsøke å inkludere undervisning om andre kulturer som en mer naturlig del av musikkundervisningen i løpet av et helt skoleår. Da tror jeg at jeg vil legge mer til rette for å forstå det flerkulturelle samfunnet som en del av den norske kulturen. Barna som kjenner til disse kulturene fra familiebakgrunner vil etter min forståelse få flere muligheter til å utvikle og forstå sin egen identitet. For å kunne oppnå dette ønsker jeg å involvere foreldre som kommer fra og kjenner bedre til kulturene som florerer i samfunnet og klasserommet. Dette vil jeg blant annet gjøre ved å snakke om kulturen deres og undervisningen på skolen på utviklingssamtaler og andre ganger det er naturlig å ta kontakt. Jeg vil informere foreldrene om at jeg ønsker å undervise om deres kultur og om de har noe de ønsker å tilføye. Da får også elevene som er tilknyttet kulturen muligheten til å forberede seg på at det skal undervises om. Det vil da også være naturlig å snakke med elevene om de ønsker å være med på å påvirke hvordan kulturen skal undervises, og de kan videreformidle egne førstehåndserfaringer om de ønsker. I inkludering av andre kulturer i undervisningen vil det etter min mening være lurt å se på Kallios (2020) refleksjoner som ble presentert i kapittel 2.3.3. De tre temaene hun trakk frem som utfordringer i arbeid med andre kulturer, vil være nyttige tankeprosesser i slikt arbeid. Hvis jeg inkluderer foreldre eller elever med en annen kulturell bakgrunn i undervisningen om disse kulturene, vil enkelte av disse utfordringene løse seg på en enklere måte. For eksempel vil problematikken rundt hvordan jeg forteller om erfaringer i kulturen være lettere å gjøre på en etisk rett måte. Dersom en representant fra kulturen får muligheten til å selv fortelle hvordan det er å leve i denne kulturen. Eventuelt kan jeg videreformidle ordrett hva representanten fra kulturen har fortalt meg, og hvordan de ønsker at jeg skal presentere kulturen.

5.3.2 Foreldremedvirkning i undervisningen

Tankene rundt det flerkulturelle klasserommet bringer meg videre til hvordan jeg som lærer ønsker å inkludere foreldre i både musikkfaget og andre fag. Siden jeg kommer til å være den profesjonelle aktøren i relasjonen med foreldrene, så ser jeg det som mitt hovedansvar å legge til rette for en utforming av et godt partnerskap med foreldrene til mine elever. Dette stemmer med det jeg trakk frem i teorikapittelet av John Hattie (2009) om at foreldre har en stor påvirkningskraft i overføringen av forventninger og motivasjon til barna sine, men også det som Breilid og Lassen (2012) hevder med at lærere og foreldre må utvikle et partnerskap der de setter felles mål for barnet. Siden det er jeg som har kunnskapen om verdien av et godt

partnerskap med foreldrene, bygger det enda mer opp under tanken min om at det er min jobb å innlede og ivareta partnerskapet. Foreldrene som var informanter i denne studien hadde som fellesnevner at de alle virket svært opptatt av hvordan deres barn skulle lære musikk, men at det ikke var rom for å diskutere dette med læreren. I kapittel 4.3 om informasjon fra skolen angående musikkfaget ble det trukket frem av flere av foreldrene at musikk har liten plass på utviklingssamtalene og foreldremøtene, og at de ikke får informasjon om hva som blir gjort i musikktime på skolen. Det eneste unntaket virket å være for Hanne, som har et barn med spesielle behov og det har ført til at hun har hatt tett kontakt med skolen.

Jeg ønsker gjerne få tilbakemeldinger fra foreldre som er engasjerte i musikk, men jeg vil også høre tankene fra alle andre. Likevel tror jeg at enkelte foreldretyper kan være lettere å samarbeide med enn andre. Rolleteorien (Ang et al., 2021) som jeg presenterte i tidligere forskning i teorikapittelet kan være en måte å kategorisere hvilke foreldretyper jeg tror det er lettere å få innspill og bidrag fra i forbindelse med undervisningen, og hvordan jeg lettere kan inkludere dem på en passende måte. I denne studien er foreldre som rollemodeller svært relevant å se på, dette kan begrunnes i at samtlige informanter viser til en egen musikkinteresse som de ønsker å overføre på sine barn. Vi kan blant annet se disse karaktertrekkene i uttalelsene til Jørgen og Hanne, ettersom de eksponerer sine egne barn for musikk ved å spille musikk på egne instrumenter for dem. Foreldre som kan spille på egne instrumenter kan også være en del av undervisningen. Det trenger ikke nødvendigvis være på en måte der man tar med foreldrene inn i klasserommet, men læreren kan sammen med foreldrene bidra med å legge til rette for god oppfølging av musikkundervisningen i hjemmet. Tankene rundt oppfølging av musikkundervisning i hjemmet passer med forskningen til Torunn Bachmann (2020) som ble presentert i kapittel 2.3.2, bare hun så på oppfølging av musikkundervisning i hjemmet i en skolekorpssammenheng.

6. Avslutning

I dette kapitlet skal jeg oppsummere oppgaven i sin helhet. Jeg skal svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Før jeg skal ha et kritisk blikk på egen forskning. Til slutt kommer jeg med forslag til videre forskning.

6.1 Oppsummering og svar på problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg laget problemstilling og forskningsspørsmål som jeg skulle belyse og besvare i denne studien. Problemstillingen er:

Hva kjennetegner en gruppe foreldres synspunkter på musikkfaget i barneskolen?

De tre forskningsspørsmålene er:

Hvordan samsvarer foreldrenes synspunkter med innholdet i den overordnede delen og den musikkfaglige delen i fagfornyelsen 2020?

Hvordan vektlegger foreldrene musikkfagets betydning sammenlignet med andre fag?

Hvordan synes foreldrenes egne erfaringer med musikkfaget å være med på å påvirke deres synspunkter?

Disse tre forskningsspørsmålene utgjør tre forskjellige kategorier med synspunkter på musikkfaget i barneskolen. Derfor blir problemstilling besvart ut fra konklusjonen på forskningsspørsmålene. Likevel kan det konkluderes med at mine funn på et generelt grunnlag tilsier at denne musikkengasjerte foreldregruppen ikke føler at musikkfaget i barneskolen innfrir deres egne forventninger.

Utgangspunktet for foreldrene som deltok i denne studien var som tidligere nevnt at de er en gruppe som har en sterk tilknytning til musikk. Det kommer tydelig frem at de har et ønske om å overføre deres egen musikkinteresse til sine barn på et eller annet vis. Alle foreldrene legger til rette for musikk i hjemmet som funnet i kapittel 4.4, og de fleste av dem ønsker at skolen skal arbeide mer rundt musikk og dypere med musikkfaget som de beskrev i kapittel 4.3.2. Foreldrenes synspunkter hadde en klar sammenheng med enkelte elementer fra

læreplanen LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2019). Jeg knyttet tidligere i oppgaven LK20 opp til kunnskapsbegrep og kunnskapsforståelse. Deretter satte jeg foreldrenes synspunkter opp mot hvilken form for kunnskap de anså som viktigst. Innenfor de to kategoriene for kunnskap jeg definerte i kapittel 2.6.3 var det helt klart tydelig at foreldrene verdsetter mer kunnskap som kan knyttes til den siden av spekteret som jeg kalte for det kunstneriske musikkfaget, som vist i kapittel 4.6. Foreldrenes syn samsvarer da mye med vektleggingen av kunnskapssynet læreplanen i musikk og den generelle delen av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2019). Det var tydelig at de satte stor verdi i å lære musikk for å lære musikk, og det ble begrunnet blant annet i en sterk påvirkningskraft på følelser. De fokuserte særlig på å utøve og oppleve musikk. De snakket også om temaer som skaperglede og engasjement som vi kan se i den overordnede delen fra LK20, så det var tydelig at de også verdsatte enkelte av disse temaene. Oppsummert betyr dette at foreldrenes eget forhold til musikk og å lære seg musikkinstrumenter baseres mest på den kunstneriske kunnskapen, og det er denne de vil videreføre til sine barn. Foreldre som er engasjerte for musikk har også en sterk stemme i form av at de selv har hatt positive opplevelser med musikk og de vet gjerne også hva som gjør musikk viktig for dem selv. Det er naturlig å anta at mennesker som er glade i musikk og har et sterkt forhold til musikk, liker det fordi de er glade i å oppleve musikk og interessen kommer trolig ut av en glede ved å lære og å leve med musikk. Funnene mine indikerer også dette.

I kapittel 4.2 ble det trukket frem og reflektert rundt foreldrenes vektlegging av musikkfaget sammenlignet med andre fag i skolen. Selv om foreldrene som var informanter i denne studien er glade i musikk var de fleste av dem likevel enig om at fag som norsk og matte er viktigere enn musikk, utenom Viktoria som mente at musikk er viktigere. Denne sammenligningstaktikken er med på å vise hvor en foreldregruppe som er glade i musikk, står med tanke på musikkfagets plass i skolen. Særlig siden funnene mine i kapittel 4.2.1 og 4.6 også indikerer at foreldrene er mest opptatt av kunstnerisk kunnskap og verdi i musikk. Da kan det dannes et blikk om at også foreldrene er mest opptatt av de delene av læreplanen (LK20) som er knyttet til det å lære seg musikk som den enkeltstående ferdigheten det er, fremfor at musikkfaget skal brukes for å utvikle ferdigheter som hjelper deg i for eksempel arbeidslivet. Det virker mer som at de har en tanke om at utvikling av ferdigheter til for eksempel arbeidslivet, passer bedre å inkludere for andre fag i skolen.

Det siste forskningsspørsmålet handler om hvordan foreldrenes egne erfaringer synes å ha vært med på å påvirke deres egne oppfatning av musikkfaget. For å besvare dette tar jeg særlig utgangspunkt i det jeg trakk frem og diskuterte i kapittel 4.3.3 og 4.5.3. Det er tydelig at egne erfaringer knyttet til musikkfaget har spilt en faktor i deres syn. Dette gjenspeiles i deres uttalelser om hva de gjorde i musikkfaget i egen skolegang, men også noe rundt deres egne erfaringer med skolens vektlegging av musikkfaget. Siden alle foreldrene i denne studien har en tilknytning til musikk, er det klart at de har positive opplevelser med musikk i barndommen. Jeg ser det jeg forstår som et gjennomgående ønske fra foreldrene at deres barn skal få kjenne på de samme positive opplevelsene i musikk, som foreldrene selv hadde da de selv var barn. Det interessante er at de norske foreldrene virket å ha langt færre positive opplevelser med selve musikkfaget enn de tre utenlandske foreldrene. Alle virket å ha fine opplevelser med musikk utenfor skolen, men det var langt større forskjeller på hvordan de opplevde musikkfaget i barneskolen. For meg virker det også naturlig å anta at skolens vektlegging av faget kan ha spilt en rolle i hvor mye foreldrene vektlegger musikkfaget. Flertallet av foreldrene uttalte at det er snakket for lite om musikk på skolen i utviklingssamtaler og foreldremøter, og en av foreldrene poengterte også at hun muligens hadde lagt mer vekt på musikkfaget dersom skolen også gjorde det. Det kan også være med på å bygge under min oppfatning av at skolens vektlegging og prioritering av musikkfaget kan ha vært med på å forme foreldrenes syn på musikkfaget.

6.2 Kritisk blick på egen forskning

I kapittel 3.6.3 gikk jeg inn på sterke og svake sider ved mine valg. Der reflekterte jeg mye rundt min rolle som forsker, og usikkerhet rundt at jeg ikke har forsket før. Det var enkelte temaer som jeg var særlig usikker rundt når det kom til min rolle som intervjuer. Jeg nevnte blant annet at jeg ikke alltid fikk til å stille gode oppfølgings spørsmål og det kan ha vært med på å forstyrre flyten i intervjuet.

Som oppsummert i innledningen har jeg personlig et svært tett forhold til musikk og musikkfaget i skolen. Min tette tilknytning til musikk og musikkfaget har vært med på å farge hva jeg anser som viktig å ta med i studien. Siden både jeg og informantene deler en felles

interesse for musikk, var det enkelte ganger utfordrende å holde meg nøytral og få frem informantenes egne perspektiver, ettersom jeg i ettertid har fått et inntrykk av at både jeg og informantene kunne ha en tendens til å motivere hverandre opp til fremsnakking av musikk. Dette skjedde særlig i et av intervjuene. Jeg tror likevel at informantens poeng kom frem, men at hennes tilknytning til musikk kan ha blitt overdrevent positivt.

En annen negativ side ved mitt forskningsprosjekt er at informantgruppen muligens hadde et litt vel positivt syn på musikk. Selv om det er viktig å få frem informasjon fra et utvalg av foreldre som er positive til musikkfaget, kunne det gjerne vært noe mer interessant å sett på tankene til foreldre med et litt mer varierende syn. Foreldre med et ulikt forhold til musikk kunne gitt en større indikasjon på hva et større mangfold av ulike foreldre kan synes om musikkfaget. Noe av grunnen til at jeg hadde disse påstandene i spørreskjemaet om hvor viktig musikkfaget er sammenlignet med andre fag, var opprinnelig for å kunne velge informanter med et mer variert verdisyn på musikk og musikkfaget. Det at jeg fikk få respondenter og mulige informanter, hindret meg i å gjennomføre prosjektet med det mangfoldet jeg hadde sett for meg i forkant.

6.3 Forslag til videre forskning

I denne studien så jeg på foreldres synspunkter på musikkfaget i en foreldregruppe som er glad i musikk. Jeg fikk derfor bare analysert og sett på hvordan foreldre som er engasjerte for musikk ser på musikkfaget i skolen i dag. Mine funn kan bidra til å se hvordan en slik foreldregruppes syn er på musikkfaget i skolen. Likevel kan det være interessant å se nærmere på hvordan foreldre som ikke har den samme tilknytningen til musikk, uttaler seg om musikkfaget. En foreldregruppe med et mer variert forhold til musikk, eller som kanskje bare ikke brenner for musikk på samme måte, har kanskje andre tanker om musikkfaget. Der mine musikkengasjerte informanter kunne uttale seg om hvor mye som mangler i musikkundervisningen på skolen, kunne kanskje en annen foreldregruppe med et mindre tilknyttet syn på musikk kanskje syntes at musikkens plass i skolen er stor nok. Kanskje ville denne foreldregruppen også syntes at musikkfaget innfrir mange av mulighetene de vet om i musikkfaget.

Samtidig kunne det også vært spennende å gjennomføre et større kvantitativt forskningsprosjekt med foreldre fra hele landet som respondenter. Der ville det vært mulig å kartlegge foreldres holdninger til musikkfaget i et større perspektiv, forhåpentligvis med et større grunnlag for generalisering. Det ville også styrket min studie i form av at man da muligens kunne undersøkt litt mer hvor mange foreldre i landet som kanskje sitter med de tankene jeg har presentert i min studie.

Det er mulige forskningsprosjekter som kunne vært inspirert av både mine og Bachmann (2020) sine funn. Problemområdet til et slikt forskningsprosjekt kan basere seg på tankegangen om at foreldre skal bidra med lekser og hjemmearbeid, og hvilke utfordringer ulike foreldregrupper og foreldre- og lærerroller (Ang et al., 2021) kan ha med hjemmearbeid i musikk. Hvordan kan et foreldremangfold bistå barna sine i hjemmearbeid i musikk. Da kan det for eksempel forskes på hvordan en bestemt skole legger opp til hjemmearbeid i musikk, og hvordan et foreldremangfold med ulike musikalske ferdigheter og kunnskaper kan hjelpe barna med arbeidet hjemme. Den foreldregruppen som var informanter i min studie ville trolig kunne hjulpet barna sine ganske mye med hjemmearbeid i musikk, men det vil nok ikke være tilfelle for alle foreldre i skolen.

Referanseliste

Ang, K., Panebianco, C. & Odendaal, A. (2021). Viewing the Parent-Teacher Relationship in Music Education Through the Lens of Role Theory: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 39(2), 25–33.
<https://doi.org/10.1177/8755123320951994>

Bachmann, T. E. (2020). *Å finne en balanse*. Høgskulen på Vestlandet.
<https://hdl.handle.net/11250/2660840>

Dearing, E., Kreider, H. & Weiss, H. B. (2008). Increased Family Involvement in School Predicts Improved Child–Teacher Relationships and Feelings About School for Low-Income Children. *Marriage & Family Review*, 43(3–4), 226–254.
<https://doi.org/10.1080/01494920802072462>

Duesbery, L. & Twyman, T. (2020). *100 Questions (and Answers) About Action Research*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781544305455>

Dyndahl, P. (1994). Musikkundervisning i en flerkulturell situasjon. 4-7.
<https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/134270>

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* (Bd. 2013/7). Høgskolen Stord/Haugesund.

Gadamer, H.-G. (1988). On the Circle of understanding. I *Hermeneutics versus science* (s. 68–78).

Guhn, M., Emerson, S. D. & Gouzouasis, P. (2019). A population-level analysis of associations between school music participation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 308. <https://doi.org/10.1037/edu0000376>

Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Helstrup, T. (1996). Oversikt over ulike retninger innen læring og læringsforskning, med vekt på kognitiv psykologi. I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Cappelen akademisk forl.

Hva er Aktivitetsskolen. (2015, 1. oktober). Oslo kommune.

<https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/aktivitetsskolen/hva-er-aktivitetsskolen/>

Jann, B. & Hinz, T. (2016). Research Question and Design for Survey Research. I C. Wolf, D. Joye, T. Smith & Y. Fu, *The SAGE Handbook of Survey Methodology* (s. 105–121). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473957893.n9>

Kallio, A. A. (2020). Decolonizing music education research and the (im)possibility of methodological responsibility. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 177–191. <https://doi.org/10.1177/1321103X19845690>

Klemp, T. (2012). Kvalitativ analyse og bruk av programvare. I *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren* (s. 119–136). Universitetsforl.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Lassen, L. M. & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis: Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Fagbokforl.

Mills, A., Durepos, G. & Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of Case Study Research*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412957397>

Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. utg.). Akademisk Forlag.

Norge Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen* (Nynorsk [utg.]. [Ny utg.]). Aschehoug.

Norge Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen* (Rev. og mellombels utg. 1985, nynorsk.). Aschehoug.

Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, Nasjonalt læremiddelsenter & Veiteberg, J. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforl.

Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: Intuition, analysis, and music education*. Routledge.

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk (MUS1-01)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>

Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk?: En musikkpedagogisk idéhistorie* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wittek, L. & Heldal, J. (2021). *Pedagogikk: En grunnbok* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

Vedlegg A, Samtykkeskjema:

Vil du delta i forskningsprosjektet

En studie av foreldres legitimering av musikkfaget i barneskolen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan noen foreldre legitimerer musikkfaget i barneskolen, hva som kan ligge til bakgrunn for deres holdninger og hvordan disse holdningene kan påvirke barnas læring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne masterstudien skal undersøke hvordan foreldre legitimerer musikkfaget i barneskolen, hva som har vært med på å forme deres holdninger og hvordan disse holdningene kan påvirke barnas læring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta på bakgrunn av at du er forelder til barn i barneskolen. Det vil være svært interessant å høre om dine holdninger til musikkfaget. Både sterke og svake meninger er velkomne

Hva innebærer det for deg å delta?

I denne delen av studien skal du svare på et spørreskjema som skal ta 5-10 minutter. Her vil du bli spurt grunnleggende om dine holdninger til musikkfaget i barneskolen, din eventuelle musikalske bakgrunn og om du ønsker å stille opp til intervju senere.

All data som samles fra spørreskjemaet er anonymt, unntatt dersom du ønsker å stille opp til dybdeintervjuet. Da er du nødt til å legge til epost-adresse slik at jeg kan ta kontakt med deg for å avtale intervjuet. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. Dette skal kun forsker (Eirik Storheim Hannevik) lytte til.

All data fra både spørreundersøkelsen og intervjuet vil bli anonymisert slik at det er umulig å spore opp til deg som informant.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dette materialet vil bli kryptert. Deltakere vil ikke bli gjenkjent i publikasjonen ettersom jeg kun omtaler de ved alder, kjønn og falskt navn. Informantene er hentet fra hele Vestland fylke, så det er umulig å spore opp en forelder i barneskolen på bakgrunn av falskt navn og alder.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er sommeren 2022.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til 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 Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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:

- Høgskulen på Vestlandet ved prosjektansvarlig Magne Ingolv Espeland (tlf: 53 49 13 67 og epost: Magne.Espeland@hvl.no) og student Eirik Storheim Hannevik (tlf: 95 19 77 13 og epost: 573826@stud.hvl.no).
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen (personverombud@hvl.no, tlf: 55 58 76 82)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Eirik Storheim Hannevik
(Forsker)

Vedlegg B, Spørreskjema:

Spørreskjema til foreldre:

1. Jeg har lest og forstått samtykkeskjemaet som ligger under og vet hva det innebærer å stille opp som informant i denne studien. Både ved å svare på denne spørreundersøkelsen og dersom jeg velger å melde meg opp til intervju senere (kryss av).

- Ja, det godtar jeg.
- Nei, det godtar jeg ikke.

2. Har du barn i barneskolen i Vestland fylke (kryss av)?

- Ja, jeg har barn i barneskolen i Vestland fylke.
- Nei, jeg har ikke barn i barneskolen i Vestland fylke.

3. Jeg har barn som går på klassetrinn (kryss av):

- 1. trinn
- 2. trinn
- 3. trinn
- 4. trinn
- 5. trinn
- 6. trinn
- 7. trinn

4. Din alder (kryss av):

- 20-29 år
- 30-39 år
- 40-49 år
- 50-59 år
- 60- 69 år

5. Beskriv kort ditt forhold til musikk (for eksempel: liker å høre på musikk, kan spille et instrument, liker å synge, profesjonell musiker, liker å dra på konserter, har ikke noe forhold til musikk osv...)

- Fyll ut

6. Kryss av på hvor du står på denne påstanden: Jeg synes musikk er en veldig viktig del av barnas skolehverdag.

- Svært uenig
- Litt uenig
- Nøytal
- Litt enig

- Svært enig

7. Kryss av på hvor du står på denne påstanden: Jeg synes musikk er et mindre viktig fag enn norsk og matematikk.

- Svært uenig
- Litt uenig
- Nøytal
- Litt enig
- Svært enig

8. Gi en kort begrunnelse for svarene dine på spørsmål 6 og 7.

- Fyll ut

9. Har du noen flere synspunkter på musikkfaget i barneskolen?

- Fyll ut

10. Ønsker du å stille opp til intervju (30-40 minutter)? Jeg ønsker innspill fra foreldre som har ulike meninger og synspunkt på musikkfaget i skolen generelt og i skolen til barna deres. Alle som blir intervjuet vil motta et gavekort på 250 kroner fra dittgavekort.no (kryss av ja eller nei).

- Ja, jeg ønsker å stille opp til dybdeintervju
- Nei, jeg ønsker ikke å stille opp til dybdeintervju

11. Hvis du ønsker å stille opp til dybdeintervju legger du til e-postadresse her, hvis du ikke vil være med så skriver du bare "nei" i feltet under. Se til at du skrev rett.

- Fyll ut

Vedlegg C, Intervjuguide:

Temaer og forslag til spørsmål

Hvem du er

- (TENK OVER HVILKE BAKGRUNNSDATA DU TRENGER, F.EKS. UTDANNINGS OG ARBEIDSBAGGRUNN, FRITIDSINTERESSER OG HOBBYER, TING I HJEMMET SOM KAN HA BETYDNING, M F.EKS MUSIKKINSTRUMENTER)
- Hva driver du med til daglig?
- Hva gjør du på fritiden?
- Hvordan er miljøet for musikk hjemme? Hører dere mye på musikk? Har dere musikkinstrumenter?
- Har du noen musikalsk utdanning av noe slag?

Forhold til musikk og musikkfaget

- (HER KAN DET VÆRE AKTUELT BÅDE Å TENKE PERSON (DEN DU INTERVJUER) OG HJEMMEMILJØET (BRUK AV MUSIKKANLEGG FOR EKS). OG KANSKJE SPESIELT HVORDAN VEDKOMMENDE HUSKER MUSIKKFAGET OG OPPLEVDE DET I EGEN SKOLETID)
- Hvordan opplevde du musikk da du selv gikk på skolen?
-

Barnas forhold til musikk

- (DET SAMME SOM OVER, MEN NÅ GJELDER DET EGET BARN)
- Hvordan tror du ditt barn opplever musikkfaget?
 - o Gjør ditt barn musikalske aktiviteter på fritiden din? Hvordan er det og hva synes du?

Forhold mellom foreldre og skolen

- (HUSK AT DET KAN GJELDE HELE SKOLEMILJØET DER MUSIKK KAN SPILLE EN ROLLE (JUL, SANG, FORESTILLINGER) OG DET SOM GJELDER MUSIKKFAGET BÅDE SOM METODEFAG OG EGET FAG)
- Er du mye involvert i hva som skjer på skolen og i undervisningen?
- Hva pleier å foregå på forestillinger på skolen? Hvordan brukes musikk?

Trekke frem egne sitater

- Du skrev at «...», hva tenker du om det?

Innhold i musikkfaget

Komponering, sang, instrument, hjemmelekser

- (GÅ GJERNE I DETALJ PÅ DET. KANSKJE KAN DE SPILLE PÅ EGNE OPPLEVELSER NÅR DE SELV GIKK PÅ SKOLEN OGSÅ)
- Har du noen formening om hva som pleier å være innholdet i musikkundervisningen?
 - o Hva gjorde du på selv i musikkundervisningen på barneskolen?

Foreldres involvering i skolen og musikken

- (KOMMUNIKASJON, PÅVIRKNING OG MEDVIRKNING ER KANSKJE STIKKORD HER)
- Snakkes det mye om musikkfaget når du har samtaler med lærere?
 - o Hvordan? Hva?

Ditt eget syn på musikkfaget i skolen

- (TENK BÅDE SLIK DET OPPLEVES NÅ, OG KANSKJE OGSÅ HVA SOM KUNNE ENDRES
Plass i skolen
SE I SAMMENHENG MED TING DU ALLEREDE HAR BERØRT)
- Hvordan opplever du musikkfaget i skolen nå?
 - o Er det et fokus i musikkfaget som du ville endret på?
- Tror du ditt barn liker musikk?
 - o Hvorfor, hvorfor ikke?

Hva formet synet på musikk

- (SPØRSMÅL KAN GJERNE VÆRE AV MER GENERELL ART. DU KAN JO KANSKJE OGSÅ BERØRE NOE AV DE TVERRGÅENDE TEMAENE I FAGFORNYELSEN, SOM F.KS. ENGASJEMENT OG SKAPER GLEDE, OG MUSIKKFAGETS ROLLE HER)
- Tror du musikkfaget spiller en viktig rolle i ditt barns skolehverdag? Hvorfor? Hvorfor ikke?

Vedlegg D, Godkjenning fra NSD:

01.05.2022, 14:12

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

390060

Prosjekttittel

En studie av foreldres legitimering av musikkfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Magne Ingolv Espeland, Magne.Espeland@hvl.no, tlf: 53491367

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eirik Storheim Hannevik, eirik97@gmail.com, tlf: 95197713

Prosjektperiode

01.05.2021 - 30.11.2022

Vurdering (2)

02.09.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 27.08.21.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.09.21. Behandlingen kan fortsette.

Utvalg 2 er lagt til, og det er ny prosjektansvarlig.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Lykke til videre med prosjektet!

30.06.2021 - Vurdert

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6051c023-0e40-4fa8-9954-4de2ff054f4a>

1/3

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 30.6.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.11.2022.

LOVLIG GRUNNLAG: UTVALGET

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

01.05.2022, 14:12

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6051c023-0e40-4fa8-9954-4de2ff054f4a>

3/3