

Til mormor
og alle andre engasjerte og inspirerende lærere

You are the music while the music lasts

T.S. Eliot

INNHold

1. Innledning.....	3
1.1 Problemstilling	3
1.2 Hvorfor vil jeg skrive om dette?.....	5
1.3 Hva er musikk i skolen?	7
1.3.1 Musikkfaget og læreplanene.....	8
1.3.2 Hva slags fag er egentlig musikkfaget?.....	13
1.4 Musikk læreren – mellom musiker og pedagog	17
1.5 Fremgangsmåte	20
1.5.1 Kasusstudie.....	21
1.5.2 Intervju	24
2. Musikkpedagogisk grunnlagstenkning som teoretisk rammeverk	29
2.1 Swanwick	29
2.2 Nielsen.....	36
2.3 Varkøy	42
3. Staten – det offentlige Norges forventninger og krav til musikk læreren	51
3.1 Læreplanen Kunnskapsløftet.....	53
3.1.1 Formål med musikkfaget i Kunnskapsløftet.....	56
3.1.2 De grunnleggende ferdighetene og musikkfaget.....	59
3.1.3 Hovedområder og kompetansemål i musikkfaget	65
3.1.4 Evaluering av Kunnskapsløftet.....	71
3.2 Nasjonale retningslinjer for musikk i lærerutdanningen	72
4. Lærerutdanningen.....	79
4.1 Hvilke krav og forventninger møter studenter i musikk ved en norsk lærerutdanning?	81
4.1.1 Situasjon nr. 1: studentenes musikalske ferdigheter.....	84
4.1.2 Situasjon nr. 2: oppgave i musikkdidaktikk	87
4.1.3 Situasjon nr. 3: musikkteori.....	93
4.1.4 Situasjon nr. 4: lytting	96
4.1.5 Situasjon nr. 5: studentenes forventninger og krav til undervisningen	99
5. Fremtiden som musikk lærer.....	107
6. Litteratur	111

1. INNLEDNING

«Musikk kan ikke læres», sa Claude Debussy i en samtale med sin tidligere mentor Ernest Guiraud ved konservatoriet i Paris (Taruskin 2008: 417–418). I denne oppgaven skal jeg snu Debussys utsagn på hodet og undersøke hvordan det forventes at musikk *kan* læres bort, og det på en god måte. Rettere sagt: hva forventes av gode musikk lærere i dag? Musikk læreren spiller hovedrollen i denne oppgaven. Dette er en lærer som står mellom musiker og pedagog og må hele tiden ta stilling til de forventninger og krav musikkundervisningen møter fra flere hold. Fra seg selv, fra elever, kollegaer, foresatte, administrasjon, fra fagmiljøet og staten. Denne masteroppgaven retter fokus mot musikk læreren og de forventningene og kravene hun møter som lærer i den norske grunnskolen. Krav og forventninger som kommer frem gjennom ulike musikkfaglige diskurser, fra de musikkpedagogiske grunnlagstenkerne, fra statlige dokumenter, fra deres egen lærerutdanningsinstitusjon, og sist men ikke minst, de kravene og forventningene den kommende musikk læreren stiller til sin egen undervisning.

Mitt engasjement for musikkfagets fremtid i den norske skolen er oppgavens fundament. I dette ligger en interesse for fagets plass, innhold, og status som en del av skolens fagkrets, og et engasjement for utdanningen av gode musikk lærere i fremtiden.

1.1 PROBLEMSTILLING

Valget av den endelige problemstillingen var en lang prosess. Jeg visste tidlig at jeg ville velge et tema med utgangspunkt i musikkpedagogikken, men akkurat hva jeg ville undersøke, tok det tid å finne ut av. Dette var et såkalt luksusproblem, da musikkpedagogikken er full av interessante problemstillinger. Jo mer jeg satte meg inn i litteraturen og forskningen på feltet, jo mer forsto jeg at én person er alfa og omega for musikkfaget, én person som er i posisjon til å vise fagets potensial: musikk læreren, den musikkpedagogiske utøveren, som kan ha innvirkning på grunnskolens elevers forhold til, ferdigheter og kunnskap i musikk. Dermed ble problemstillingen som følger:

Hvordan bli en god musikk lærer?

–Hvilke forventninger og krav møter grunnskolens kommende musikk lærere?

For å finne ut av denne problemstillingen vil jeg belyse sider ved dagens musikkfaglige diskurs hvor forventninger og krav til en god musikk lærer presenteres. Dette gjør jeg hovedsakelig ved å se på teoriene til tre musikkpedagogiske grunnlagstenkere, en drøfting av to offentlige dokument som spiller inn på musikk lærerens utdanning og virke, og sist men ikke minst, vil jeg gjennomføre en kasusstudie i musikk timene ved en norsk lærerutdanning. Det jeg observerer i musikk timene, samt intervju med to studenter og faglærer om deres syn på utdanningen, danner grunnlaget for å inkludere selve praksisen, forberedelsene i utdanningen til de kommende musikk lærerne.

Underveis i arbeidet har det dukket opp mange spørsmål: Hva slags fag er egentlig musikkfaget? Hvilken plass skal det ha i den norske grunnskolen? Hvem er musikk læreren? Hvilke fordeler og utfordringer byr musikkfaget på? Hva sier dagens læreplan om undervisningen i musikk? Hvordan undervises musikk i lærerutdanningen? Hva skal studentene lære? Hvordan er forholdet mellom lærerutdanningen og læreplanen? Gir lærerutdanningen studentene den kunnskapen de trenger for å bli gode musikk lærere? Klarer de å oppfylle krav fra staten, læreplanene og seg selv? Hvordan er fokuset på den musikkfaglige diskurs? Hvordan foregår opplæringen i musikalske ferdigheter? Utdannes det nok lærere med musikk i fagkretsen? Hvordan ser man på musikkfagets fremtid i skolen?

Inspirasjonen til selve formuleringen av problemstillingen fant jeg i fjerde kapittel i Odd-Magne Bøes bok *Musikkdidaktikk for grunnskolen* (2005). Her beskriver han «den gode lærer», og hvordan han i likhet med de danske musikkpedagogene Fredens og Kirk understreker hvor viktig det er at musikk læreren stiller forventninger til elevenes utvikling i faget. «Forventninger gir bedre læring» (Bøe 2005: 48). Jeg tar med meg dette sitatet videre og sier at forventninger til en selv, gjør en til en bedre musikk lærer. Bøes ord fikk meg til å reflektere over hvilke forventninger og krav som rettes mot gode musikk lærere og god musikkundervisning. Som du ser av problemstillingens formulering, bruker jeg to begrep som kan være litt like i karakter: «forventninger» og «krav». Grunnen til å inkludere begge to er at «forventninger» har en mer lystbetont og inspirerende karakter, enn «krav». «Krav» er derimot mer direkte, strengere om du vil. Å trekke inn begge begrep i problemstillingen vil favne flere av spørsmålene knyttet til god musikkundervisning.

Videre i Bøes bok blir det presentert forskning som understreker betydningen og verdien av å rette fokus mot musikk læreren. Forfatterens undersøkelser på begynnelsen av 90-tallet viste at

de fleste musikk lærere hadde svake forutsetninger for å undervise i faget. Det var vanlig at nyansatte lærere måtte undervise oftere enn etablerte lærere, og at to av tre ikke likte å undervise i faget. Grunnen til de negative holdningene til musikkundervisningen lå hovedsakelig i lærernes følelse av manglende ferdigheter i musikk. Noe som ikke gjorde situasjonen noe bedre var at musikk læreren ofte var ensom i sitt arbeid. Det var ofte kun én lærer som var satt til å undervise i faget ved en skole, og vedkommende fikk dermed få å diskutere undervisningen sin med (Bøe 2005: 50–54). Siden 1990-tallet har *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, L97, kommet og gått, og en ny læreplan, Kunnskapsløftet, er blitt innført. Skolen, lik samfunnet forøvrig, har forandret seg. Likevel er ikke Bøes forskning gått ut på dato. Liknende problemstillinger dukker opp i nyere forskning på feltet, og lærerstudentene i musikk har fremdeles følelsen av at de går en ensom fremtid i møte. Alt dette viser at det fremdeles er viktig å jobbe for å bedre musikk lærerens hverdag i den norske grunnskolen, jobbe for å heve fagets, og dermed også lærerens, status. Jeg håper at denne oppgaven kan være et bidrag i dette arbeidet, et bidrag i den musikkfaglige diskursen om musikk lærerens og fagets fremtid.

Før jeg går i gang, vil jeg utdype min personlige motivasjon for oppgaven. Dette kan hjelpe deg som leser til å forstå den drivkraften som hele tiden har ligget til grunn for mitt prosjekt.

1.2 HVORFOR VIL JEG SKRIVE OM DETTE?

Den viktigste grunnen til at jeg vil skrive om krav og forventninger til musikk læreren, er mine egne erfaringer fra musikkfaget i grunnskolen. Av alle skolefagene var det musikkfaget jeg valgte å rette min utdanning mot, først med musikklinja på videregående, deretter som fordypning ved universitetet. Å gå i dybden i musikkfaget, finne ut hva det er og hvorfor det er en del av den norske skolens fagkrets, har derfor vært svært interessant for meg. I denne oppgaven vil jeg se musikkfaget på den arenaen hvor faget ikke er et valgfag, men en del av skolens allmenndannende fagkrets: grunnskolen.

Min interesse for musikkfaget går tilbake til da jeg selv var elev i grunnskolen, derfor har mitt perspektiv som elev hele tiden hatt betydning for meg underveis i arbeidet med oppgaven. Jeg fikk oppleve hvordan noen musikk lærere åpnet dørene til musikkens verden og gjorde meg nysgjerrig. Andre musikk lærere kunne derimot drepe all interesse for faget, med sitt totale mangel på engasjement. Jeg satt igjen med inntrykket av at slike kontraster forekom i større

grad i musikk enn i andre fag ved min skole. Etter endt grunnskolegang sitter jeg igjen med flere subjektive erfaringer av at læreren er avgjørende for et fags kvalitet. Hva er det så som gjør en til en god musikk lærer? Lærerens musikalske ferdigheter? Selv har jeg følelsen av at vi (elevene) kunne «lukte» en lærers mangel på ferdigheter. Mine opplevelser og erfaringer viser en musikkundervisning av svært varierende kvalitet, og jeg ser i ettertid en sammenheng mellom kvaliteten på undervisningen og lærerens egen interesse for faget. Når læreren engasjerer seg for å undervise i faget, er det større sjanse for at dette smitter over på elevene. Å gjøre elevene nysgjerrige på musikken, og gi dem lyst til å utforske og bli bedre kjent med faget var noe de uengasjerte lærerne manglet. Mine erfaringer med både gode og dårlige musikk lærere vil være mitt personlige sammenlikningsgrunnlag til de forventningene og kravene som blir presentert i løpet av oppgaven, uten at jeg vil trekke disse frem i teksten. Nå kan jo du som leser tenke over det samme: hvilke erfaringer har du med musikk lærere i grunnskolen? Hvordan opplevde du musikkundervisningen, og personen som ledet den? Så kan det bli spennende å se hva kravene fra de musikkpedagogiske grunnlagstenkerne, de offentlige dokumentene og praksisen i lærerutdanningen har å by på.

Mitt ønske for musikkfaget i den offentlige norske grunnskolen er at alle elever må få mulighet til å oppdage og utforske musikken. Faget fullt av slike muligheter. Muligheter som rommer alt fra estetisk dannelse og opplevelse, personlig utvikling, kulturell forståelse, uttrykk og kommunikasjon, erkjennelse, sanseinntrykk, aktivering av emosjoner, kunstnerisk utfoldelse, kreativ skapende virksomhet, mestring, til rett og slett det å være menneske. Hva som ligger bak alle disse flotte ordene, og hva de egentlig betyr, har det vist seg å være delte meninger om. I arbeidet med oppgaven har jeg møtt definisjoner av disse og andre begrep som stadig dukker opp i den musikkfaglige diskurs. Vi skal i senere kapitler se på noen av utfordringene slike uklarheter kan by på.

Å forstå hvorfor musikk er blitt en større og større del av vår hverdag, enten vi forholder oss bevisst eller ubevisst til det, og jobbe for å beholde et åpent sinn ovenfor nye musikalske uttrykk, er noe jeg anser som nyttig kunnskap å ha med seg i livet. Dette er en av grunnene til at jeg ser på musikkfaget i skolen som en viktig ressurs, en ressurs vi må ta vare på.

Slik er mine subjektive holdninger til problemstillingen. Denne oppgaven håper og tror jeg kan være interessant lesning, spesielt for musikk lærere og de lærerstudentene som etter hvert skal tre inn i yrket, men også andre studenter, forskere, elever, veiledere, politikere, foreldre,

osv. Med andre ord alle som er nysgjerrige på musikk læreren og musikkfagets fremtid i skolen. Gjennom dette delkapittelet har mine egne subjektive tanker til problemstillingen kommet til uttrykk. Jeg tror det er viktig å få denne subjektiviteten presentert så tidlig som mulig, slik at du som leser kan ta dette i betraktning underveis. Mine personlige intensjoner kan sees på som drivkraften bak min forskning, og det å presentere disse i starten kan hjelpe meg i å etterstrebe objektivitet videre i arbeidet. Som menneske har jeg egne erfaringer som vil prege meg som forsker. Jo mer bevisst jeg er på disse, jo lettere vil det bli å forholde seg til dem med håp om å oppnå størst mulig grad av objektivitet.

Å få gode musikk lærere ut i den norske grunnskolen er en sak jeg brenner for, og som jeg nå skal gå vitenskapelig til verks i. Etter observasjonsperioden ved en norsk lærerutdanning, og gjennom intervju med deltakerne i observasjonsfeltet sitter jeg igjen med nye inntrykk, nye opplevelser av hva som kreves av en musikk lærer. Mitt syn på situasjonen i lærerutdanningen har endret seg underveis, i takt med erfaringene. Med min utdanningsbakgrunn fra universitetet ble møtet med lærerutdanningen på høyskolen et møte med en annen arena, et nytt felt. Dette møtet har ytterligere styrket mitt engasjement for musikk lærere og økt min motivasjon for å skrive denne masteroppgaven. Hadde ikke denne motivasjonen og dette engasjementet vært til stede, hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Videre i innledningskapitlet vil jeg gi en presentasjon av musikkfaget og læreplanenes historie i Norge. Å opparbeide en forståelse av musikkfagets fortid for å forstå dets nåtid, og ikke minst fremtid, gir et viktig grunnlag for masteroppgaven.

1.3 HVA ER MUSIKK I SKOLEN?

For å finne svaret på dette spørsmålet gikk jeg bakover i tid og så på musikkfaget og læreplanenes historie i Norge. At fagets fortid blir presentert innledningsvis, oppretter en plattform for forståelsen av musikkfaget som det er i dag, en forståelse som i tillegg kan tas i betraktning når man gjør seg tanker om musikkfaget og musikk lærerens fremtid i den norske grunnskolen. I andre del av dette delkapittelet vil jeg komme tilbake til de begrepene som ofte brukes i sammenheng med musikkfaget, og hvordan man kan tolke disse.

Når man slår opp i *Store norske leksikon* på ordet «diskurs» finner man definisjonen: «Diskurs, samtale, vidløftig drøftelse, disputt» (snl.no [04.02.13]). Den musikkfaglige diskurs

og betydningen av denne i lærerens arbeid, vil få stor plass i denne oppgaven. Med *den musikkfaglige diskursen* mener jeg den forskningen, reformene, debatter og andre ytringer som omhandler musikkfaget og dets fortid og fremtid i skolen. Eller slik Eiliv Olsen formulerer det i kapittelet om musikkfaget i boken *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (2005): «Det diskursive perspektivet [...]. I vår sammenheng betyr dette måter å skrive, tale og tenke om musikkfagets plass i skolen, som kunstoffag og som dannelsesmiddel. Musikkfagets innhold og målsettinger kan altså sies å være *konstruert* av disse diskursene» (Olsen 2005: 116). Som musikk lærer kan et engasjement i diskursen om musikkfagets status og fremtid styrke ens holdninger og refleksjoner, og dermed kunne hjelpe en i å begrunne de valgene man tar for undervisningen i praksis. Den siste setningen mener jeg er svært viktig, og den omfavner essensen i store deler av den musikkpedagogiske grunnlagstenkningen. I denne oppgaven vil musikkfagets diskurs i hovedsak komme frem gjennom tekstene til de tre musikkpedagogiske grunnlagstenkerne Keith Swanwick, Frede V. Nielsen og Øivind Varkøy, samt gjennom *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7.trinn* og dagens læreplan Kunnskapsløftet.

1.3.1 Musikkfaget og læreplanene

Å se musikkfaget i et historisk perspektiv kan gi oss en forståelse av hvordan faget og diskursen rundt det er blitt som det er i dag. Et innblikk i lærerutdanningen og dens historie knyttet til musikkfaget kommer senere i oppgaven (kap. 4). Ved hjelp av bevarte skrifter som reformer, lover, planer og andre dokumenter og beretninger kan man finne ulike syn på musikkfaget ut fra tekstforfatterens samtid. Disse tekstene kan også vise de verdier og funksjoner forfatterne mener er, eller var, musikkfagets egenart.

Musikk i undervisning her i landet kan spores tilbake til sangen i 1100-tallets katedral- og klosterskoler. Disse skolene regnes som landets første og var direkte knyttet til den kirkelige virksomheten. Sangens funksjon var rettet mot gudstjenestelig bruk (Bergheim 2002: 1). Noen betydelige endringer ble ikke gjort før i 1739, da loven om allmueskolen på landet kom. Heretter skulle alle barn på landet inn i skolen, noe som reformerte skolesystemet betraktelig. Faget het på denne tiden «Sang, efter Psalmebogen», som viser at de religiøse føringene fortsatt var gjeldende (Telhaug 2003: 54). Det mest interessante med sangfaget på denne tiden, i forhold til dagens fag, var at det hadde høy status og sto på lik linje med for eksempel religionsfaget (Jørgensen 2001: 103). Det er to skikkelser som gikk i front for å forbedre

musikkfaget rundt århundreskiftet mellom 1700- og 1800-tallet: Christian Frederik Gottfried Bohr (1773–1832) og Lars Roverud (1776–1850). Bohr var kantor ved katedralskolen i Bergen. Han utviklet et veiledningsmateriale for lærerne om bruk av instrumentet salmodikon¹ som et hjelpemiddel i sangundervisningen. Roverud fulgte i Bohrs forspor, da han to år etter sistnevntes død reiste rundt i landet for å kurse lærerne i bruk av salmodikonet (Bergheim 2002: 4–7). Etter innføringen av salmodikonet gjennomgikk ikke sangundervisningen større forandringer før korsangbevegelsen kom mot slutten av 1800-tallet, da flerstemmig sang ble innført som en del av faget. Kravet til læreren var å lære alle elevene å synge klart og vakkert (Bergheim 2002: 10).

Nasjonalromantikken blomstret da Norge mot slutten av 1800-tallet var i ferd med å utvikle en nasjonal identitet, etter alle årene underlagt andre nasjoner. Den franske opplysningsfilosofen Rousseaus tanker om barnet, som rent og uskyldig skapt fra naturens side, ble en motsats til det gamle pietistiske synet på at «arvesynden» var iboende i alle mennesker fra fødselen av. Revolusjonsideologier om frihet, likhet og brorskap møtte romantikkens idealer, og den norske identiteten, ble for første gang dyrket frem (Telhaug 2003: 55–57). På den måten fikk norsk kultur og dermed også norsk musikk større plass i skolen.

På begynnelsen av 1900-tallet kom det stadig nye sangbøker i musikk som inneholdt et variert repertoar av norske sanger, bøker som ikke lenger utelukkende besto av salmer. Det å kunne synge rent og vakkert fra bladet gjorde at fokuset på notekunnskap ble stadig sterkere, og man prøvde å finne måter å lære dette. Utover 1930-tallet kom reformpedagogene med nye måter å legge opp undervisning på, som kom til uttrykk i arbeidsskoleprinsippet. «Reformpedagogene hevda at man lærte best ved å være aktiv og bruke sine skapende evner» (Bergheim 2002: 22). Dette kom til å få stor innvirkning på den nye læreplanen av 1939, *Normalplan for byfolkeskolen av 1939*. Selv om reformpedagogenes tanker er tydelige i store deler av denne planen, virker musikkfaget nesten helt uberørt av disse. Sang var uforandret siden slutten av 1800-tallet, da det fortsatt gikk ut på å lære elevene å synge vakkert og rent, og flerstemt, etter boken.

¹ «Et strykeinstrument med én streng, langstrakt resonanskasse og nummererte markeringer for halvtrinn» (Bergheim 2002: 4).

Etter krigen var tiden inne for store endringer, også i sangfaget. Faget ble vurdert av *Landslaget musikk i skolen* (LMS), en forening som ble opprettet med den hensikt å forbedre musikken i skolen. Forbedringene skulle både omhandle faget i seg selv, samt en «[...] forbedret musikkopplæring i alle skolefag» (Bergheim 2002: 25). LMS tilbød også kursing og videreutdanning av musikk lærere. Samtidig var det andre krefter i sving som satte sitt preg på faget: korpsbevegelsen, forløperen til dagens musikk skoler som mulige fritidsaktiviteter i musikk, kringkastingens skoleradioprogram for styrking av undervisningen, og nye musikalske strømninger som jazz og rock som inspirerte elevene. Som en følge av alle disse kreftene, kom *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (FP59). Nå ble faget omdøpt til «musikk», slik det har blitt hetende siden. Sang, lytting og spill ble hovedaktivitetene i musikk timene. Elevene skulle skoles i hva som var «kvalitetsmusikk» (til tross for at det ikke fantes noen definisjon på hva som er musikk av god kvalitet). Sangene som ble benyttet i musikk timene skulle tilpasses elevens alder og velges på grunnlag av musikkpedagogiske behov og estetiske synspunkt (Bergheim 2002: 29). I tillegg ble det innført en «bauta» i musikkfaget. Denne kom til å prege minnene til flere generasjoner elever i den norske grunnskolen: blokkfløyta. Men planen hadde flere ambisjoner på lur. Musikkhistorie ble innført på ungdomstrinnet, og det ble stilt krav til lokaler og utstyr: platesamlinger, platespiller, radio, båndopptaker, lydisolerte musikkrom, skolens aula og tilgang til gode piano.

Da FP59 ble evaluert, viste det seg at resultatene ikke var slik reformistene hadde håpet. En undersøkelse fra ungdomstrinnet viste at: «Interessen for faget var liten, og lærerne syntes det var vanskelig å undervise bl.a. fordi elevene hadde så sviktende kunnskap fra barneskolen» (Bergheim 2002: 43–44). Dermed ble målene for 1970-tallets nye mønsterplaner, M71 og M74, en mer personrettet undervisning hvor nye verdier sto i fokus, som for eksempel fagets sosiale verdi. Musikk skulle bli et allmenndannende fag som ville utvikle sider ved elevens personlighet. Dette høres jo vel og bra ut, men hvordan en slik drastisk forandring skulle utføres i praksis, sto det lite om. «Bevegelse» inngikk som en ny del av faget, det samme gjaldt skolekonserter. «Sang» ble til «vokal aktivitet», og «spill» ble «instrumental aktivitet». Konkrete vurderingspunkter ble definert for å hjelpe lærerne i vurderingsprosessen av elevene, som nå for første gang skulle resultere i en karakter (Bergheim 2002: 50).

Allerede i 1987 var det tid for en ny mønsterplan, M87. Her gis det endelig en beskrivelse av hva mønsterplan vil si: en mønsterplan er en plan som viser hvilke rammer samfunnet vil at

skolen skal følge, og som læreren kan jobbe utfra. Mønsterplanen blir «[...] et styringsinstrument og et planleggingsgrunnlag» (Bergheim 2002: 54). Denne planen viste rett og slett hvilke forventninger samfunnet, det vil si den norske stat, hadde til lærerens arbeid. I denne planen kunne man tolke musikk som et middel for å oppnå samfunnets mål for skolegangen, dvs. å gi personlig vekst, sosial tilhørighet, trivsel og kulturell og nasjonal identitet (Bergheim 2002: 55). Minoritetsgrupper i samfunnet skulle inkluderes i skolen gjennom bl.a. musikk. Estetiske verdier nevnes for første gang.

Den estetiske dimensjonen ble styrket i det nye *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97). Dette var ikke lenger noen mønsterplan/rammeplan, dette var et «forpliktende styringsdokument». Det kan virke som om denne planen var sterkere preget av krav enn forventninger. Drivkraften bak L97 var i hovedsak Arbeiderpartiets kirke-, utdannings- og forskningsminister i perioden 1990 til 1995, Gudmund Hernes. L97 var en plan som brøt med den nyradikalistiske M87. «Gudmund Hernes øvde [...] skarp kritikk av sosialdemokratiets og nyradikalismens elevsentrerte progressivisme. Hans hovedanliggende var nasjonsbyggingen med hovedvekt lagt på det instrumentelle motivet og på skolen som en kunnskapsfremmende institusjon» (Telhaug 2003: 319). L97 er lagt opp på en helt ny måte: planen starter med en generell del som gjelder hele skolesystemet og alle fag, som «angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring» (udir.no [01.02.13]). Med «grunnlag» mener planen de verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver som skal ligge til grunn for å oppnå skolens mål om «å utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjennning og oppleving, til innleving, utfalding og deltaking» (udir.no [01.02.13]). Dette er hensikten med planens generelle del, og som presenteres under de sju overskriftene *Det meningsøkende menneske*, *Det skapende menneske*, *Det arbeidende menneske*, *Det allmenndannede menneske*, *Det samarbeidende menneske*, *Det miljøbevisste menneske*, og *Det integrerte menneske*. Til tross for alle disse flotte beskrivelsene av mennesket er denne planen i grunn mer «musikksentrert» enn «menneskesentrert», i motsetning til f.eks. M87 (Bergheim 2002: 61). Dette er fordi fokuset i L97 ligger i hva elevene skal lære, når og på hvilken måte. Disse punktene blir beskrevet i delen av læreplanen som går under navnet «Broen». Lokalt tilvalgstoff² skulle utgjøre 50 prosent i småskolen, og

² Deler av skolens faglige innhold som ikke var forutbestemt av L97.

minke gradvis til 30 prosent i ungdomskolen (Telhaug 2003: 342). L97 var med andre ord en nokså sentralstyrt plan.

Mot slutten av 1980-tallet og utover 90-tallet ble den politiske skoledebatten preget av ordene «nivå», «teknologiske ferdigheter», «kvalitet», «kompetanse» og kunnskapssamfunn». Kunnskapsformidlingen ble ansett som skolens hovedoppgave, og dette ble igjen orientert mot markedskreftenes forventninger og krav om å gjøre Norge til en konkurransedyktig nasjon på det internasjonale markedet (Telhaug 2003: 322). Denne diskursen hadde innflytelse på L97 og ble forsterket da Kristin Clemet ble utdanningsminister høsten 2001. Hennes utdanningsbakgrunn som siviløkonom sies å være en medvirkning til overføringen av økonomisk språk inn i skoledebatten under hennes tid som minister på begynnelsen av det nye årtusenet.

Etter den norske skolens «dårlige» (les: gjennomsnittlige) resultater i de internasjonale PISA (Programme for International Assessment)-undersøkelsene, hvor elevenes kunnskaper i matematikk, naturfag og leseferdigheter ble testet, ville Clemet gå hardere til verks for å heve kvaliteten i den norske skolen (Telhaug 2003: 360). De fagene som ble testet i PISA-undersøkelsene, samt engelskfaget, ble ansett som de nyttige fagene. Det var disse fagene som skulle styrkes i henhold til den voksende instrumentalistiske og nyliberalistiske tanken bak *kunnskapsskolen*, noe som kommer frem i utformingen av den nye læreplanen av 2006, Kunnskapsløftet.

Kunnskapsløftet er gjeldende læreplan når jeg skriver denne oppgaven, derfor vil jeg undersøke den i dybden i oppgavens tredje del. Knyttet til oppgavens problemstilling vil naturligvis fokuset for denne undersøkelsen bli musikkfaget i Kunnskapsløftet. Musikkfaget og læreplanenes historie viser et fag som er blitt stadig mer omfattende og samtidig møter store utfordringer knyttet til dets popularitet, både blant elever og lærere (Bergheim 2002: 62). Samtidig er musikk blitt mer tilgjengelig for alle, gjennom medieutviklingen, og interessen for musikken har bare økt. Irene Bergheim, forfatteren av *Sang- og musikkfagets historie* (2002) som har lagt mye av grunnlaget for dette delkapittelet, avslutter sin tekst med et krav til fremtidens musikkfaglærere: de må møte utfordringene i musikkfaget, gjøre det aktuelt for å kunne ivareta den økende interessen for musikk, også i skolen (Bergheim 2002: 64).

1.3.2 Hva slags fag er egentlig musikkfaget?

Det finnes mange måter å snakke om musikkfaget. I forsøk på å finne samlebetegnelser for fagene i skolens fagkrets, har det vist seg at musikkfaget kan være vanskelig å kategorisere. Mens matematikk og naturfag betegnes som «realfag», og historie, religion og geografi som «samfunnsfag», dukker det ofte opp svært forskjellige betegnelser for musikkfaget. Er det et «kunstfag»? Et «estetisk fag»? Hva med «praktisk-estetisk fag», eller «håndverksfag»? Når skolefagene er oppe til diskusjon i debatter på tv eller omtales andre steder i media, dukker ofte slike samlebetegnelser opp. Men bruken av samlebetegnelsene blir ikke nødvendigvis begrunnet, selv om ordene som benyttes sier en god del om hvordan debattanten oppfatter musikkfaget.

Hvordan musikk læreren kategoriserer sitt fag kan ha mye å si for vedkommende sitt syn på faget, noe som igjen får fagdidaktiske konsekvenser (Nielsen 2006: 116). Frede V. Nielsen, en dansk musikkpedagogisk forsker som har hatt stor betydning for denne oppgaven, drøfter måtene å omtale musikkfaget på i boken *Almen musikkdidaktik* (2006). Nielsen mener at en betegnelse av musikkfaget som et «kunstfag», viser at man legger kunstarten musikk til grunn for undervisningen. Blir faget omtalt som et «estetisk fag», viser dette et bredere, mer omfattende syn på fag med kunstnerisk innhold. Faget kan også sies å være et «musisk fag», noe som også vektlegger aktiviteter som rytmisk kroppsbevegelse og diktning sammen med musikken. Samlebetegnelsen «kreative/skapende fag» har derimot vist seg å være problematisk, når dette ofte har resultert i et uheldig skille mellom hva som er kreative, og hva som ikke er kreative fag i skolen (Nielsen 2006: 116–124). Bør man ikke prøve å legge opp til kreative aktiviteter i alle fag, heller enn å utelukkende knytte disse til et fåtall av fagene? Nielsen nevner også betegnelser som «produktive fag», «aktivitetsfag», «nonverbale fag», «rekreative fag», «uttrykksfag», og mulige kombinasjoner av som dukker opp i diskursene om musikkfagets kategorisering. Om ikke annet viser dette at det er et mangfoldig fag, og at det nettopp derfor er vanskelig å konkludere med én eneste riktig betegnelse. Det Nielsen i stedet forventer av musikk læreren, er at han setter seg inn i betegnelseenes åpne eller mer skjulte agenda. Hvordan beskriver den enkelte betegnelse musikkfaget, og deler man selv denne forståelsen? Slike undersøkelser er viktige når man skal forstå den musikkfaglige diskurs.

Når man begynner å få et innblikk i musikkfagets diskurs, vil man legge merke til noen begrep som til stadighet dukker opp. Begrep det kan være greit å ha gjort seg opp en forståelse av, lik samlebetegnelsene jeg var inne på i sted. Jeg vil nå gi en kort redegjørelse av de begrepene jeg selv oppdaget i den musikkfaglige diskursen, som ikke alltid var like lett å få forklart der og da. Det første jeg gjorde var å undersøke definisjonene i *Store norske leksikon* (SNL). Leksikon er noe alle har tilgang til, enten på nett eller i bokform. Et leksikon står nokså konstant over mange år (ikke hvem som helst kan gå inn og forandre på det), og som mormor sier: det har svaret på (nesten) alt. Slik er SNL sine definisjoner av begrepene som ofte dukker opp når musikkfaget omtales:

Kreativitet: «skapende evne eller virksomhet, idérikdom».

Dannelse: «forming av menneskets personlighet, evner og anlegg, oppførsel og moralsk holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning».

Estetikk: «(nylat. *aesthetica*, av gr. *aisthesis*, 'den kunnskap som kommer gjennom sansene'), område av filosofien som undersøker grunnlaget og lovene for det skjønne i kunsten; kunstteori. Begrepet brukes også om de oppfatninger og metoder som gjør seg gjeldende hos en kunstner eller håndverker i arbeid, eller når man bedømmer sanseinntrykk fra kunstverk, gjenstander, naturen, omgivelsene osv.».

Kunst: «kunst, kulturytring hvor utførelsen gjerne krever spesiell kunnskap og ønske om å bruke denne og individuelt tilpasse den til en situasjon og hensikt. Kunst i vid betydning står for spesiell ferdighet og dyktighet på vidt forskjellige felter. I snevrere betydning betegner det skapende eller utøvende, tolkende estetisk virksomhet, f.eks. dans, musikk, litteratur, billedkunst».

Kunnskap: «viten, lærdom, innsikt» (snl.no [13.03.13]).

I moderne tid burde jeg kanskje i stedet tydd til nettsiden Wikipedia, men jeg fulgte heller mormors råd. Hun er tross alt en pensjonert lærer. Det er to begrep som kanskje opptrer oftere enn andre når musikkfaget kategoriseres: kunst og kreativitet. Hva innebærer egentlig disse begrepene? Vet man dette med sikkerhet, kan det gi et tryggere og sterkere utgangspunkt for å forstå diskursens ulendte landskap. Man vil møte på flere utfordringer knyttet til begrepene «kunst» og «kreativitet», og man kan søke i ulike kilder for å finne definisjoner av dem. Den definisjonen jeg har valgt å ta for meg, er utviklet av David Best.

David Best er professor i filosofi ved Birmingham Institute of Art and Design. I hans bok *The Rationality of Feeling – Understanding the Arts in Education* (1992) poengterer han

betydningen av å øke bevisstheten rundt tenkning om kunsten. Når man som lærer møter forventninger og krav som knyttes til kunstneriske og estetiske aspekt ved musikkfaget, kan det være nyttig å gjøre seg opp en forståelse av hvordan man velger å tolke disse begrepene, og hvilke utfordringer man kan komme over, knyttet til disse.

Best tar opp problemstillinger som oppstår i forholdet mellom kunst og subjektivitet. Hvordan virker kunsten inn på mennesket? Er kunsten utelukkende knyttet til subjektive opplevelser av den? Hvis man kun opplever kunst subjektivt, hva har den så i undervisningen i skolen å gjøre? For å svare på disse spørsmålene, forklarer Best hvor avgjørende det er å forstå kunst både gjennom fornuften og følelsene. Fornuft og følelser er blitt viktige faktorer i den musikkfaglige debatten. De kan lett oppfattes som motsatser, men en slik kontrast er kun en myte, ifølge Best. I kunstoffag er det viktig å se fornuft og følelser som to sider av samme sak. Kunsten kan ikke separere disse, når begge er involvert i subjektets forståelse av det kunstneriske objekt og de følelsene som oppstår i subjektets møte med objektet. De følelsene som kommer frem i møtet med kunstverket, er resultatet av ens egen (fornuftsmessige) forståelse av det: «[...] emotional feelings are not separate from or opposed to cognition and understanding, but, on the contrary, emotional feelings are cognitive in kind, in that they are expressions of a certain understanding of their objects» (Best 1992: 9).

Deretter kommer Best med en advarsel til de som underviser i all form for kunst. Best mener at kunslærere har en tendens til å ha et utelukkende subjektivistisk syn på kunsten. Hvis en kunslærer står på sitt om at kunst utelukkende gir en ikke-rasjonell opplevelse, erfart av individet, og derfor ikke kan læres bort, vil dette undergrave musikk som et fag, og ikke minst dets plass i skolen (Best 1992: 2). I klasserommet sitter hver av elevene med sine subjektive inntrykk når de presenteres for et kunstverk, og lar læreren det bli med det, er det lett å si at kunst og skole ikke henger sammen. Hvis man heller ser på muligheten til å formidle objektiv kunnskap om kunsten, introduksjoner til kunsten, teknikker for å tilnærme seg den, historien bak den, hva den består av, hvilken rolle den spiller for mennesket og samfunnet, hvordan man selv kan kommunisere gjennom den, osv., vil man absolutt kunne begrunne undervisning i kunst i skolen. Faren ved å påføre kunstfagene vitenskapelige tvangstrøyer som følge av dette, er derimot en fallgrube. Et i overkant fornuftig syn på kunsten er noe læreren også bør være oppmerksom på. Lærere har lenge forsøkt å innføre teorier og metoder fra andre mindre omdiskuterte skolefag, med den hensikt å gjøre musikkfaget mer «teoretisk» og

«vitenskapelig». Denne virksomheten tar ikke hensyn til fagets egenart og premisser, og et slikt forsøk på å heve musikkfagets status vil til slutt ende i det motsatte.

[...] we need to reject the long-held subjectivist dogmas by which arts educators still continue to damage their own case. We need to recognize that subjectivist conceptions of artistic feeling are oversimple and distorting, and ultimately make no sense. We need a revolution in philosophy of arts education. We *can* argue that artistic experience is as fully rational, and as fully involves cognition or understanding, as any discipline in the curriculum, including the so-called core areas of the sciences and mathematics. [...] We need to reject subjectivism, and to insist that artistic *feeling* is itself *cognitive* and open to objective justification. That is why, in relation to the arts, in this book I am offering a proof of the *rationality of feeling* (Best 1992: 15).

Slik blir Bests teori om kunst og subjektivitet, fornuft og følelser, i aller høyeste grad relevant for alle som underviser i kunstfagene, og dermed også musikk læreren. Kunst i skolen ses i neste omgang ofte i sammenheng med kreativitet. Kreativitet kan for eksempel defineres som menneskets skapende evner og idérikdom, som gjør oss i stand til å se nye muligheter og tenke nye tanker. Best mener denne definisjonen er så vid, at den praktisk talt kan brukes om alt et menneske foretar seg. Derfor velger han å se kreativitet som originalitet og fantasi, i arbeidet med kunstfag (Best 1992: 87). Best utfordrer sin egen teori om subjektivitet og kunst i skolen, når han spør: kan man egentlig påvirke elevens eget potensial for å skape et kreativt, fantasirikt, originalt produkt? Er ikke kreativitet en subjektiv evne? Kan kreativitet egentlig læres bort? Etter å ha diskutert dette frem og tilbake, avslutter forfatteren med å si at spørsmålene om kreativitet kan læres bort eller ikke, er irrelevante. I stedet må læreren sørge for å legge til rette for en undervisning som gir rom for kreativ virksomhet: «[...] a definition of *good teaching* [min utheving] or education might be that it consists in the creation of those conditions which are most conducive to the students' learning. It can now be appreciated how the original question can be answered, for in that sense creativity can certainly be educated» (Best 1992: 100).

Hvordan kan man forstå musikk som et fag, og hva ligger egentlig i fagbegrepet? I boken *Musikkundervisningens didaktikk* (1998) deler forfatterne Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen forståelsen av fagbegrepet inn i to hovedområder: undervisningsfag og basisfag. En slik måte å dele fagbegrepet på er nokså vanlig i musikkpedagogikken. «Med

undervisningsfag menes faget slik det blir undervist i skole og andre former for opplæring. [...] Ethvert undervisningsfag bygger på en faglig kunnskapsbasis som forvaltes av fagmiljøer og fagpersoner. Denne kunnskapsbasen kalles ofte for undervisningens *basisfag*» (Hanken 1998: 25). Undervisningsfaget og basisfaget er forbundet med hverandre. En fare for læreren kan være å glemme det faglige innholdet (basisfaget) og bli for opptatt av selve undervisningen, eller motsatt. Er dette forholdet i ubalanse, kan det få negative konsekvenser for undervisningen. Å være en god pedagog gjør en for eksempel ikke automatisk til en god musikk lærer, hvis man ikke har tilstrekkelig kunnskap i basisfaget musikk. Denne todelte forståelsen av musikkfaget deler Hanken og Johansen med flere musikkpedagogiske grunnlagstenkere, selv om ikke alle bruker begrepene «basisfag» og «undervisningsfag». Øivind Varkøy omtaler for eksempel musikkpedagogisk virksomhet som «en *pedagogisk virksomhet* omkring *undervisningsgjenstanden musikk*» (Varkøy 2003: 47). Det finnes altså ulike syn på hvordan man kan forstå undervisningsfaget musikk. Setter man seg inn i de alternativene som finnes, kan det være med å hjelpe musikk læreren til bedre forståelse av det faget hun underviser i.

I dette delkapittelet ble det presentert refleksjoner rundt ulike samlebetegnelser, begrep, og syn på musikkfaget, som man møter i den musikkfaglige diskurs. Likevel er denne oppgavens hovedfokus rettet mot et yrke og de personene som utfører musikkpedagogikken i praksis. Neste delkapittel handler om den personen som i hovedsak er ansvarlig for musikkundervisningen i den norske skolen.

1.4 MUSIKKLÆREREN – MELLOM MUSIKER OG PEDAGOG

Musikk læreren er musikkundervisningens hovedperson. Hun er den som tar beslutningene som avgjør hvordan faget blir i praksis. Hvem er egentlig musikk læreren?³ Er hun utdannet ved en lærerutdanning, eller ved et konservatorium? Er det en musiker på jakt etter fast arbeid? Har vedkommende i det hele tatt musikk i sin fagkrets? I dette delkapittelet skal jeg se nærmere på musikk lærerens rolle og betydning for musikk i skolen.

En musikk lærers hovedoppgave er å undervise i musikk, å tilrettelegge faget slik at andre kan lære det. Som i alle andre skolefag har også musikkfaget sin fagdidaktikk, det vil si læren om

³ Jeg bruker ordene «lærer», «musikk lærer» og «musikkpedagog» om hverandre med samme betydning.

hvordan man kan undervise i musikk. Musikkdidaktikken viser heller muligheter for hvordan en musikk lærer kan utvikle og tilrettelegge undervisningen, enn å fastslå hvordan ting bør gjøres (Hanken 1998: 20). Dette er muligheter en musikk lærer introduseres for i sin egen utdanning, muligheter som skal legge grunnlaget for hennes musikkpedagogiske virksomhet. I boken *Musikkpedagogiske utfordringer* (2004) presenterer Geir Johansen tre ulike musikkdidaktiske utgangspunkt for musikk læreren: «[...] musikkpedagoger med kompetanse knyttet til skaping og utøving, til musikk som vitenskap eller til en mer allmennpedagogisk utdannings- og erfaringsbakgrunn» (Johansen 2004: 113). Det er den allmennpedagogiske utdanningsbakgrunnen jeg retter meg inn mot i denne oppgaven, gjennom forskningen i musikkfaget ved en grunnskolelærerutdanning. Uansett utdanningsbakgrunn, vil arbeidet med å bli en god musikk lærer ligge i den enkelte lærers engasjement for å sette seg inn i fagets diskurs, for å bedre kunne reflektere og begrunne sin undervisning. Hvor viktig det er at musikk læreren engasjerer seg i den musikkfaglige diskurs, er noe det råder enighet om blant de musikkpedagogiske grunnlagstenkerne. Mer om dette kommer i oppgavens andre kapittel.

Som overskriften til dette delkapitlet viser, er det flere sider ved det å være musikk lærer enn det rent pedagogiske. Den gode musikk læreren blir møtt med krav om musikalske ferdigheter, et krav som kommer til syne ved flere anledninger utover i oppgaven. I boken *Music in the Secondary School Curriculum* (1982) har den engelske musikkpedagogen John Paynter et avsnitt om krav som stilles til musikk læreren («The demands on the music teacher») som tydelig understreker at musikalske ferdigheter er noe musikk læreren bør besitte: «His [the music teacher's] dilemma is that he must be a skilful and perceptive musician, aware that some kinds of music will mean more to him than others, yet at the same time avoiding the inhibiting effects of those preferences» (Paynter 1982: 23). Den siste delen av dette sitatet handler om lærerens egne musikkpreferanser. Her vil jeg trekke inn David Best og *The Rationality of Feeling* (1992) igjen og minne om hvordan lærere som underviser i kunstoffag kan stå i fare for å undergrave fagets status, hvis subjektivitet overstyrer det objektive forholdet til kunsten. En musikk lærer må være bevisst på og reflektere over sine egne holdninger til musikk. Dette kan bidra til å ikke la ens egen subjektive musikkpreferanser dominere, spesielt i prosessen ved valg av repertoar i musikktime.

Som jeg viste i forrige delkapittel, er det mange måter å tolke og beskrive musikkfaget på. Et ord som falt litt i bakgrunnen, men som jeg nå vil trekke frem, er et ord jeg synes passer godt for faget: mangfold. Dette ordet er jeg ikke alene om å finne passende, både Geir Johansen og

Eiliv Olsen er eksempler på grunnlagstenkere som bringer dette på banen i tekstene sine. Musikk er innholdsrikt. Det er fornuft, følelser, sanser, stemninger, låter, stykker, verk, kommunikasjon, støy, tradisjon, kultur, identitet, det finnes uendelig med passende beskrivelser, det kommer bare an på lytterens vokabular og fantasi. *Mangfoldig* kan også være en passende beskrivelse av dagens samfunn. Et samfunn hvor nettopp mangfold og økte valgmuligheter er blitt en selvfølge. Men mangfold kan by på store utfordringer, spesielt når det skal tilpasses en undervisningssituasjon. Slike utfordringer står musikk læreren ovenfor og disse må det tas stilling til (Johansen 2004: 119–120). For musikk læreren må hele tiden foreta valg av hva vedkommende mener må prioriteres i en begrenset undervisningssituasjon. Med begrensninger mener jeg timetallet, ressursene, størrelsen på klassene, osv., som påvirker faget.

Eiliv Olsen er en av mange musikkpedagogiske forskere som har en forventning til at musikk læreren kjenner fagets diskurs. Han mener at den beste måten musikk læreren ruster seg mot utfordringene i faget er å sette seg inn i de pågående diskursene. Olsen jobber i musikkseksjonen i avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Bergen. Hans forskning er i stor grad relatert til musikk læreren, og jeg har funnet mye nyttig stoff i hans tekster om grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet og om den musikkfaglige diskurs. Diskursene viser til ulike aktuelle syn på musikkens rolle for mennesket og samfunnet. «For musikkpedagoger blir det derfor viktig å ha innsikt i og forståelse av feltet der det kjempes om verdier, og hvor ulike utdanningsdiskurser brytes mot hverandre» (Olsen 2005: 133). På denne måten vil man bedre kunne skape sammenheng mellom teori og praksis i arbeidet med å bli en god musikk lærer.

Et sted mellom musiker og pedagog er musikk lærerens rolle. Hennes utdanningsbakgrunn kan ha mye å si for om hun er mest musiker eller mest pedagog. Uansett bakgrunn ligger mye av utfordringene i en musikk lærers hverdag i fagets naturlige mangfoldighet og de valgene som må tas for å tilpasse det en undervisningssituasjon. De forventninger og krav som musikk læreren møter, rettes ofte mot slike valg. Utover i oppgaven vil ulike forventninger og krav fra ulike hold trekkes frem i håp om å gi et innblikk i dagens musikkfaglige diskurs og det den forventer av fremtidens musikk lærere.

1.5 FREMGANGSMÅTE

Med min egen motivasjon for emnet, og forståelsen av musikkfaget og musikk læreren, presentert, blir neste steg å finne en fremgangsmåte for å besvare problemstillingen. Hvordan vil jeg presentere de krav og forventninger som stilles til den kommende musikk læreren? Valget av metode og utforming av oppgaven ble egentlig til av seg selv i løpet av skriveprosessen. Kapittel 2 er en presentasjon av tre musikkpedagogiske grunnlagstenkere. Dette vil gi et innsyn i de teoriene jeg finner passende for å belyse problemstillingen, det vil si teorier om musikkfaget og musikkundervisningen som jeg finner mest inspirerende. Slik vil leseren få et innblikk i en del av den musikkfaglige diskursen, hovedsakelig i det akademiske feltet, og kunne ta med seg dette i den videre lesningen av oppgaven. Valget av teoretikere og begrunnelsen for disse vil jeg komme tilbake til. Kapittel 2 er i stor grad preget av forventninger til musikk læreren.

I kapittel 3 vil jeg se på statens føringer gjennom to offentlige dokument en musikk lærer må forholde seg til. Her legger jeg størst vekt på dagens gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet, og dens musikkfaglige diskurs. Innholdet i læreplanen vil drøftes med fokus på hvordan man kan reflektere rundt og tolke en slik plan rettet mot i praksis. Det andre dokumentet jeg tar opp til drøfting, er *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn*, som viser statens krav til musikkfaget ved norske grunnskolelærerutdanninger. Gjennom dette kapitlet håper jeg at kravene staten stiller til musikk læreren vil komme til syne. I motsetning til forrige kapittel om de musikkpedagogiske grunnlagstenkerne, er kapittel 3 i større grad preget av konkrete krav.

Kapittel 4 er presentasjonen av min kasusstudie i musikkundervisningen ved en norsk lærerutdanning. Med meg selv som forskningsinstrument, søkte jeg etter relevant informasjon for å belyse problemstillingen i musikkundervisningen ved lærerutdanningen. Jeg gjennomførte en kasusstudie som gikk ut på å observere en klasse med andre-års lærerstudenter i deres musikk timer ved lærerhøyskolen. Slik kunne jeg vise til dagens praksis i lærerutdanningen og samtidig belyse denne ved hjelp av relevant teori og sitat fra intervju med deltakere i feltet. Én ting er å tilegne seg teoretisk kunnskap som et emne. Noe helt annet er å være ute i feltet og se med egne øyne hva som virkelig foregår på den arenaen hvor mange kommende musikk lærere forberedes på fremtiden i skolen. Dette vil kunne gi nok et

innblikk i hvilke forventninger og krav som stilles ovenfor kommende musikk lærere i den norske grunnskolen.

1.5.1 Kasusstudie

I forkant av forskningsdelen måtte jeg sette meg inn i to konkrete metoder: kasusstudie og forskningsintervju. Dette er to kvalitative forskningsmetoder som skulle hjelpe meg i å belyse problemstillingen. Nå vil jeg beskrive kasusstudien og hva som gjorde den til en nyttig metode i min forskning.

Min studie gikk ut på å observere hvordan lærerstudenter forberedes til å bli musikk lærere ved en norsk lærerutdanning. Et nyttig redskap i forberedelsene til kasusstudien var May Britt Postholms bok *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2010). Denne boken ble en hovedkilde for informasjon om hvordan jeg skulle gjennomføre kasusstudien. Postholm er professor ved Program for lærerutdanning ved NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet) og har utgitt en rekke teorier om undervisning, læring og forskningsmetoder. Å bruke hennes bok som hovedkilde til kasusstudien ble et naturlig valg, i og med at hun har en pedagogisk vinkling i sitt arbeid med kvalitativ forskning. En vinkling som både var relevant og til god hjelp når jeg jobber med en musikkpedagogisk problemstilling.

Hva er en kvalitativ studie? Postholm definerer det slik:

Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltagerens perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskerens teoretiske ståsted. Teori på ulike nivå gir retning for forskningsarbeidet, samtidig som forskerens egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset (Postholm 2010: 17).

I min undersøkelse er den naturlige konteksten en norsk lærerhøyskole, og de menneskelige hverdagshandlingene er knyttet til hvordan musikk lærere utdannes. Det finnes mange måter å gjennomføre en kvalitativ studie på. Tre av disse metodene, fenomenologisk-, mikroetnografisk- og kasusstudie, presenteres av Postholm. Jeg rettet min oppmerksomhet mot gjennomføringen av en kasusstudie blant annet på grunnlag av dette sitatet: «En

kasusstudie er definert som utforsking av et 'bundet system', et system som både er tids- og stedbundet» (Postholm 2010: 50). Dette ble et naturlig valg, da jeg ville studere det «bundne systemet» musikktime ved lærerutdanningen, høsten 2012. Måten man arbeider i feltet med en kasusstudie er å beskrive det som skjer, i sin kontekst, med fokus på den problemstillingen man undersøker, noe som foregår gjennom observasjon. Etersom observasjonene i min kasusstudie ble foretatt av meg alene, ville mine subjektive holdninger og teorier være basert på mine egne erfaringer og opplevelser, noe som, i følge Postholm, setter sitt preg på det jeg observerte. At mine tanker og erfaringer preget forskningsarbeidet var jeg selv klar over, og det bør du som leser også være klar over når du leser studien. Dette var en av grunnene til at jeg presenterte mine subjektive holdninger og teorier i begynnelsen av oppgaven. I tillegg har jeg som forsker hatt et bestemt fokus på det jeg observerte gjennom min problemstilling, noe som skulle gjøre observasjonen systematisk og hensiktsmessig (Postholm 2010: 55). Jeg fulgte Postholms råd og utarbeidet undersøkelsesspørsmål i forkant av feltarbeidet. Dette var spørsmål som skulle hjelpe meg i å ha problemstillingen i bakhodet under observasjonsprosessen: «Det er undersøkelsesspørsmål som styrer hvilke temaer som blir fokus for observasjonen» (Postholm 2010: 58). Undersøkelsesspørsmålene vil bli presentert i starten av kasusstudien (kap. 4). Til tross for alle forberedelsene gjør i forkant, er observasjonsprosessen dynamisk, ingenting er forutbestemt, fordi forskeren følger den naturlige progresjonen i settingen som observeres.

Observasjonsnotatene jeg produserte i løpet av feltarbeidet, viser min forståelse av forskningsfeltet, notater som også gav utgangspunktet for hva jeg ville fokusere på i de påfølgende intervjuene med tre deltakere i feltet, et utgangspunkt basert på min forståelse av hvilke forventninger og krav lærerstudentene ved lærerhøyskolen ble forberedt på i sin undervisning.

All kvalitativ observasjon retter fokus på handlinger i sin naturlige kontekst. Derfor er det viktig å ha gjort seg opp en mening om forskerens rolle i denne naturlige konteksten. Forskerens, i dette tilfellet min, rolle i en kvalitativ studie er først og fremst som et «instrument» for sin egen forskning. Forskeren er den som samler all data for deretter å analysere funnene (Phelps⁴ mfl. 2005: 81). Hvordan jeg ville tre inn i denne instrumentelle

⁴ Roger P. Phelps er en av flere forfattere bak boken *A Guide to Research in Music Education* (2005). Som tittelen viser var dette en svært relevant bok i forberedelsene til min forskning. Grunnen til at Postholm likevel har fått hovedfokus i dette kapittelet er at hun i større grad retter seg mot selve gjennomføringen av kvalitativ

rollen, var noe jeg reflekterte omkring før møtet med forskningsfeltet. Forskerens samarbeidsforhold med forskningsfeltet er et viktig moment i Postholms bok, og hennes tanker om det var til inspirasjon da jeg utviklet min egen forskerrolle: som forsker befinner jeg meg et sted mellom fullstendig deltaker og fullstendig observatør, på innsiden eller utsiden av de handlingene som pågår i forskningsfeltet (Postholm 2010: 64).

Det første steget på veien inn i kassustudien var å ta kontakt med faglærer i musikk ved lærerhøyskolen over telefon. Da vedkommende viste sin interesse, ble jeg invitert til et møte med de to faglærerne ansvarlige for emnet jeg skulle observere. Jeg hadde forberedt meg på hva jeg ville si: jeg ville understreke hva deres fordeler ved min tilstedeværelse kunne bli (bringe forskning rettet mot deres felt på banen, en anledning for å se seg selv gjennom en utenforståendes øyne). Jeg presenterte prosjektet, dets målsetting, og min rolle som forsker. Jeg prøvde å opparbeide et gjensidig tillitsforhold, slik at begge parter (både forsker og informanter) respekterte og så nytten av hverandres arbeid. En annen ting jeg ville understreke var deltakernes anonymitet, og at denne skulle sikres ved at pseudonymer anvendes i observasjonsnotatene (som «student 1» og «faglærer»). Jeg informerte om forberedelsene jeg hadde gjort i forkant av prosjektet, men at det kunne bli forandringer underveis, hvis nye spørsmål dukker opp.

Faglærerne stilte seg positive til forespørselen min, og jeg ble bedt om å komme innom en musikktime noen uker senere, slik at studentene fikk tatt opp igjen tråden fra før sommeren ved starten av det nye semesteret. Mitt første besøk i musikktimen var kort. Jeg fortalte det samme som jeg hadde sagt til faglærerne tidligere og satt igjen med inntrykket av at både faglærere og studenter fikk klart for seg hva mine intensjoner var, og at de stilte seg positive til det hele. Dette tolket jeg ut av at det ikke ble stilt noen innvendende spørsmål etter presentasjonen, noe jeg hadde oppfordret til. Før jeg gikk, ba jeg dem sende meg en mail innen en uke hvis de hadde noen innvendinger. Jeg trengte en bekreftelse på forespørselen til deltakerne, det vil si et informert samtykke, før prosjektet startet. Den påfølgende uken ble dermed nokså nervepirrende. Hadde jeg fått en mail fra en student om at vedkommende ikke ville delta, hadde jeg ikke kunnet gjennomført studien slik jeg hadde tenkt. Da hadde jeg måttet spørre andre lærerhøyskoler, eller funnet andre løsninger som å droppe observasjon og kun gjennomføre intervju. Derfor var det en lettelse da det ikke kom innvendinger.

forskning, med konkrete råd til stadiene i prosessen. *A Guide to Research in Music Education* gir en mer generell fremstilling av forskning på musikkundervisning.

Postholm sier at det vil lønne seg å ha en slags tilvenningsfase, første fase av observasjonen der forskeren er tilstede i feltet, før selve forskningen begynner (Postholm 2010: 65). Dette rådet fulgte jeg i håp om at lærerstudentene ville bli vant til min tilstedeværelse og de hjelpemidlene jeg kom til å benytte i arbeidet (notatblokk og penn). Dette skulle gjøre at jeg ikke ble en forstyrrende faktor for den naturlige progresjonen i undervisningen. Derfor satt jeg under hele første musikktime rolig på den plassen jeg hadde sett meg ut for resten av perioden. Jeg noterte ikke, men ble invitert til å delta i noen sang- og dramaleker. Dette takket jeg ja til, på grunnlag av at det var en nokså liten klasse med fjorten studenter. Studentene virket i tillegg mer avslappet da jeg deltok, enn da jeg satt og så på. Denne erfaringen ble avgjørende da jeg senere i observasjonsperioden fikk forespørsler om å delta i aktivitetene. Slike invitasjoner kom ofte fra den ene faglæreren, som så verdien av at alle i rommet deltok i aktiviteten. Da jeg ble med på aktivitetene, møtte jeg færre blikk enn da jeg satt og observerte, og studentene virket mer avslappet. Det idealet jeg strebet etter under observasjonen var jo, som nevnt tidligere, å ha så lite innvirkning på det naturlige undervisningsforløpet som mulig. Da jeg så at min deltakelse i disse aktivitetene bidro til dette, ble det et naturlig valg. Likevel var jeg svært bevisst på at jeg ikke ville legge noen «føringer» på aktiviteten, og delta så nøytralt som mulig.

I kasstudien ville jeg være en deltakende observatør, jeg ville være tilstede i settingen, men prøve å ha så lite innvirkning som mulig på den naturlige progresjonen av handlinger som forekom. Som deltakende observatør ble jeg inkludert i flere av aktivitetene som foregikk. På denne måten fikk jeg en deltakende funksjon, et sosialt medlemskap i gruppen, i stedet for å utelukkende holde meg til observatørrollen. I sammenheng med feltarbeid i en kvalitativ studie, og dette særlig knyttet til forskning i undervisning, er det vanlig at forskeren deltar i aktivitetene: «As participant observers, educational researchers engage in the activities of the group and then re-create those activities as quickly as possible after their happening. Researchers try to draw from the group its sense of reality, its patterns, meanings, and issues» (Phelps mfl. 2005: 92).

1.5.2 Intervju

I kvalitativ forskning er det vanlig å ta i bruk flere metoder når man leter etter relevante data. Derfor ville jeg, i tillegg til observasjonsprosessen, intervjuer to av lærerstudentene og den ene

faglæreren fra feltet jeg observerte. Gjennom å bruke flere metoder i kvalitativ forskning, kan jeg bedre få frem deltakernes tanker og synspunkter, ikke bare mine egne:

Qualitative researchers do not approach research problems with a preestablished method. Instead they draw on multiple methods. [...] Unlike much scientific research, predictability is not a goal; prediction and control are released in qualitative research in favor of understanding for the sake of understanding. The focus of that desired understanding is to reveal participants' perceptions and views, not the researcher's (Phelps mfl. 2005: 79).

I mitt tilfelle kom valg av flere metoder naturlig, da jeg i løpet av observasjonsperioden fant det mer og mer interessant å komme nærmere innpå deltakernes tanker og holdninger til egen utdanning og fremtid som musikk lærere, gjennom nettopp intervju. Denne interessen ble forsterket mot slutten av observasjonsperioden, da faglærer, helt uoppfordret, viste interesse for å delta i intervju.

Intervju blir ofte definert som en samtale, der den som intervjuer får et innblikk i hva som foregår i det andre menneskets bevissthet og livsverden (Postholm 2010: 68). Samtidig blir det understreket at dette innblikket er nokså smalt: «Det kvalitative intervjuet er ofte for snevert til å kunne absorbere et levende menneskes nyanserte erfaringer og holdninger. I det kvalitative intervjuet er også temaet i hovedsak klart, og informanten styres nennsomt dit» (Repstad 2009: 78). Intervju er en datainnsamlingsstrategi hvor den som blir intervjuet står for alle data som innsamles. Likevel vil forskerens teoretiske utgangspunkt, hensikten med intervjuet og hvordan selve utførelsen fortøner seg, spille inn på resultatet. I mitt tilfelle vil mitt engasjement for musikk læreryrket og nysgjerrigheten knyttet til deltakernes synspunkt være avgjørende for hvilke spørsmål jeg ville stille. I hvilken grad man som forsker ser et behov for å kontrollere og strukturere intervjuet, avhenger av hva slags informasjon man søker. Jeg tok derfor et valg, gjort på grunnlag av det jeg ville undersøke, om hvor mine intervju skulle befinne seg på skalaen mellom det fullt strukturerte og det ustrukturerte intervjuet.

Strukturerte og ustrukturerte intervju er to kategoriseringer som ofte dukker opp i litteratur om intervjuteknikk. Både Postholm og Phelps mfl. presenterer ulike kategoriseringer på skalaen mellom strukturerte og ustrukturerte intervju, og i hvilke situasjoner det lønner seg å benytte de ulike variantene. Da ingen av disse kategoriseringene passet nøyaktig til mine

forventninger til et intervju, gjaldt det i stedet å finne inspirasjon og veiledning hentet fra begge kategoriene. Jeg søkte også til kapittelet om kvalitative intervju i Pål Repstads bok *Mellom nærhet og distanse* (2009), hvor han har en mer generell tilnærming til det kvalitative forskningsintervju.

I forkant av mine intervju forberedte jeg noen spørsmål innen områder der jeg var nysgjerrig på forskningsdeltakerens⁵ syn. Samtidig ville jeg prøve å være åpen for nye innspill fra vedkommende, når slike innspill kunne føre til eventuelle oppfølgingsspørsmål. På denne måten ville også forskningsdeltakeren være med å forme intervjuet og samtidig gjøre det mer likt en naturlig samtale hvor kommunikasjonen går begge veier. Et slikt intervju kan falle innunder Postholms kategori «det halvplanlagte, formelle intervju», når definisjonen av dette er at kun få av spørsmålene vil være planlagt i forkant, samtidig som man er forberedt på at nye tema kan dukke opp (Postholm 2010: 72). Repstad foreslår å utvikle en intervjuguide for intervjuets planlagte spørsmål. En intervjuguide kan inneholde hovedspørsmål, samt alternative spørsmål som avhenger av svarene som gis til hovedspørsmålene. En slik guide er ment som et hjelpemiddel i intervjuprosessen i stedet for et skjema for gjennomføringen. Rekkefølgen på spørsmålene som stilles blir bestemt underveis, ettersom forskeren finner det naturlig i intervjuet (Repstad 2009: 78–79). Jeg valgte å følge disse foreslåtte arbeidsformene, da et av mine mål med intervjuene var å oppnå størst mulig grad av flyt og fleksibilitet underveis. På denne måten håpet jeg å legge opp til at informantene kunne snakke fritt, utfra de føringene jeg hadde lagt gjennom planlagte tema og spørsmål, uten å bli avbrutt. Om jeg stilte alle spørsmålene til hver enkelt av informantene jeg intervjuet, eller om jeg plukket ut noen få, kom an på hva som skjedde underveis i samtalen. Den eneste faste rammen jeg hadde, var en tidsramme på maks en halv time.

Når det gjelder selve utførelsen av intervjuet, råder det enighet om hvordan man forbereder de praktiske forholdene. Jeg gjorde grundige forberedelser for på best mulig måte å kunne mestre intervjusituasjonene. Min tanke var at jeg ville fremstå som trygg og rolig, noe jeg håpet ville smitte over på den som ble intervjuet. Å tenke over hvordan man selv skal oppføre seg under intervjuet, anbefales av ekspertene. Hvilke egenskaper har jeg fra før som kan hjelpe i situasjonen, og hva må jeg øve på? Å utstråle trygghet, tillit, være støttende og ikke styrende, ha en form for ro som kunne gjøre meg til en god lytter, var de verdiene jeg ville jobbe utfra

⁵ Jeg bruker «deltaker», «forskningsdeltaker», «informant» og «intervjuobjekt» om hverandre. Alle er fellesbegrep for de som deltok i forskningen min, enten de deltok i intervju, kasestudie, eller begge deler.

når det gjaldt min rolle som intervjuer. Når det kommer til praktiske forberedelser, må man også forsikre seg om at alt utstyr fungerer som det skal, fra båndopptaker til en selv (Postholm 2010: 83). Er jeg opplagt og klar til å gjennomføre? Lydopptakerfunksjonen på digitalkameraet mitt valgte jeg tidlig som hjelpemiddel slik at jeg slapp å bli hemmet av notatskriving underveis. Forberedelsene frem mot intervjuet omfattet også valg av et intervjulokale. De beste intervjulokale er steder hvor man ikke blir forstyrret og som informanten kjenner fra før, for trykghetens skyld. Det er også viktig å informere og forsikre intervjuobjektet om dets anonymitet og forskerens taushetsplikt. Informasjon om prosjektet og den rollen intervjuobjektet får i sammenheng med dette er også nødvendig. I tillegg kommer det et tips fra Repstad om å innlede med en lettere samtale før man begynner selve intervjuet for å skape den gode stemningen som gjør at samtalen flyter lettere (Repstad 2009: 87). Min plan var å følge disse rådene så godt det lot seg gjøre, da de nesten kunne virke som oppskriften på et velfungerende kvalitativt intervju.

Den siste og kanskje viktigste forberedelsen var å få kontakt med to studenter som ville la seg intervju. Dette var det første jeg gjorde etter endt observasjonsperiode og ved inngangen til det nye semesteret. Etter at lærerstudentene hadde startet vårsemesteret 2013 med en praksisperiode, startet musikkundervisningen igjen i begynnelsen av februar. Jeg ble bedt om å komme til lærerhøyskolen og informere om mitt ønske om å få intervju studentene. Jeg møtte opp rett før første musikktime startet, fortalte kort om mitt ønske om å få intervju de som ville, at det skulle være anonymt, vare ca. en halvtime, og jeg var kun interessert i deres egne tanker om musikkfagfaget. Nok en gang trengte jeg informert samtykke fra de som ville delta. Jeg kom til å sitte i et rom i nærheten, slik at jeg kunne være tilgjengelig for spørsmål i pausene. Da jeg ikke hørte noe fra noen i løpet av den første pausen, skrev jeg like gjerne informasjonen på tavlen i musikkundervisningsrommet. Da jeg gjorde det, meldte én student sin interesse. Jeg fikk også et tips om å skrive et innlegg på Facebook-gruppen til studentene, noe jeg gjorde. Studenten som hadde meldt sin interesse kom bort til meg litt senere og oppfordret meg til å gå rundt og ta direkte kontakt med de andre. Denne oppfordringen fulgte jeg, og i løpet av de neste timene gikk jeg rundt og pratet med de enkelte som satt og jobbet hver for seg. Slik fikk jeg engasjert én student til. Da dagen var over, hadde jeg klart å få med meg to studenter, i tillegg til faglærer, som ville delta på intervju. Jeg avtalte møtested og tidspunkt med hver enkelt, og i løpet av et par uker hadde jeg fått gjennomført de tre intervjuene.

Etter intervjuperioden gikk jeg i gang med transkripsjonsprosessen. Det var mye jeg måtte ta stilling til før jeg gikk i gang med å omgjøre de muntlige intervjuene til skriftlig form. For det første tok jeg for meg etiske spørsmål, som å sørge for at intervjugjengivelsene ikke bryter anonymiteten til informanten. Det andre var å velge transkriberingsmåte ut fra hva resultatet skulle brukes til: «Hvis de [transkripsjonene] skal gi et generelt inntrykk av intervjupersonenes synspunkter, kan det være greit å omformulere og fortette uttalelsene» (Kvale 1997: 107). Etter slike råd fra både litteraturen på området og veileder prøvde jeg å skrive ned det som hadde blitt sagt så ordrett som mulig, men likevel fokusere på å transkribere det om til god tekst. Dette medførte å fjerne en del overflødige fyll-ord som «hm», «også», «eh», osv., for i stedet å fokusere på sammenhengende setninger. Sitat fra intervjuene vil stå i egne bokser i løpet av kapittel 4, sitat som får frem deltakernes syn på problemstillingene jeg presenterer i kausstudien.

Å få et innblikk i to av lærerstudentene og faglærers syn på lærerutdanningen ut fra deres egne ord kan tilføre denne oppgaven en forståelse av tankene og synspunktene til de som er i lærerutdanningsprosessen. At kun to studenters tanker blir representert, vil være tilstrekkelig, når hensikten med intervjuene er å inkludere enkeltstemmer fra deltakerne i feltet. En kvalitativ studie vil ikke kunne vise til alle studentenes samlede tanker og synspunkt, det var den enkelte informants mening om sin egen situasjon jeg var ute etter. Skulle jeg ha funnet et representativt utvalgs gjennomsnittlige syn på musikk lærerutdannelsen måtte jeg ha valgt en kvantitativ forskningsmetode, men det får bli i en annen oppgave.

2. MUSIKKPEDAGOGISK GRUNNLAGSTENKNING SOM TEORETISK RAMMEVERK

Den musikkfaglige diskurs er kanskje mest tydelig i tekstene til de musikkpedagogiske grunnlagstenkerne. Hva handler disse diskursene om, og hva finnes av forventninger og krav til musikk læreren i deres tekster? Jeg vil nå presentere tre teoretikers tanker om musikkpedagogikk og deres bidrag til diskursen om musikk læreren og hennes virke. Keith Swanwick, Frede V. Nielsen og Øyvind Varkøy representerer alle syn jeg mener er relevant for å belyse min problemstilling. I deres tekster ligger mye av bakgrunnen for inspirasjonen bak forskningen i denne oppgaven. Dette er teorier som kan knyttes til de forventninger og krav som stilles til musikk læreren, og som jeg har funnet nyttig og interessant på flere områder i min tilnærming til kunnskap i musikkpedagogikk. Et hovedargument for valget av nettopp disse tre er at jo flere av deres tekster jeg leser, desto tydeligere kommer det frem en felles «kjerne» i deres teorier: hvor viktig det er at musikkpedagogen reflekterer rundt fenomenet musikk, musikkfagets begrunnelse, status og innhold, samt refleksjoner omkring forholdet mellom musikken i seg selv og musikk i undervisning. Dette tolker jeg som en enighet omkring forventninger og krav til musikk læreren om at vedkommende må sette seg inn i den musikkfaglige diskurs. Det at musikkpedagoger reflekterer rundt egen virksomhet og setter seg inn i fagets diskurs er noe det oppfordres til fra så mange hold, at det derfor har blitt noe av det jeg retter størst oppmerksomhet mot i denne oppgaven. Forskjellene mellom grunnlagstenkerne ligger i hva de vektlegger i den musikkfaglige diskursen, hva de selv trekker frem som hovedargument for den beste musikkundervisningen. Det er slike hovedargument jeg har sett etter i grunnlagstenkernes tekster, og som jeg nå vil presentere.

2.1 SWANWICK

Keith Swanwick er en musikkpedagogisk grunnlagstenker som behandler store musikkfilosofiske spørsmål; og samtidig relaterer og overfører de til musikkpedagogisk praksis. Hans teorier om, og prinsipper for musikkundervisningen har et stort overføringspotensial til praksisen i skolen. Praksisfokuset i bøkene hans kan, med andre ord, gjøre Swanwick til en musikkteoretiker det er lett å forholde seg til som musikk lærer. Grunnlaget for denne påstanden håper jeg vil komme frem i løpet av dette delkapitlet.

Swanwick er professor i musikk (Music Education) ved University of London. Hans syn på teori og praksis i musikkundervisning presenteres blant annet i boken *Teaching Music Musically* (1999). Boken skal være til hjelp for alle som underviser og de som en gang kan tenke seg å undervise i musikk, uansett om det er i skolen eller i andre sammenhenger. Hovedpoenget er å redegjøre for musikkens «natur» på en oversiktlig måte, for dermed å kunne se den i sammenheng med musikkundervisning (Swanwick 1999: x). Musikkens «natur» er noe som opptar flertallet av musikkforskere. I diskursen om musikkens natur viser forskere til utfordringer ved å sette ord på fenomenet musikk, som ikke primært er forankret i det verbale språket, men som er en helt egen form for kommunikasjon.

«At times music has the power to lift us out of the ordinary, to elevate our experience beyond the everyday and the commonplace. For many people music gives rise to what have often been called ‘aesthetic’ experiences» (ibid.: 3). Det er noen begrep som opptrer oftere enn andre i en slik definisjonsproblematikk. Begrepene «estetisk» og «kunstnerisk» blir ofte brukt når man reflekterer over musikkens fundament. Hvordan man reagerer på musikk, er derfor noe Swanwick tar i betraktning, og hvordan denne reaksjonen ikke bare skjer gjennom følelsene, sansene og fantasien, men også gjennom bevisste tanker og holdninger (ibid.: 4–5), et argument vi kjenner igjen fra Bests *The Rationality of Feeling* (1992). Når det kommer til den musikkfaglige diskursen som tar for seg kunstbegrepet, er Swanwicks bidrag å ikke se musikk som en isolert kunstform. Selvfølgelig har musikken særegenheter og unike egenskaper, men Swanwick mener det er mindre viktig å fokusere på dette. Man bør i stedet se hva det er musikken har til felles med andre *symbolske former*. Hva forfatteren mener med symbolske former vil jeg komme nærmere inn på etter hvert.

Musikken er knyttet til våre liv. Man vet, tenker og føler gjennom musikken: «It is a way of knowing, a way of thinking, a way of feeling» (ibid.: 7). Å vite, tenke og føle er ord som knyttes til den lyttende personen. Musikk spiller ulikt inn på livene våre, fordi vi oppfatter den forskjellig ut får vår egen kunnskap, våre egne tanker og følelser. Slik kan man for eksempel forklare sine musikkpreferanser, den musikken en selv foretrekker fremfor annen musikk. Swanwick trekker frem at musikkens egenart som kunstform ligger i dens evne til å kommunisere med lytteren på en måte bilder og ord ikke får til.

Musikken sier noe om det å være menneske, og musikkens betydning for det enkelte menneske ligger i hvordan man forstår dette budskapet. For å prøve å gi en litt enklere

forklaring på denne filosofien sammenlikner han musikk med begrepet «metafor». Swanwicks tese er at musikk skaper likhet mellom ulikheter. En definisjon av metaforbegrepet kan for eksempel være at metaforen bringer ulike ting sammen, og skaper et forhold mellom disse som tidligere ikke eksisterte: «[...] bringing dissimilar things together, in creating a relation where there previously was none» (ibid.: 8). Musikken er en del av «*the space between*» (ibid.: 26), et område mellom selvet og omverdenen, hvor ideer uttrykkes gjennom symbolske former, slik at man kan dele sin opplevelse av verden (ibid.: 31). Dette kan sies å bli en diskusjon mellom selvet og omgivelsene, som ender i nye forståelser eller tolkninger av verden. Man kan derfor også kalle musikk kommunikasjon, når musikken blir en måte å kommunisere med omgivelsene på. Kort oppsummert vil et slikt syn på musikk vise hvordan Swanwick tolker menneskets søken etter virkelighetsforståelse: selvet tolker omverdenen gjennom kunsten, gjennom musikken, gjennom de symbolske formene. Med symbolske former mener Swanwick all teori, vitenskap, kunst, bøker, film, musikk, spørsmål, osv., alt mennesket skaper for å utvide sin forståelse av den verden man lever i og av andre mennesker som deler denne verdenen. Å gi en innføring i de symbolske formene mener Swanwick er skolens hovedoppgave (Swanwick 1994: 38). Å forstå verden gjennom de symbolske formene er en psykologisk prosess hos mennesket, en prosess hvor musikk har vist seg å spille en universell og viktig rolle: «Music is one important and universally evident way in which people symbolically articulate their response to experience and thus are able to share their observations and insights with others» (ibid.: 38).

Swanwicks syn på de symbolske formene har en viss likhet med Susanne Langer sine teorier. Langer ser menneskets behov for symbolisering som en grunnleggende primær aktivitet, like primær som det å spise og bevege seg. Symboliseringen er knyttet til den menneskelige intelligens: «Den [symboliseringen] er bevidsthedens fundamentale proces og finder sted uafbrudt» (Langer 1969: 53). Hver av de symbolske formene byr på ulik forståelse av verden, men det er ikke slik at én form er bedre i dette enn de andre. Det kan i stedet virke som om det er forskjeller mellom folk, når det gjelder hvilke av de symbolske formene man søker forståelse gjennom. En musikalsk person blir dermed en person som er fortrolig med den symbolske formen musikk, og har denne formen langt fremme i sin bevissthet, i sin intelligens.

Musikk vil kanskje ikke stille så sterkt når det gjelder å få direkte faktakunnskap om omgivelsene, lik vitenskapen. I stedet kan musikkens abstrakte natur og frihet for individuell

tolkning gi andre forståelser av det å være menneske i den verden vi lever i (Swanwick 1994: 38–39). Langer mener at musikkens abstrakte natur ligger i dens rolle som en «ufullbyrdet symbolsk form», den er betydningsbærende i den forstand at man kan oppfatte og føle den, men ikke bestemme og fastsette den:

[...] *musik på sit højeste er, skønt det ganske klart er en symbolsk form, et ufuldbyrdet symbol.* Dens liv er at artikulere, ikke at påstå; udtryksfuldhed, ikke udtryk. Den faktiske betydningsfunktion, som fordrer konstante indhold, kommer ikke i stand; for *tilordningen* af én bestemt og ikke nogen anden betydning til hver form bliver aldrig udtrykkelig udført (Langer 1969: 230).

Swanwicks tese om hvordan man kan forstå hva musikk er «i seg selv» er nå blitt presentert, men hvordan vil han så knytte dette til undervisning? I kapittel 3 i *Teaching Music Musically* (1999) kommer han med et forslag til hvilke prinsipp som burde gjelde for musikkundervisning: «Principles of Music Education» (Swanwick 1999: 43). Dette tolker jeg som Swanwicks forventninger og krav til musikk lærernes praksis i skolen, og dermed blir kapittelet en interessant tekst for alle musikkpedagoger. Her vil jeg utdype hans sammenlikning mellom musikk og begrepet «metafor». Han beskriver hvordan vi kan se tre nivå av metaforer i musikken: 1. Gjennom metaforene hører mennesket melodier ut av det som i teorien kun er en sammensetning av toner. 2. Sammen danner melodiene en struktur. 3. Symbolske strukturer gir oss en opplevelse av musikken (ibid.: 43, min oversettelse). Eller sagt på en annen måte: lytteren hører toner som blir melodier, melodiene skaper strukturer, som på et metaforisk plan gir lytteren en opplevelse av musikken. Det er i det siste metaforiske nivået, i lytterens opplevelse av musikken, at den estetiske erfaringen kommer inn. I min tolkning av denne teorien knytter jeg den til min egen opplevelse av tilegning av kunnskap i musikk i praksis: 1. Ved å øve i musikk (teknikk og teori) vil man opparbeide ferdigheter på et elementært nivå. 2. Mestrer man dette, vil det gi motivasjon og mer omfattende forståelse av musikkens «natur». 3. Det er først når denne opplevelsen slår til, at man får en estetisk erfaring av musikken. Dette er en prosess som skjer individuelt, men den betyr ikke at det må foregå i ensomhet.

Å opparbeide musikalske ferdigheter, og å oppleve estetisk erfaring kan gjøres i felleskap med andre mennesker, for eksempel i en klasse. Kollektiv mestring og motivasjon er godt kjent for blant annet for korister, hvor hver enkeltes stemme er avgjørende for musikken.

Dermed kan den estetiske opplevelsen som man selv erfarer ofte være knyttet til samspillet med andre mennesker. Hadde det ikke vært mulig å oppnå musikalske ferdigheter og estetiske opplevelser i samspill med andre, hadde musikalsk og estetisk opplevelse utelukkende vært knyttet til individet, ville det blitt vanskelig å argumentere for musikkfagets plass i skolen. Nok en gang blir David Bests tanker om kunstens plass i undervisning aktuelle. Hvordan en musikk lærer må være bevisst på faren ved å kun se kunst som subjektive erfaringer, slik at hun ikke undergraver det å undervise i et kunstfag.

Musikk er for Swanwick en symbolsk form med et stort metaforisk potensial (ibid.: 44). Dette synet ligger til grunn for utviklingen av hans musikkpedagogiske teorier. Som en del av menneskets forståelse av omgivelsene, gir musikk og annen kunst rom for assosiasjoner. Den kan vise til noe, stå for noe, identifisere, eller bare fremkalle en reaksjon (ibid.: 33). I musikalsk aktivitet jobbes det med musikken «i seg selv» i stedet for musikk som middel for noe annet: «[...] in *music education* the main aim is surely to bring musical conversation from the background of our awareness to the foreground» (ibid.: 35). Hvis musikken kun blir et middel for noe annet, som for eksempel når man benytter engelske sanger i engelskundervisningen, vil musikken havne i bakgrunnen av bevisstheten, da hovedgrunnen til å synge disse sangene er å lære seg engelsk. Her kan man finne et godt argument for å beholde musikk som et eget fag i grunnskolen, ikke komprimere det ned til et middel i andre fag. Å få musikken frem fra det ubevisste til det bevisste er et av kravene Swanwick stiller til en god musikkundervisning.

Basert på sin forståelse av musikk og musikk i undervisning har Swanwick utarbeidet tre arbeidsprinsipper som en musikk lærer kan forholde seg til (ibid.: 44–55). Etter å ha presentert teoriene om hva musikk er, går han nærmere inn på hva som bør ligge til grunn for god musikkundervisning i praksis. En av de viktigste oppgavene for læreren er å legge opp til en musikkundervisning der eleven får utforske de tre metaforiske nivåene, som jeg tidligere har beskrevet, gjennom musikalske aktiviteter. Slik vil eleven lære seg å tolke symbolikken og se det store metaforiske potensialet musikken rommer, i tråd med Swanwicks grunnleggende syn på musikk. Som et forslag til hvordan dette kan gjøres, har forfatteren utviklet tre prinsipper for musikkundervisning.

Første prinsipp er at en god musikkpedagog må bry seg om og reflektere over musikkens diskurs. Jeg nevnte innledningsvis at det er et syn han deler med flere andre

musikkpedagogiske forskere, som for eksempel Nielsen og Varkøy. Swanwicks første prinsipp ser jeg stadig større betydning av ettersom jeg undersøker musikkpedagogiske spørsmål. Å reflektere over den pågående diskursen er en hovedaktivitet i akademiske miljøer. Likevel er verdien av å sette seg inn i diskursen kanskje enda mer viktig for de som arbeider med faget i praksis. Det er tross alt de som former, utvikler og tar avgjørelser der det skjer, der det blir undervist. Å videreføre viktige poeng fra diskursen vil dermed bli et mål for musikkundervisningen, med hensikt å få musikken frem i bevisstheten til eleven. Slik kan eleven reflektere over spørsmålet «*hvorfor musikk?*», over egne musikkpreferanser, påvirkning utenfra, kulturens betydning, osv. På den måten vil eleven kunne opparbeide evnen til å forholde seg bevisst og dermed kunne lytte aktivt til musikk. Swanwick sier at måtene å oppnå dette på kan være så mange, men så lenge man har en oppfatning av hva musikk er og gjør, spiller det ingen rolle hvilke metoder man velger. En god musikk lærer vil undervise slik at elevene vil opparbeide ferdigheter og kunnskap i musikk: ferdigheter som gir musikalisk interesse og kunnskap som gir musikalisk forståelse (ibid.: 45).

Andre prinsipp er at en god musikkpedagog må bry seg om elevenes egne musikalske diskurser. Deres egen forståelse av musikk vil påvirke undervisningen: «*Each student brings a realm of musical understanding into our educational institutions. We do not introduce them to music, they are already well acquainted with it*» (ibid.: 53). Dette kan inspirere musikk læreren til å se mulighetene i hver enkelt elev. De er ikke «*blanke ark*», de er fylt med noe som kan bygges videre på. Hvordan dette kan utformes i undervisningen, knytter Swanwick til tre stikkord basert på psykologen Jerome Bruners teori om spontanitet og læring (ibid.: 54). Det første stikkordet er «*nysgjerrighet*». Musikalsk aktivitet er ikke statisk, den blir til og formes underveis. I denne prosessen kan eleven selv stå for valg (av uttrykk, tolkninger, osv.), og foreta en personlig utforskning av materialet. I en slik prosess vil eleven kunne gjøre det musikalske materialet til sitt eget. Han utvikler et eget musikalsk uttrykk, sin egen måte å kommunisere musikk på, som et språk han behersker og forstår. Det å vekke nysgjerrigheten hos elevene må være en svært viktig faktor for god undervisning generelt. Nysgjerrighet vekker lysten til å søke mer kunnskap. Dette bringer meg videre til neste stikkord, ønsket om «*kompetanse*». Når man studerer musikk, handler det ofte om å vurdere ulike kunstneriske utfall, heller enn å finne ut hva som er rett og galt. Det er sjelden noen fasit i dette faget. Den kompetansen man opparbeider seg, er et resultat av en gradvis utprøving: hva skjer om jeg spiller litt raskere, svakere, osv. (ibid.: 54). Det siste stikkordet handler om å «*etterlikne andre*». Her understreker Swanwick at man er avhengig av å ha gode forbilder for disse

etterlikningene. Slike forbilder kan være læreren selv (noe som virkelig forutsetter at læreren har tilstrekkelige musikalske ferdigheter), andre elever, musikere og innspillinger. Swanwick trekker inn forskning som viser at denne typen undervisning, blant annet instrumentalundervisning, har vist seg å fungere best i små grupper på fem til seks elever, heller enn i store klasser (ibid.: 54). Her kan man lett se et problem hvis man skal overføre denne forskningen til praksis i den norske grunnskolen med dens ressurser, særlig med tanke på antall lærere per elev⁶. På den andre siden kan dette være svært operasjonelt i kulturskolesammenheng. Redegjørelsen av dette prinsippet avslutter han med å vise til at det både må tas hensyn til musikkfaget i seg selv, og at det i større grad tas hensyn til de individuelle forskjellene elevene imellom. For det første er det viktig å integrere musikalske opplevelser, hvor elevene selv får utforske og prøve seg frem i det musikalske landskapet. For det andre er det viktig å tilrettelegge aktiviteter slik at de rommer muligheter for at elevene selv kan ta avgjørelser. På denne måten vil musikkundervisningen bli en arena for elevens uavhengighet, uten at dette påvirker respekten for musikkfaget slik at det kun blir et friminutt. Skjer det siste, vil faget kunne tape status, og betydningen av det vil undergraves (jamfør Best). Gjennom å skape musikk, fremføre og å være lyttende tilskuere kan elevene utvikle sin personlige musikalske diskurs (ibid.: 55).

Tredje prinsipp for musikkundervisning handler om å lære seg musikkens «språk» flytende. (Swanwick 1999: 55). Musikk beskrives ofte som en form for kommunikasjon, et eget språk som kan likne det verbale, men som har en helt egen natur. Lik andre språk tar det også lang tid å lære seg det musikalske. Rekkefølgen Swanwick foreslår som fremgangsmåte når man skal lære dette språket, er å lytte og artikulere, før man nærmer seg å lese og skrive (ibid.: 56). «Playing by ear» («å spille etter øret») er et godt engelsk uttrykk for hvordan man både lærer seg og bruker det musikalske språket. Dette begrepet omfatter både det å lære seg musikken utenat, etterlikne andre, improvisere over variasjoner eller et forestilt musikalsk forløp, men også fri improvisasjon hvor man tar valg underveis, metoder Swanwick kaller naturlige musikkstrategier: «Students in any kind of formal music education should surely be able to engage in at least some of these very natural musical strategies» (ibid.: 56).

Hensikten med Swanwicks prinsipper for musikkundervisning er, ifølge han selv, å hjelpe den som underviser i musikk slik at musikkfaget ikke mister sin «musikalitet». Å bry seg om den

⁶ Det er ikke uvanlig at en musikk lærer alene underviser en klasse på 30 elever.

musikalske diskursen, både for faget og elevene, kan spille positivt inn på fagets status i skolen. For Swanwick er det viktig å rette fokus mot hvordan man skal undervise i musikk: «Taken together, the three principles help to keep music teaching on track [...] They help us think about the *quality* of music education, about the *how* rather than the *what*» (ibid.: 57).

Å etterstrebe en musikkundervisning av best mulig kvalitet virker på meg som et logisk mål for den fremtidige musikk læreren. Swanwicks prinsipper for undervisningen kan derfor ses som et hjelpemiddel for å oppnå dette. Den musikkfaglige diskurs, elevens og ikke minst lærerens bevisste forhold til denne er avgjørende for oppnåelsen av god musikkundervisning. Læreren er den som til syvende og sist skal utarbeide og gjennomføre undervisningsopplegget, og dermed blir vedkommendes musikalske diskurs avgjørende for hvordan faget blir i praksis. Ser man dette i sammenheng med forfatterens tre prinsipper for god musikkundervisning, blir dette en passende avslutning på dette delkapittelet om den musikkpedagogiske grunnlagstenkeren Keith Swanwick.

2.2 NIELSEN

Dette delkapittelet skal dreie seg om den danske musikkpedagogiske forskeren Frede V. Nielsen, en musikkteoretiker som virkelig har røttene sine i pedagogikken. Skolens dannelsesoppgave og musikkens plass i forhold til denne får stor plass i hans tekster. Nielsen er professor i musikkpedagogikk ved Danmarks Pedagogiske Universitet, Institutt for Curriculumforskning. Hans publikasjoner er kjente og blir ofte trukket inn i den nordiske musikkfaglige diskursen. Jeg vil gå i dybden i hans bok *Almen musikkdidaktik* (2006), et viktig bidrag til den nordiske musikkpedagogikken.

Boken har som mål å gi musikkpedagogen en bedre mulighet til å treffe bevisste og begrunnede fagdidaktiske valg (Nielsen 2006: 10). At jeg i dette delkapittelet velger å forholde meg kun til denne ene boken, begrunner jeg med at jeg synes den er representativ for Nielsens grunnsyn og hovedtanker om musikkfaget. Hovedtankene vil nå gjøres rede for i håp om at det kan være til nytte og inspirasjon på veien mot å bli en god musikk lærer. I forordet beskriver Nielsen at bokens opphav lå i mangelen på en mer omfattende nordisk musikkpedagogisk lærebok, da slike tekster ofte var tyske eller engelske. Når jeg nå, i sammenheng med mitt masterarbeid har satt meg inn i den nordiske musikkpedagogiske diskursen, er det klart at Nielsens bok er blitt en gjenganger. Denne populariteten tror jeg

ligger i bokens hovedmål, som, ifølge Nilsen, er å belyse musikkundervisningens begrunnelses- og innholdsproblematikk (ibid.: 10). Mulige begrunnelser for, og innhold i musikkundervisningen bør være svært aktuelt for alle musikk lærere, og kan spille inn på de forventningene og kravene som stilles til en musikkundervisning av god kvalitet.

Én av de overordnede hensiktene med boken er:

[...] at medvirke til at *uddannelse af musikundervisere* kan ske på et mere *reflektert grundlag* og med et *mere reflekterende indhold*, således at den studerende i sit efterfølgende professionelle virke selv bliver mere reflektert og hermed mindre afhængig af tilfældige strømninger og modebevægelser (ibid.: 14).

«Didaktikk» er, slik jeg nevnte i delkapittel 1.4, et begrep som hører pedagogikken til, og som en del av bokens tittel er det greit å få Nielsens definisjon av begrepet og dets omfang. Denne definisjonen er for Nielsen todelt, der den ene delen er av teoretisk karakter da den omfatter læren om undervisningens innhold, mens den andre delen retter seg mot den praktiske planleggingen av og beslutningene som blir tatt vedrørende undervisningen (ibid.: 24). Refleksjoner rundt didaktikkbegrepet og presentasjoner av forfatterens syn på ulike grunnlag for didaktikken er temaet for bokens første kapittel. Hans systematiske undersøkelse av didaktikkbegrepet er et eksempel på hvor nøye han går til verks. Dette er en tendens han fortsetter med gjennom resten av boken, som blir en gullgrube for alle som vil utvikle sine tanker om egen musikkpedagogisk virksomhet.

I bokens påfølgende kapitler behandler Nielsen de problemstillingene han mener er viktige for å belyse hovedspørsmålet om musikkundervisningens begrunnelse og innhold. Han starter med å se musikkfaget fra en allmenn dannelses-teoretisk synsvinkel, gjennom «at belyse musikkfaget 'utenfra'» (ibid.: 50). Når man tar for seg musikk i undervisning, er det lett å kun se på fagets egenart, hva det er som skiller det fra de andre fagene i skolen. Likevel er det slik at musikk, sammen med de andre fagene i skolens fagkrets, vil bidra til «at løse skolens overordnede og almene dannelsesoppgave, således den nu er formulert på et givet tidspunkt» (ibid.: 53). Med dette mener Nilsen at musikkfaget er et middel i den samlede oppdragelses- og dannelsesprosessen som pågår i skolen. I dette kommer det frem hva Nielsen mener med å se musikkfaget «utenfra»: å se faget fra en allmenndidaktisk synsvinkel, altså som ett av mange fag i skolen. Som vi ser av sitatet ovenfor, vil skolens dannelsesoppgave være i stadig

forandring i overenstemmelse med samfunnets og historiens gang. Et viktig dokument som nettopp et utarbeidet med det mål om å formulere skolens dannelsesoppgave, er læreplanen, som jeg senere vil komme tilbake til.

Begrepet '*dannelse*' brukes her ikke eksklusivt som en finkulturell betegnelse for noget 'de dannede' besidder i modsætning til 'de ikke-dannede'. Alle mennesker dannes og danner seg gjennom udefra kommende påvirkninger og egen bearbejdning heraf – gjennom opdragelse og erfaring. En viktig side er den dannelse, der sker via planlagt og systematisk tilrettelagt undervisning, fx i den offentlige skole (ibid.: 54).

Hvordan musikkfaget kan bidra til å løse dannelsesoppgaven i denne planlagte og systematisk tilrettelagte undervisningen, avhenger av hvordan man oppfatter selve dannelsen. Derfor vil Nielsen i resten av kapittel 2 i *Almen musikkdidaktik* (2006) presentere måter å arbeide med dannelsen i musikkfaget, basert på W. Klafkis (1983) gruppering av dannelsesteorier⁷. Uten å gå nærmere inn på kategoriene, vil jeg trekke inn Nielsens konklusjon etter gjennomgangen de dannelsesteoretiske grupperingene i sammenheng med musikkfaget: musikk kan absolutt bidra til gjennomføringen av dannelsesoppgavene, uansett hvordan de grupperes i teorier. Likevel kan det å inkludere alle dannelsesteoriene i undervisningen, ha en negativ konsekvens: undervisningen kan bli forvirrende på grunn av for stort mangfold. Musikkfaget kan altså lett oppfattes som for mangfoldig, uoversiktlig og forvirrende, derfor er det viktig at læreren kan kunsten å se fordelen i mangfoldet. Som jeg nevnte i delkapittel 1.4, er «mangfold» et av de vanligste begrepene knyttet til musikkfaget. At Nielsen også benytter begrepet, understreker dette ytterligere. Å skaffe seg oversikt over de mulighetene faget byr på, er avgjørende for å forholde seg bevisst til begrunnelsen for, og innholdet i musikkundervisningen. Dette gjelder også når det kommer til valg av hvilke dannelsesteorier man vil la seg inspirere av. Her vil jeg understreke *hvilke* dannelsesteorier, for Nielsen sier det er en fordel å finne denne inspirasjonen på tvers av grupperingene heller enn å binde seg til én. Jeg kunne nå ha gått nærmere inn på hver gruppering, som Nielsen, men jeg velger å gå videre til neste kapittel og heller anbefale dette som interessant lesestoff for alle lærere i skolen, uansett fagkrets.

I kapittel 3 gjør Nielsen det motsatte av i forrige kapittel, han vil nå se musikkfaget «innenfra». Med dette mener han å undersøke nettopp de sidene ved faget som skiller det fra

⁷ Material dannelse, formal dannelse, kategorial dannelse, og kritisk orientert dannelse (ibid.: 55).

andre fag. Hva er det med musikkfaget som gjør det spesielt? I en prosess der man velger de fagene man vil fordype seg i, blir fagenes ulike spesialområder, samt velgerens interesse for disse, den avgjørende faktoren. En slik prosess må for eksempel enhver student gjennomgå når hun søker seg inn på universitet eller høyskole, med hensikt å bli spesialist i sitt valgte fag. Jeg hadde for eksempel mine egne begrunnelser for å søke musikkvitenskap, noen av disse ble presentert innledningsvis. I dette kapittelet vil Nielsen vise de trekkene han mener er spesielle for musikkfaget, og hvilke ressurser og potensial faget innehar (ibid.: 103).

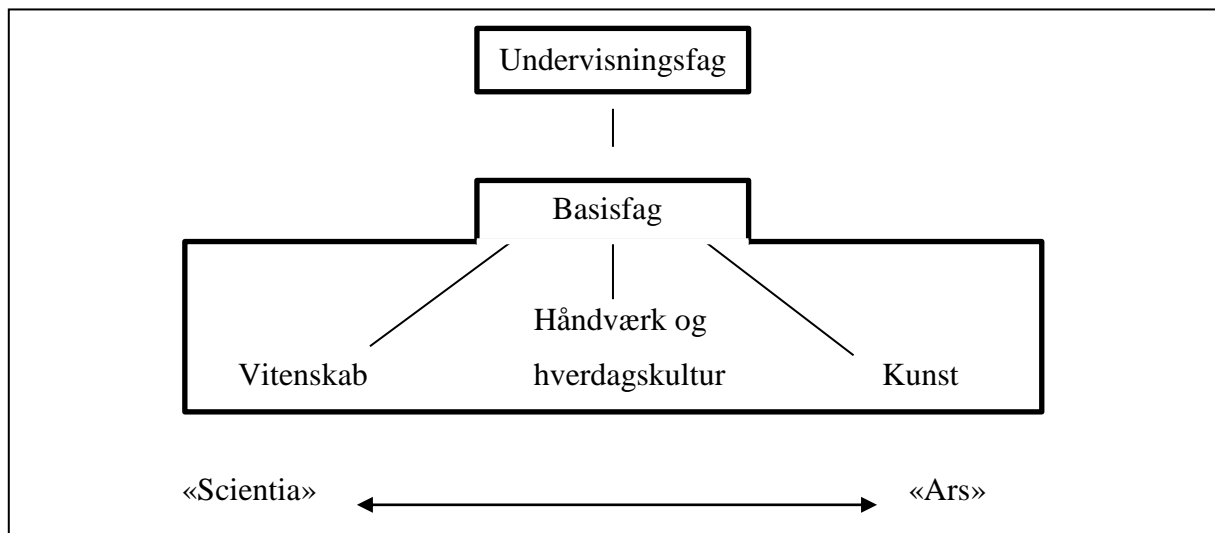
At fag er forskjellige, er noe man lett kan si seg enig i. Nielsen mener at forskjellene hovedsakelig ligger i hvor fagene henter sitt undervisningsinnhold. Han trekker frem faget fysikk som et eksempel. Fysikkfaget i skolen har hentet det vesentlige av sitt innhold i vitenskapsfaget fysikk, som gjør vitenskapsfaget fysikk til en basis for undervisningsfaget (ibid.: 104) (se om basisfag og undervisningsfag i delkapittel 1.3.2). Nielsen mener derimot at denne modellen ikke er direkte overførbar til musikkfaget, av den grunn at musikk hovedsakelig ikke er et vitenskapsfag, men en kunstart. Dette bringer oss tilbake til et tema jeg også fant hos David Best og Keith Swanwicks, nemlig diskursen rundt begrepene «kunst» og «estetikk» knyttet til musikkfaget.

Det er karakteristisk for nogle af kunstartene, nemlig musik, billedkunst og kropsbevægelse [...], at de henvender sig direkte til vore *sanser* og beror på vor mulighed for umiddelbar bearbejdning af sanseindtryk. Psykologisk udtrykt står [...] *perceptionen* i sentrum. Vi oplever og erkender her umiddelbart i den forstand, at vi ikke behøver koble vor intellektuelle, verbale erkendelse ind (ibid.: 105).

Sitatet ovenfor mener jeg kan tolkes som et argument i debatten om kategoriseringen av musikkfaget. Slik kan man argumentere for at musikkfaget kan defineres som et estetisk fag. Det greske ordet «aisthesis» betyr jo nettopp å erfare noe umiddelbart gjennom sansene (ibid.: 105). Men det er flere aspekt ved dette kunst- og estetiske faget musikk, for musikken (som kunsten) må jo bli til før den kan erfares gjennom sansene. Dette skjer gjennom kreativ og skapende virksomhet, en prosess antropologien har vist er særegen for oss mennesker. Noe som leder oss videre til den siste kategoriseringen som blir presentert, musikk som håndverksfag eller praktisk fag, på grunn av den praktiske kreative prosessen i skapelsen av musikk (ibid.: 105–106). Som jeg var innom tidligere i oppgaven, dukker slike definisjoner av musikkfaget stadig opp i fagets diskurs. Nielsens tolkning av definisjonene kan derfor være til

hjelp når begrep som «kunst», «estetikk» og «kreativitet» brukes om faget. Hvis man selv forstår hva som ligger bak hvert begrep, kan man bli mer sikker i sin egen bruk av begrepet, og dermed kunne gjennomskue situasjoner der begrepene brukes ubevisst og, i verste fall, feil. Nielsen deler også dette poenget med Varkøy, som jeg kommer tilbake til i neste delkapittel.

Man må likevel ikke glemme den vitenskapelige siden av musikkfaget. Hadde musikk kun vært en kunstart, hadde for eksempel ikke jeg sittet her i dag som student i musikkvitenskap og skrevet en musikkvitenskapelig oppgave. Musikkfagets innhold ligger derfor et sted mellom kunst og vitenskap, et forhold Nielsen beskriver som «ars- og scientia-dimensjonen i musikkfaget» (ibid.: 106).



Figur 3.1 (ibid.: 110).

At kunst («ars») og vitenskap («scientia») er motsetningene i denne modellen, utdyper Nielsen gjennom teorien om verbal og non-verbal erkjennelse. Mens vitenskapen er forankret i det verbale, hvor man setter ord på tilværelsen, er kunstens dimensjon den non-verbale, hvor sanseintrykk tar form og blir «anskuelig-gjort». Denne teorien kan tolkes som en parallell til Swanwicks teori om de symbolske formene, som jeg så på i forrige delkapittel. Til tross for at kunst og vitenskap ofte blir sett på som motsetninger, minner Nielsen oss på hvordan både kunsten og vitenskapen er redskaper for menneskets erkjennelser, forståelser av den verden vi lever i: «Ud fra den beskrivelse [...] mødes videnskab og kunst på den måde, at de begge tjener som *redskaber for vor erkendelse*. Forskellen på dem er de *måder*, de udtrykker erkendelsen på, og erkendelsens *grad af éntydighed* samt de *dele af vores virkelighed*, som de formår at indfange» (ibid.: 114).

Det siste, og for meg noe av det viktigste jeg vil trekke frem fra *Almen musikkdidaktik* (2006), er Nielsens beskrivelse av musikk som et mangespektret meningsunivers. I bokens fjerde kapittel retter forfatteren fokus mot spørsmål som: hvordan kan musikken være et redskap for vår erkjennelse av den verden vi lever i? Hvilke egenskaper har musikken som gjør den til et slikt redskap? Hva er musikkens mening og vesen? (ibid.: 127–128). I innledningen til kapitlet presenterer Nielsen en forventning til at musikk læreren forholder seg bevisst til egenskapene og funksjonene musikkfaget besitter. Slik vil læreren kunne begrunne sin musikkundervisning, for: «[...] musikkdidaktisk refleksjon implicerer et musikk syn» (ibid.: 128). Ettersom dette er et poeng han deler med flere musikkpedagogiske forskere, vil betydningen av musikk lærerens refleksjoner omkring eget musikk syn være et krav som kommer tilbake flere steder i denne oppgaven.

Hvor finner man musikkens mening? Ligger den i musikkens interne struktur (autonomiestetikk), eller henviser musikken til noe utenfor seg selv (heteronomiestetikk)? Dette er grunnlaget for en kjent debatt som har pågått i årevis, og som ennå ikke har kåret et vinnende eller tapende synspunkt. Uansett om meningen finnes i eller utenom musikken, oppstår den først i bearbeidelsen av sanseinntrykkene musikken gir. Meningen i musikken oppstår først i møtet med lytteren. Et musikk syn som minner om Swanwicks teori om musikk som en symbolsk form, hvor musikken ikke bare har mening i seg selv, men også som en utvidet forståelse av omgivelsene. Noe i musikken vi tre frem i forgrunnen av lytterens bevissthet, mens andre sanseinntrykk kanskje holdes mer i bakgrunnen. For å kunne forstå denne tankegangen må man ha et utvidet syn på musikkens strukturer, eller «lag» som jeg heretter vil kalle det. Musikkens meningsunivers ligger ikke kun i fagterminologiske begrep som «melodi», «akkorder», «rytme», «taktart», «toneart», de akustiske lag som Nielsen kaller det. Musikkens mening ligger også dypere plassert i det musikalske objektet (ibid.: 134–135). Det musikalske objekt fører inn i, og er forankret i akustiske lag, strukturelle lag, kinetisk-motoriske («kroppslige») lag, spenningslag, emosjonelle lag, og «åndelige», eksistensielle lag. Han understreker at et av lagene er ikke forståelig med mindre man tar de andre i betraktning (ibid.: 136). Musikken har likevel ingen mening, med mindre man ser den i sammenheng med lytteren, den opplevende personen. Det er i møtet mellom meningslagene i musikken og bevissthetslagene til den opplevende personen at meningen oppstår. Det må oppstå en overenstemmelse mellom lytter og musikk, mellom objektets meningslag og lytterens «sansing av akustiske data» (ibid.: 137–138). Som musikk lærer må man være observant på at dette ikke nødvendigvis skjer slik man hadde tenkt, hvis man introduserer

elever for ny musikk. Elevene sitter inne med ulike fortrolighetsnivå, subjektavhengige faktorer (kjenner elevene til verket fra før? Har de historisk forståelse, eller kjenner de stilen? Er de oppmerksomme? Hvordan lytter de? osv.), noe Nielsen passende kaller lytterens mangespektrede meningsunivers (ibid.: 139). Det er altså to meningsunivers som møtes, musikkens og lytterens, og i dette møtet kan det oppstå en mening, en erkjennelse. Hvis en musikk lærer deler denne forståelsen av meningslagene i musikken, kan det få stor betydning for hennes musikk syn. Man kan bruke Nielsens teori som et hjelpemiddel i refleksjoner omkring musikkens kommunikasjon med lytteren. Hjelp elevene i å bedre forstå hva det er i musikken/hvilke meningslag som påvirker oss og vår forståelse av verden.

I avrundingen av *Almen musikkdidaktik* (2006), har Nielsen laget en figur som oppsummerer hele boken (ibid.: 354). Figuren gir en oversikt over de innfallsvinkler som Nielsen mener belyser spørsmålet om musikkundervisningens begrunnelse og innhold og den blir dermed et redskap for lærerens refleksjoner rundt det å utvikle god allmenn musikkdidaktikk.

Det er min oppfattelse, at pædagogisk tænkning vedrørende undervisnings- og læringsindhold, der ikke grundlæggende forholder sig til viden, erkendelse og kunnen, som systematiseres og finder udtryk i videnskab, kunst og håndværk, vil isolere sig i en pædagogisk “ghetto” med egne normer. Det betyder ikke, at fagdidaktikken blot skal være et ureflektert produkt af faglige discipliner [...], men at den må forholde sig kritisk reflekterende, udvælgende og fornyende til dem på et indsigtfuldt grundlag (ibid.: 370).

2.3 VARKØY

I en oppgave som retter seg mot de kommende musikk lærerne i den norske skolen, er det naturlig å inkludere en norsk musikkpedagogisk grunnlagstenker: Øyvind Varkøy. Varkøys syn på norsk musikkpedagogisk praksis og begrunnelser for musikkundervisningens funksjon i skolen har mange fellestrekk med både Swanwick og Nielsen. At de musikkpedagogiske grunnlagstenkerne jeg har valgt å trekke frem ofte deler samme syn på musikk og undervisning, at de er enige om sentrale argument i den musikkfaglige diskurs, mener jeg er med på å styrke argumentene. Når det råder enighet om hvordan man best underviser i musikk, fra et musikkvitenskapelig hold, står argumentene sterkere. Er den musikkpedagogiske vitenskapen samstemt, kan det bli lettere for musikk læreren å hente

inspirasjon fra den. Her ligger et argument for valget av de tre teoretikerne og mitt fokus på likhetene i deres syn på musikk i undervisning.

Øivind Varkøy er professor, dr.art ved Musikhögskolan, Örebro universitet og Norges Musikkhøgskole. Musikkens vesen og musikkens funksjoner, musikkfilosofi og estetikk er sentrale tema i hans tekster. Det å gi forslag til definisjoner av nettopp musikkens vesen og funksjoner («natur») er noe som går igjen hos de musikkpedagogiske forskerne. Varkøy presenterer sitt syn blant annet i bøkene *Musikk – strategi og lykke* (2003) og *Hvorfor musikk?* (1997), samt i bøker som *Musikkpedagogiske utfordringer* (2004), *Allmenn musikkundervisning* (2010), *Musikkpedagogiske perspektiver* (1994) og *Musikk og mysterium* (2004). Dette er bøker jeg tror kan inneholde mye interessant for enhver som søker inspirasjon gjennom, og forståelse av den norske musikkfaglige diskursen. Noe annet Varkøy ofte retter sin oppmerksomhet mot, er de norske læreplanene i musikk, en annen grunn til å gi han ekstra plass i denne oppgaven. I *Musikk – strategi og lykke* (2003) gir han blant annet en grundig gjennomgang av musikkens syn i L97. Det å sette seg inn i Varkøys refleksjoner rundt mulige innfallsvinkler til tolkning av læreplanen, kan gi et grunnlag for studier av læreplaner generelt. Forfatteren gir her forslag til hvordan man kan forholde seg til en læreplan, et dokument man som musikk lærer i grunnskolen er pålagt fra statlig hold å følge. For meg har Varkøys tilnærming og tolkninger av L97 vært nyttig, særlig fordi L97s generelle del fortsatt gjelder i dagens læreplan, Kunnskapsløftet, som jeg gir oppmerksomhet i neste kapittel i oppgaven.

Musikk – strategi og lykke (2003) har undertittelen «bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning». Undertittelen bygde opp under valget av denne boken som hovedkilde i delkapittelet om Varkøy. Dette er en bok hvor hans bidrag til den musikkpedagogiske grunnlagstenkningen, den musikkfaglige diskursen, står i sentrum. Bare kapitteloversikten sier mye om den norske musikkfaglige diskurs. Hvert kapittel presenterer et tema som man lett kjenner igjen i store deler av litteraturen på feltet. At jeg ser temaene for kapitlene som gjengangere også hos andre forskere, er et tegn på at disse fortsatt er aktuelle i fagets diskurs. Boken kan derfor gi et godt utgangspunkt i det første møtet med den musikkpedagogiske grunnlagstenkningen.

Det første temaet Varkøy belyser, er spørsmålet: hva er musikk? Dette musikkfilosofiske og musikkestetiske spørsmålet handler om hvilke musikkens syn som finnes. Hvordan er musikkens

natur, hensikt, verdi, og hva er meningen med musikk? (Varkøy 2003: 19). Lik de andre musikkpedagogiske grunnlagstenkerne viser Varkøy at svarene på disse spørsmålene finnes i den musikkfaglige diskursen. Han trekker deretter frem de diskursene han selv mener er gode kilder til musikkpedagogisk kunnskap: fra antikkens store greske filosofer til nyere tids tenkere som den franske sosiologen Pierre Bourdieu, musikkviterne Bennett Reimer og David Elliot, og den norske pedagogiske filosofen Hans Skjervheim. En diskurs som får ekstra oppmerksomhet, er en som har pågått i 200 år: diskursen om musikkundervisningen skal styres av et autonomiestetisk musikk-syn (ligger musikkens mening i «musikken i seg selv»?), eller et heteronomiestetisk musikk-syn (ligger den i noe «utenom musikken»?), som jeg så vidt var innom i forrige delkapittel. Ettersom man ikke har kommet til enighet om dette etter så mange år, understreker forfatteren at det vil være problematisk å opprettholde dette prinsipielle skillet mellom det autonomi- og det heteronomiestetiske musikk-synet (ibid.: 30). Varkøy tilbyr i stedet en «logisk kategorisering» av de musikk-syn man finner igjen i dagens musikkpedagogiske litteratur og læreplaner:

1. Musikk er erkjennelsesvei/middel
2. Musikk har dannende og personlighetsdannende funksjoner
 - a) musikk har etiske funksjoner
 - b) musikk har identitetsskapende og -støttende funksjoner, herunder funksjoner i etableringen av kulturell og sosial kapital
 - c) musikk har sosialt oppdragende funksjoner
 - d) musikk har funksjon som uttrykksmiddel
3. Musikk har konkrete nyttefunksjoner for
 - a) generelle pedagogiske bestrebelser
 - b) andre skolefag
4. Musikk har terapeutiske funksjoner
5. Musikk har rekreasjons-/underholdningsfunksjoner (ibid.: 24).

Utover i boken *Musikk – strategi og lykke* (2003) kommer det frem at musikkfaget i dag bærer preg av instrumentalisme, noe Varkøy knytter til det økende fokus på målinger av kunnskap i alle fag i skolen. «*Instrumentalisme* er tendensen til å se alt og alle som et middel til et annet mål» (ibid.: 45). I denne tankegangen blir musikk et redskap for en annen måloppnåelse. Når Varkøy tar opp dette, er det knyttet til L97 og denne læreplanens målstyringstenkning, som han mener tydelig representerer næringslivets markedsprinsipper. Her vil jeg påpeke hvordan denne tendensen kanskje er enda mer tydelig i dagens gjeldende læreplan Kunnskapsløftet,

med tanke på både de grunnleggende ferdighetene og spesielt kompetansemålene i alle fag, noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

Som jeg var inne på i sted, er tolkninger av læreplaner et kjent tema hos Varkøy. I denne sammenheng kommer han innom den enkelte læreplans bruk av ulike begrep. Hvilke begrep brukes i beskrivelser av musikkfaget? Blir disse definert, og ikke minst operasjonalisert/praksisrelatert? Det siste er kanskje ekstra viktig fordi en læreplan skal kunne utføres i praksis i skolen. Brukes det ord med myke verdier, som «glede», «det vakre», «trivsel», eller de motsatte med «hardt arbeid», «krevende», «utfordrende»? Læreplanens begrepsbruk kan ha mye å si for hva slags følelse leseren (læreren, studenten) sitter igjen med og den forståelsen av faget læreplanen legger opp til. Derfor tror jeg at måten faget omtales på i læreplanen, hvilke begrep som benyttes, kan ha direkte innvirkning på fagets status. På denne måten blir det ekstra viktig at musikk læreren som skal forholde seg til planen, er observant på dens begrepsbruk.

I likhet med Frede V. Nielsen kommer også Varkøy inn på dannelsesbegrepet: «Dannelsesteorier må selvsagt ses som svar på tidens muligheter og farer, dvs. at dannelsesteoriene som alt annet har historiske, samfunnsmessige, økonomiske og antropologiske forutsetninger», og hvordan skolen i denne sammenheng har vært, og er «et redskap for bevaring og videreføring av det skolens oppdragsgiver («samfunnet») til enhver tid anser som verdifullt» (ibid.: 110–112). Musikk som fag i skolen forstås dermed som et middel for oppnåelse av skolens dannelsesoppgave. Når man leser om musikkfaget og dannelsesbegrepet, dukker det opp en klassisk musikkpedagogisk problemstilling: skal musikk læreren undervise elevene til, eller gjennom musikk? Her viser Varkøy enighet med Nielsens behandling av temaet i *Almen musikkdidaktik* (2006), hvor Nielsen skriver at oppdragelse til eller gjennom musikk er noe som ikke kan separeres, og at dette skillet rett og slett oppleves som «slagordpreget og falskt». Det kommer også frem at de to deler tanken om at man kan først oppdra gjennom musikken når selve musikken er målet: «Musikkens utenommusikalske funksjoner vil dermed kunne virke på sitt beste idet subjektet utvikler et nært forhold til selve objektet – musikken» (ibid.: 117).

I kapittelet om kunst og skole i det postmoderne samfunnet finnes flere av forfatterens begrunnelser for musikkens plass i skolens fagkrets. Musikk, som et av kunstfagene, trekker inn estetisk opplevelse og erfaring i skolen, både som redskap for oppnåelse av skolens

overordnede mål og for å sørge for at alle barn får mulighet til å oppleve disse. Varkøy sier til og med at det er sunt med litt «kunstnerisk galskap» i skolen, og at det ikke er kunsten som trenger skolen, «*men skolen som trenger kunsten*» (ibid.: 146–147). Varkøys kanskje mest rungende krav til musikk læreren kommer i bokens oppsummering: musikkopplevelse og estetisk erfaring må være musikkundervisningens sentrale mål (ibid.: 211). Jeg vil understreke viktigheten av musikkpedagogens bevissthet om eget grunnsyn, slik at dette kravet kan oppfylles:

[...] det er sentralt å stille spørsmål omkring *hva* man mener å kunne lære, forstå og erkjenne gjennom musikk, *hvilke* kunnskaper musikken formidler, *hva* som sies å være *hensikten* med eller *nytt* og *verdien* av musikkundervisning, og *hva* musikkens og musikkundervisningens *funksjoner* kan sies å være (ibid.: 41).

Det å kunne begrunne musikkfagets plass i skolen er viktig for Varkøy, et syn jeg også deler. I boken *Hvorfor musikk?* (1997) gir han leseren en fremstilling av den vestlige musikkpedagogiske idéhistorien, som et grunnlag for musikkpedagogens begrunnelse, en legitimering, av sin virksomhet. Begrepet «å legitimere» brukes om forståelsen for verdien av å arbeide med musikk (Varkøy 1997: 11). Varkøys presentasjon av de ulike legitimeringstradisjonene i den musikkpedagogiske idéhistorien viser hvilke musikk syn som har preget musikkfaget gjennom tidene. Dette er derfor interessant lesning hvis man søker dypere forståelse av musikkfagets historie. Idéhistorien kan også være interessant å se i sammenheng med ens egne begrunnelser for faget. En tendens Varkøy har funnet i idéhistorien, er at legitimering ofte oppstår som en protest mot oppfatninger og holdninger i samtiden. Altså som en motreaksjon på hvordan faget praktiseres der og da. Dette må jeg innrømme at jeg også drar kjensel på hos dagens musikkpedagogiske grunnlagstenkere, og det kan derfor tas som et tegn på at faget stadig er i utvikling. En utvikling som har for øyet å forbedre musikkfaget som det er i dag.

Ut fra idéhistorien finner Varkøy det han mener er de fire viktigste måtene å legitimere musikkfaget på:

1. a) Ideen om musikken som erkjennelsesmiddel/vei
- b) Ideen om musikken som dannelsesmiddel
2. Ideen om musikkens sosialt oppdragende funksjon

3. Ideen om barnet som skapende individ
4. Ideen om musikkens konkrete nyttefunksjon for andre skolefag (ibid.: 123–129).

Det er sjelden at man leser musikkpedagogisk tenking som baserer seg utelukkende på én av disse kategoriene, og forfatteren understreker derfor at «poenget her [med boken] er å bevisstgjøre hvilken legitimeringskategori som bærer hovedtyngden i en tenking» (ibid.: 150). Synet på mennesket, skolen, oppdragelsen, musikken og verdiene varierer, og legitimeringen vil alltid måtte forholde seg til dette. Varkøy sier at valget av legitimeringsgrunnlag derfor vil omfatte syn på både musikk, samfunn og menneske. Meningen bak boken *Hvorfor musikk?* (1997) blir dermed å skape bevissthet rundt det historiske aspektet ved legitimeringen av musikkfaget i vår vestlige kultur. Dette for å hjelpe musikk læreren til bedre å kunne argumentere for musikkfagets plass både i den norske skolen og i oppdragelsen, som Varkøy selv mener er selvfølgelig og fundamentalt (ibid.: 130). En musikk lærers refleksjon rundt hvordan hun selv begrunner sin musikkpedagogiske virksomhet, vil jeg nok en gang understreke et svært viktig poeng i den musikkpedagogiske grunnlagstenkingen rettet mot musikkundervisning. Å ha klart for seg sine egne argumenter for musikk i skolen kan hjelpe å bygge opp en faglig selv tillit i dette faget, hvor læreren ofte møter utfordringer rettet mot egne ferdigheter, både musikalske og pedagogiske. At Varkøy understreker betydningen av dette i boken *Hvorfor musikk?* (1997), gjør boken til et nyttig redskap for musikk læreren.

En av de nyeste utgivelsene av Varkøys forskning om musikkfaget og læreplanene er artikkelen «Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet», som finnes i boken *Allmenn musikkundervisning* (2010). I artikkelen går han nærmere inn på musikk syn i læreplanen Kunnskapsløftet, og den kan derfor være en plattform for tolking av dagens læreplan. De følgende avsnittene handler om Varkøys tolkninger av Kunnskapsløftet og blir dermed en overgang til oppgavens neste kapittel om statens forventninger og krav til musikk læreren, blant annet gjennom læreplanen.

Fra gammelt av har musikkfaget hatt funksjon som et redskap eller middel, et instrument for noe annet. På dette grunnlaget beskriver Varkøy musikkfaget som et *instrumentalisert* fag (Varkøy 2010: 23), noe vi husker fra boken *Musikk – strategi og lykke* (2003). Da musikk i tidligere tider gikk ut på å lære salmer til religiøst bruk, ble musikk et redskap for religionen. Til tross for at religiøse budskap ikke lenger er musikkfagets overordnede mål, har et instrumentelt syn blitt videreført helt frem til i dag. Samtidig møter vi et stadig større fokus på

musikkopplevelse og musikalsk læring i nyere tids læreplaner. Varkøy ser på balansen mellom disse motsetningene i Kunnskapsløftet ved å analysere planens beskrivelse av faget (ibid.: 23).

Kunnskapsløftet skiller seg ikke drastisk fra sine forløpere, sett bort fra introduksjon av begrepet «eksistensiell erfaring». Hva som menes med dette begrepet, og ikke minst hvordan planen knytter det til musikkopplevelsen, er hovedfokuset til Varkøy i artikkelen. Hans forslag til definisjon av «eksistensiell erfaring» kan være grei å ta med seg videre i lesningen av denne oppgaven, spesielt med tanke på kapitlene om Kunnskapsløftet:

Uttrykket «eksistensiell erfaring» henviser i sin tur til en spesiell type erfaring. Vi opplever noe som gjør noe med oss på et «eksistensielt plan». Når jeg skriver om «musikalsk erfaring som eksistensiell erfaring» bruker jeg dette uttrykket for å forsøke å si noe om den musikalske erfaringen vurdert i relasjon til det vi kaller eksistensielle spørsmål. Eksistensielle spørsmål kan sies å være alle de «dype» spørsmål og undringer som hører med til det å være menneske, og som vi alle før eller senere konfronteres med. Slike spørsmål kjennetegnes ved at de bare sjelden kan besvares med konkrete og presise svar (ibid.: 28).

Når musikalsk erfaring står så nært de eksistensielle spørsmålene, med sin mangel på «konkrete og presise svar», kan man se hvorfor det byr på utfordringer med den målstyringstendensen som har preget skolereformene de siste årene (Varkøy 2003: 45). Musikkfaget, på lik linje med andre kunstoffag, vil ikke kunne måles på samme måte som fag hvor kunnskapen er konkret og presis, fordi kunstoffagenes viktige oppgave ligger i nettopp eksistensiell erfaring, gjennom for eksempel musikkopplevelsen. Derfor er det ironisk at en læreplan påvirket av markedsprinsipper og målstyring, er den planen som bringer begrepet «eksistensiell erfaring» på banen.

Ved å drøfte planens beskrivelse av musikkopplevelsen som en eksistensiell erfaring, vil denne artikkelen gi: «[...] et bidrag til utviklingen av musikk lærerens og musikkstudentens refleksjon omkring egen musikkforståelse og egne musikalske erfaringer – som en bakgrunn for å reflektere over sin egen musikkpedagogiske praksis» (Varkøy 2010: 26). Slik jeg tolker det ut fra artikkelens første del, peker Varkøy ut to hovedtema for slike refleksjoner: det første er lærerens refleksjon omkring eget musikk syn: hva man har i bagasjen av musikkopplevelser, erfaringer, musikkpreferanser, rett og slett ens eget personlige syn på selve musikken. Det

andre hovedområdet som det bør foretas refleksjon omkring er: hva er kunst? I dette tilfellet musikk. Hvilke meninger kan ligge i møtet mellom mennesket og musikken? Eller sagt på en annen måte: hvilken eksistensiell mening ligger i musikken? (ibid.: 26–27). For å belyse det siste spørsmålet viser Varkøy nok en gang til Frede V. Nielsen, og denne gangen er det Nielsens teori om musikkens mangespektrede meningsunivers han henviser til. Han forteller om musikkens mangfoldige innhold (akustiske lag, strukturelle lag, kroppslige (motoriske) lag, spenningslag, emosjonelle lag, og åndelige/eksistensielle lag), og hvordan alt potensial som ligger i musikken først realiseres i møtet med lytteren. Varkøy, lik Nielsen, mener at: «[...] kunnskap om og refleksjon omkring dette [musikkens mangespektrede meningsunivers] er en forutsetning for at læreren kan åpne rom for alle de potensielle meningslagene i musikk, inkludert det Nielsen kaller musikkens eksistensielle lag, i sin undervisning» (ibid.: 28).

Øivind Varkøy er en stor og viktig bidragsyter til den norske musikkfaglige diskurs. Jeg har her kun gitt en kort introduksjon til noen av hans tanker og tekster, med den intensjon å vise hva jeg har funnet interessant for å belyse min problemstilling. Med denne korte innføringen i deler av den musikkpedagogiske grunnlagstenkningen håper jeg at du som leser ser verdien av at musikk læreren setter seg inn i den musikkfaglige diskurs. Med dette bakteppet skal vi nå bevege oss inn i et (for meg) mer fremmed landskap: det offentlige Norges forventninger og krav til musikk læreren.

3. STATEN – DET OFFENTLIGE NORGES FORVENTNINGER OG KRAV TIL MUSIKKLÆREREN

Hva er det offentlige Norges krav og forventninger til de kommende musikk lærerne? Dette spørsmålet skal jeg undersøke ved å studere to statlige dokument som musikk lærerstudenten må forholde seg til, enten direkte eller indirekte: dagens gjeldende læreplan Kunnskapsløftet og *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn*⁸. Jeg skal ikke foreta en grundig analyse av dokumentenes innhold eller filosofiske og estetiske aspekt. Min hensikt er å inkludere den arenaen jeg mener står for noen av de klareste formulerte kravene til musikk læreren: staten, ved Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.

Dokumentene vil kunne si noe om statens musikkfaglige diskurs. For å forstå kravene og forventningene i læreplanen og de nasjonale retningslinjene, må man først forstå hva disse to offentlige dokumentene representerer, hva de sier noe om. Derfor vil jeg nå presentere hensikten med, og noen tanker bak hvert dokument, før jeg vil se nærmere på hvert enkelt.

Jeg vil begynne dette kapitlet med å introdusere noen syn på læreplaner, syn jeg blant annet deler med Geir Johansen, slik han presenterer disse i artikkelen «Musikkfag, lærer og læreplan» i boken *Musikkpedagogiske utfordringer* (2004). En læreplan er et offentlig styringsdokument, det vil si statens forsøk på å styre det som skjer i praksis i utdanningssektoren (Johansen 2004: 111). Å være helt objektiv i en studie av læreplanen vil ikke være mulig, for dette er en prosess som innebærer mange subjektive tolkninger. Derfor vil min subjektivitet som forsker også ha naturlig innvirkning på dette kapitlet. Fordi det ikke er noen objektiv måte å forstå en læreplan på, vil tolkningene av planen være like ulike som menneskene som forholder seg til den, noe som er viktig å ha i tankene når man leser andres begrunnelser og refleksjoner rundt den. Ifølge Johansen blir subjektiviteten forsterket av at læreplanen bare er én av mange faktorer som påvirker musikk lærerens forståelse av musikkfaget (Johansen 2004: 111). Alt læreren har i bagasjen av forforståelse vil ha innflytelse på musikkundervisningen: fra egne studier av tidligere læreplaner og musikkpedagogisk grunnlagstenkning, til erfaringer fra praksis og refleksjoner som oppstår i samtaler med andre. Dermed blir «forskjeller» og «mangfold» også passende begrep knyttet til studier av læreplaner. Johansen understreker et viktig skille i slike studier: «Mange har hevdet at hvis vi vil vite noe om innholdet i undervisningsfag som musikkfaget i grunnskolen

⁸ I løpende tekst vil dette dokumentet bli omtalt som de nasjonale retningslinjene, eller retningslinjene.

[...], må vi prøve å få vite noe om hvordan lærerne som underviser i faget, oppfatter og realiserer den læreplanen de underviser etter. Vi må skille mellom planen slik den er formulert, og planen slik den blir realisert» (Johansen 2004: 112). I denne delen av oppgaven skal jeg se på læreplanen slik den er formulert. Min hensikt er å undersøke hva den inneholder av krav og forventninger, som kan påvirke musikk læreren i hennes arbeid, ikke hvordan den enkelte lærer velger å realisere planen i praksis ute i grunnskolen.

Siden 60-tallet har læreplaner hatt forholdsvis kort levetid i utdanningshistorisk sammenheng (se kap. 1.3.1). I denne oppgaven vil dagens gjeldende læreplan Kunnskapsløftet drøftes, med visshet om at det historisk sett kommer en ny læreplan om noen år. Jeg vil derfor be deg som leser om å ta dette i betraktning, og heller se mitt arbeid som en av mange innfallsvinkler man kan ta videre inn i tolkninger av eventuelle senere planer. De stadige utskiftingene av læreplaner kan begrunnes ut fra Frede V. Nielsens teori om skolens overordnede dannelsesoppgave: synet på skolens dannelsesoppgave forandres over tid, lik samfunnet den praktiseres i (Nielsen 2006: 53). Læreplanene er produkter av holdninger i sin tid, samtidig som de kan forstås som kritikk av holdninger fra tidligere planer. Nye planer har nye syn på hvordan man best underviser i musikk. Med et slikt perspektiv blir det kanskje ekstra viktig å se flere planer i forhold til hverandre, for deretter å gjøre seg opp en egen mening om hvordan man som musikk lærer kan tolke deres innhold.

Som Johansen påpekte, finnes det mange måter å forstå og bruke en læreplan på. Hva er de egentlige tankene og holdningene bak dokumentet? Hvordan ble det til? Hva skiller det fra tidligere læreplaner? Er det blitt gjort forskning knyttet til læreplanen som kan hjelpe en i å se planen fra flere ståsted? Det var slike spørsmål som opptok meg da jeg bestemte meg for å undersøke læreplanen Kunnskapsløftet, for å lete etter krav og forventninger til musikk læreren. Selv om jeg nærmer meg planen med et forskerperspektiv, tror jeg likevel at denne studien kan være fruktbar for lærere og lærerstudenter. Ved å ta på seg forskerbrillene og gå inn for å forstå læreplanen i dybden, vil man lettere kunne argumentere for (eller mot) dens innhold. Dermed kan læreren på en reflektert og bevisst måte forholde seg til og bruke planen i sitt arbeid.

I andre del av dette kapittelet vil jeg undersøke et annet statlig dokument som direkte spiller inn på utdanningen av grunnskolens kommende musikk lærere: *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7.trinn*. Alle lærerutdanninger i landet følger de nasjonale

retningslinjene for undervisningen. Hva betyr retningslinjene for musikk lærerens utdanning, og hva forventer de at musikk læreren tilegner seg av kompetanse? Slike spørsmål er relevant, når det er nettopp de nasjonale retningslinjene som legger føringer på hver enkelt utdanningsinstitusjons utarbeidelse av programplaner for musikkfaget i sin lærerutdanning. Ved å kjenne til de nasjonale retningslinjene får man et innblikk i argumentene bak det undervisningsopplegget som praktiseres for eksempel ved den lærerutdanningen jeg fulgte i min kasusstudie. Undersøkelser av dokument som de nasjonale retningslinjene kan gi bedre forståelse av hva staten krever av musikkfaget i lærerutdanningen. Dette mener jeg er viktig bakgrunnsstoff for mine observasjoner, og jeg tror leseren også vil dra nytte av dette når jeg senere tar for meg praksisen i lærerutdanningen.

3.1 LÆREPLANEN KUNNSKAPSLØFTET

I delkapittelet om musikkfaget og læreplanene (kap.1.3.1) så jeg litt på bakgrunnen for Kunnskapsløftet ut fra skoledebatten slik den ble fremstilt i boken *Grunnskolen som nasjonsbygger* (2003). Dette vil jeg nå utdype grundigere for å få en forståelse av hva Kunnskapsløftet egentlig er. «Vi må [...] skille mellom [lære]planen slik den blir diskutert i debatten om skolen, slik den er nedskrevet i et dokument og slik den blir praktisert i klasserommet» (Johansen 2004: 112). Jeg vil forholde meg til det «nedskrevne dokumentet» og se hva det presenterer av krav til musikkfaget i grunnskolen, og dermed også krav til musikk lærerens arbeid med musikkfaget i praksis. Til å begynne med vil jeg presentere noen hovedtanker bak Kunnskapsløftet, tanker som kan begrunne de kravene som stilles til musikkfaget i fagplanen.

Forklaringene av og begrunnelsen for Kunnskapsløftet finner man på utdanningsdirektoratets nettside (udir.no [01.02.13]), hvor selve læreplanen også finnes. I motsetning til tidligere læreplaner er ikke Kunnskapsløftet blitt utgitt i papirform. At et helhetlig fysisk dokument ikke finnes, har gjort det tungvint å jobbe med i en oppgave som dette av flere grunner. På nettet har den ikke sidetall slik at den blir vanskelig å referere til. I tillegg ligger den oppstykket på en nettside slik at man ikke får noe helhetlig inntrykk av planen. Alt i alt krever det mer leting for å finne de delene av planen man søker. For meg ble det tungvint at de ulike delene av læreplanen var spredd utover på en slik måte. Jeg tror alle som bruker læreplanen i sitt arbeid ser fordelene av å samle planen i ett dokument, om det så bare er et PDF-dokument på nettsiden til direktoratet.

Som jeg var inne på tidligere i oppgaven, la L97 klare føringer for praksisen i skolen i den delen av planen som gikk under navnet «Broen». Dette var føringer som sa hva det skulle undervises i innen de enkelte fagene og til hvilken tid. Hensikten med å stille konkrete krav til akkurat hvilke kunnskaper elevene skulle lære, og hvilke metoder læreren burde benytte, var blant annet å sikre et nært forhold mellom planens generelle del og de enkelte fagplanene (udir.no [01.02.13]). Ikke alle syntes at dette var en god idé. I 2001 ble det oppnevnt et kvalitetsutvalg som hadde som mål å vurdere innhold, kvalitet og organisering av opplæringen i skolen. Denne vurderingen skulle resultere i forslag til et nytt nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring. Gjennom utvalget kom det frem at L97 var for omfattende og detaljert. Utvalget mente at større lokal frihet til valg av lærestoff og metoder ville heve kvaliteten. Men først og fremst etterlyste utvalget en innsnevring av planens prioriteringer: «visse sider ved innholdet burde prioriteres og gis større oppmerksomhet» (udir.no [01.02.13]). Å konsentrere innholdet i skolen ville også gjøre det lettere å måle elevenes kunnskap slik at de også kunne sammenlignes med andre land. Dermed innførte Kvalitetsutvalget begrepet «basiskompetanse», i rapporten NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*, et begrep som kom til å få stor innvirkning på den nye læreplanen av 2006. Under høringene av rapporten ble begrepet «basiskompetanse» omdøpt til «grunnleggende ferdigheter», etter ønske fra departementet. De grunnleggende ferdighetene ble dermed til for å gjøre det lettere å måle kvaliteten i skolesystemet. Hva dette har å si for musikkfaget, drøftes nærmere i delkapittel 3.1.2.

De grunnleggende ferdighetene har fått så stor plass i Kunnskapsløftet at jeg ser fordelene ved å gi en mer grundig beskrivelse av disse. I kapittel 3.4 av *Førsteklasses fra første klasse* blir «basiskompetanse»-begrepets opphav beskrevet som en direkte konsekvens av norske elevers resultater i PISA-undersøkelsene. Resultatene viste, ifølge Kvalitetsutvalget, et behov for grunnleggende ferdigheter i norsk, engelsk og matematikk: «I disse fagene inngår basisferdigheter som har betydning i all annen læring og er en forutsetning for helhetlig læringsutbytte i et flertall av skolens fag» (NOU 2002:10). Det viker på meg som om Kvalitetsutvalgets definisjon av kvalitet i skolen, er gode resultater i de ferdighetene «basisfagene» norsk, engelsk og matematikk byr på. Er det slik å forstå, blir norsk, engelsk og matematikk basisfag for resten av undervisningsfagene. I så fall er det et brudd med forståelsen av forholdet mellom basisfag og undervisningsfag slik det ble presentert i delkapittel 1.3.2. Det er ferdighetene å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og kunne bruke digitale verktøy, som både

Kvalitetsutvalget og departementet håper norske elever skal utvikle, slik at de skal kunne prestere bedre i internasjonale- og nasjonale prøver. Dermed ble disse fem kunnskapene til de grunnleggende ferdighetene. Gjennom innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag skulle den norske undervisningen bedre kunne sammenliknes med undervisningen i andre land, etter ønske fra både departement og utvalg, for å gjøre Norge konkurransedyktig på det internasjonale utdanningsmarkedet.

Ettersom de grunnleggende ferdighetene gjelder for alle fag, men samtidig ble utviklet for å bedre kunnskaper i norsk, engelsk og matematikk, vil det naturligvis dukke opp noen vesentlige spørsmål ved overføringen av disse til andre fag som for eksempel gym, mat og helse, og ikke minst musikk. Hvorfor er ikke for eksempel fysiske motoriske ferdigheter, sosiale ferdigheter, ferdigheter i gruppearbeid, kreativt skapende ferdigheter, musiske ferdigheter, med på listen over grunnleggende ferdigheter? Svaret tror jeg ligger i verdigrunnlaget til de som står bak de offentlige dokumentene. Det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen fra L97s generelle del er fortsatt beholdt i Kunnskapsløftet, men utfra Kvalitetsutvalgets vurdering ble føringene som skulle knytte generell del til fagplan («Broen») fjernet for å øke den lokale valgfriheten. Dette kan ha ført til at avstanden mellom den generelle delen og de nye fagplanene i Kunnskapsløftet økte.

Flere argument for valget av nettopp disse fem ferdighetene som grunnleggende, finnes i Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring*. Det sies her at flere ferdigheter, inkludert ferdigheter knyttet til det estetiske (*Kultur for læring*: 43–44), var oppe til drøfting under høringen av Kvalitetsutvalgets rapport, men at departementet landet på de fem ferdighetene de mente var «sentrale ferdigheter som er grunnleggende redskaper for læring og utvikling» (*Kultur for læring*: 31). *Kultur for læring* er den stortingsmeldingen som kom i kjølvannet av evalueringene av L97, PISA-undersøkelsene og *Førsteklasses fra første klasse*. Som en slags oppsummering av funnene i disse dokumentene, viste *Kultur for læring* hva grunnlaget for en ny læreplan skulle være. I denne stortingsmeldingen ligger det som skulle bli den endelige begrunnelsen for innføringen av en ny læreplan og den nye planens utarbeidelse av grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. *Kultur for læring* vil dukke opp senere i oppgaven, når jeg skal ta for meg disse delene av læreplanen.

I Kvalitetsutvalgets rapport *Førsteklasses fra første klasse*, ble det presentert det jeg vil kalle et faghierarki, hvor de fagene som omtales som «basisfag» har overordnet betydning i forhold

til resten av skolens fagkrets. Det er kunnskap i disse fagene som skal måles, kvalitetssikres, konkurreres i. Hvordan passer musikkfaget inn i en slik skole? Hvilken innflytelse får et slikt kvalitetssikringssystem i et fag som musikk? Disse spørsmålene er relevant å ta med seg videre i oppgaven, når jeg etter hvert kommer inn på fagplanen i musikk med dens formål og hovedområder, de grunnleggende ferdighetene og kompetansemål, slik det står formulert i Kunnskapsløftet.

Et siste begrep jeg vil presentere før jeg tar for meg læreplanens innhold er *literacy*-begrepet. Dette engelske begrepet ofte dukker opp i norsk litteratur på området. Det kan oversettes til «skriftkyndighet» eller «lese- og skriveferdigheter» ettersom det her er snakk om det skrevne ord. Begrepet omtaler en tradisjon hvor de redskaper man bruker til å skape tekster med, blir sett på som grunnleggende for all læring. Eller som Utdanningsdirektoratet selv begrunner skriftkyndighetstradisjonens plass i Kunnskapsløftet: som en verktøykasse for kompetanseutvikling (Traavik 2009: 20).

Ved hjelp av muntlig bruk av språket, skriving, lesing, regning og bruk av digitale verktøy tilegner vi oss faglig kompetanse og lærer oss gradvis mer og mer av det enkelte fagets diskurs. Dette virker utviklende på skriftkyndigheten (literacy-kompetansen), noe som igjen gjør at vi kan forstå, lære og stille oss kritiske til de forskjellige fag- og livsområdene (Traavik 2009: 22).

Skriftkyndighetens store rolle i utdanningen er en strømning i tiden, et populært fenomen som jeg tror fremtiden vil karakterisere som en av drivkreftene bak læreplanen Kunnskapsløftet.

3.1.1 Formål med musikkfaget i Kunnskapsløftet

Fagplanen i musikk i Kunnskapsløftet innledes, som i de andre fagene, med en utgreiing av formålet med faget. Formålet med faget kan tolkes som statens begrunnelse for hvorfor det skal undervises i musikk i den norske grunnskolen, og dermed også hvilken kompetanse lærere i faget skal ha. Med andre ord: interessant stoff for enhver som jobber med musikkfaget. Begrunnelsen vi finner i formålene med musikkfaget, kan oppsummeres i disse setningene:

Alle barn, unge og voksne i vårt samfunn har et forhold til musikk. [...] Musikk tar opp i seg, uttrykker og formidler stemninger, tanker og følelser ved alle sider av det å være menneske.

Musikk er derfor en kilde både til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur (Kunnskapsløftet 2006).

Her er det en tydelig tanke om at musikk er en viktig del av menneskets tilværelse og dets utvikling. I musikken finnes en nøkkel til sosiale ferdigheter og forståelse av andre mennesker «på tvers av tid, sted og kultur». At musikkfaget er så viktig for vår dannelse som menneske, gir det en naturlig plass som et skolefag.

Det neste avsnittet viser hvordan musikkfaget kategoriseres i denne læreplanen, når faget omtales som et «allmenndannende kunstfag», hvor læreren må sørge for at faget gir elevene «grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk» (Kunnskapsløftet 2006). Samtidig er musikk et «skapende fag» hvor læreren er ansvarlig for elevenes utvikling av kreativitet og skapende evner. Musikkfaget blir dermed kategorisert som et allmenndannende skapende kunstfag i Kunnskapsløftet. I delkapittel 1.3.2 så vi at Frede V. Nielsen kom med en klar forventning til musikk læreren når det gjaldt bevissthet omkring kategoriseringene av faget: det vil være lurt at læreren setter seg inn i betegnelsenes åpne eller skjulte agenda. Hva legger så læreplanen i sin kategorisering av musikkfaget? Allmenndannende: musikk er altså et dannelsesmiddel, noe vi husker spesielt Nielsen tok opp da han diskuterte musikkfaget som en del av skolens dannelsesoppgave (kap.2.2). Skapende: man skal altså lage/skape/produsere/reprodusere noe i musikkfaget, som er sterkt i tråd med syn på musikk som et håndverksfag. Men det kanskje aller viktigste er at musikkfaget omtales som et kunstfag. Ifølge Nielsen er kunstfaget musikk et fag som legger kunstarten, nemlig musikken, til grunn for undervisningen. For meg synes ikke dette å samsvare med hensikten med de grunnleggende ferdighetene når disse fem kunnskaper fra andre fag skal ligge til grunn for undervisningen. Når kunnskaper i andre fag skyves foran kunstarten musikk, vil ikke faget lenger operere på sine egne premisser.

Formålene med musikkfaget i Kunnskapsløftet fortsetter med en forklaring av musikkopplevelsen som noe «uforutsigbart, men ikke forutsetningsløst», det vil si at man ikke kan forutsi hvordan hver enkelt elev vil oppleve musikken, men at man som lærer må prøve å gi eleven forutsetninger, noen knagger⁹, å knytte musikkopplevelsen til (senere i oppgaven vil du se at denne metoden ble brukt ved den lærerutdanningen jeg observerte). Jeg ser knagger

⁹ «Knagger» er ikke et begrep i selve læreplanen, men siden det opptrådte hyppig ved lærerutdanningen jeg observerte, velger jeg å knytte det til dette punktet.

som et passende bilde på det Kunnskapsløftet omtaler som kjennskap til og kunnskap om musikk, og utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjoner, som skal legge et grunnlag for musikkopplevelsen (Kunnskapsløftet 2006). Læreplanen forventer at tilnærmingene til musikken skal læres gjennom samhandling, noe som er i tråd med Swanwicks teori om at musikkfaget er en arena hvor elevene kan utvikle musikalske ferdigheter og få estetiske opplevelse i samspill med andre (kap.2.1). En åpenbar utfordring for læreren vil være å legge opp til et samspill der hver enkelt elevs forutsetninger blir tatt i betraktning. Forskjellene i elevenes musikalske ferdigheter vil spille inn på aktiviteter knyttet til samspill som musikkopplevelse. For at forskjellene i ferdighetene ikke skal få negativ innvirkning på undervisningen, må læreren arbeide bevisst med problemet. I Swanwicks tre prinsipper for musikkundervisning, lå det råd om hvordan man kan jobbe med utviklingen av elevenes musikalske ferdigheter i skolen når han advarer mot å la samspillsaktivitetene foregå i for store grupper, og at grupper på fem–seks elever er det ideelle. Hvordan dette er gjennomførbart i grunnskolen er problematisk, når én lærer kan være alene om å undervise en klasse på tretti elever.

Den legitimeringen av musikkfaget som ble presentert i fagplanen i musikk sitt første avsnitt, begrunner også fagets sentrale rolle i «en tilpasset opplæring i en inkluderende skole» (Kunnskapsløftet 2006). Fagets rolle som et allmenndannende skapende kunstfag skal hjelpe eleven i å utvikle «erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse». Dans skal bidra til mangfold i elevens musikalske uttrykk. Læreren må altså kunne danse, og undervise i dans. Her tolker jeg dans som en utvidet forståelse av musikalske ferdigheter. Sjangerbredde oppnår læreren ved å trekke inn samisk, norsk, og andre lands folkemusikk, kunstmusikk, og andre typer improvisert og rytmisk musikk (Kunnskapsløftet 2006). Sjangerbredden i repertoaret må inngå i alle hovedområdene (musisere, komponere og lytte) i alle trinn. Dette er Kunnskapsløftets svar på hvordan man skal kunne oppnå åpenhet og nysgjerrighet for variert musikk. Det blir nok repertoar å ta av, da sjangrene nevnt ovenfor egentlig oppsummerer all musikk som finnes. Når læreplanen har så vide rammer for hva som er et ønskelig repertoar, står læreren fritt til å velge den musikken vedkommende finner best egnet til å gi denne sjangerbredden. Nok en gang blir David Best og hans forventning til musikk lærerens refleksjoner rundt eget musikk syn aktuelle: er vedkommende bevisst i forholdet til dette, kan det minske faren for at lærerens egen «favorittmusikk» tar overhånd i musikk timene. Jeg har selv erfaring med en musikk lærer som fikk oss, tjue fjerdeklassinger, til å spille *Get Back* av The Beatles, på instrumenter vi ikke kunne, i et halvt år, nettopp fordi dette var hans

favorittlåt. Ikke bare ødela han en eventuell interesse for The Beatles' musikk, han ødela også interessen for musikkfaget (i en periode, vel å merke).

«Den samlede kompetansen i musikk og dans bidrar til å oppfylle skolens mål om å utvikle skapende, samhandlende og integrerte mennesker som er i stand til å realisere seg selv på måter som kommer individ og samfunn til gode» (Kunnskapsløftet 2006). Her finner man en referanse til planens generelle del, hvor musikkfagets betydning begrunnes i sammenheng med (kun) tre av de sju menneskelige egenskapene som skolen skal lære barna opp i, slik at de kan «møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre» (udir.no [01.02.13]). Formålene med musikkfaget har vist hvordan Kunnskapsløftet argumenterer for dets plass i dagens norske grunnskole. Selv om jeg her bare trekker frem noen av argumentene, viser formålene en tydelig gjenspeiling av det mangfoldet som preger faget. For å knytte mangfoldet i formålene nærmere undervisningspraksisen, blir innholdet strukturert i hovedområder i faget, og hvert av hovedområdene blir igjen spisset i kompetansemål. Hovedområdene og kompetansemålene er planens svar på hvordan musikklæreren skal kunne prioritere kravene i formålene med den tid man har til rådighet.¹⁰ Dette kommer jeg tilbake til, men først vil jeg se på de grunnleggende ferdighetene og hvordan de blir beskrevet i fagplanen i musikk.

3.1.2 De grunnleggende ferdighetene og musikkfaget

De grunnleggende ferdighetene er Kunnskapsløftets signatur. I delkapittel 3.1 forklarte jeg ferdighetenes opphav, begrunnelse og funksjon generelt. Nå skal jeg se disse i sammenheng med musikkfaget spesielt. For å friske opp litt, vil jeg gjenta målet med de grunnleggende ferdighetene:

Målet er at alle elever og lærlinger skal opparbeide et nødvendig kompetansenivå i de mest sentrale ferdighetene for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet. De grunnleggende ferdighetene [...] er helt nødvendige forutsetninger for læring og utvikling både i skole, arbeid og samfunnsliv. De er uavhengige av fag, men fagene er i ulik grad egnet for utviklingen av slike ferdigheter (*Kultur for læring*: 31–32).

¹⁰ Musikk undervises i 60-minutters enheter, i til sammen 285 timer fra 1.-7.klasse, det betyr ca. 1 time musikk hver uke.

Kunnskapsdepartementet sier i stortingsmeldingen *Kultur for læring* at valget av de grunnleggende ferdighetene, å uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, regne og bruke digitale verktøy, ble gjort fordi de regnes som «sentrale ferdigheter som er grunnleggende redskaper for læring og utvikling» (*Kultur for læring*: 31). I musikkfaget skal de grunnleggende ferdighetene både bidra til utvikling av og være en del av fagkompetansen (Kunnskapsløftet 2006). Hvordan passer dette inn i musikkfaget, når fagplanen selv krever at læringen i musikkfaget skal foregå gjennom musikkopplevelse og musikalsk skaping (slik det står formulert i hovedområdene, som vi vil i neste delkapittel)? Blir musikkfagets særegenheter det sentrale, eller blir faget kun et instrument for andre fag? Jeg vil nå se hvordan Kunnskapsløftet tilpasser de grunnleggende ferdighetene til musikkfaget, et forhold som ved første øyekast kanskje ikke virker så opplagt.

På hvilken måte er musikkfaget «egnet» for utviklingen av grunnleggende ferdigheter? Tre år etter at Kunnskapsløftet hadde trådt inn i skolen, kom boken *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (2009), hvor fagfolk fra hvert av skolefagene skrev et kapittel hver om hvordan man kunne arbeide med elevens utvikling av grunnleggende ferdigheter i sitt fag. Dette er en bok som forfatterne selv anbefaler til bruk i lærerutdanningene. Eiliv Olsen, som jeg tidligere så til i sammenheng med den musikkfaglige diskurs, har skrevet kapittelet om grunnleggende ferdigheter i musikkfaget. Det første Olsen trekker frem, er et begrep jeg har referert til tidligere, «literacy» (skriftkyndighet), og hvordan dets popularitet i dag kanskje har fått for stor innvirkning på læreplanen Kunnskapsløftet. Han forteller hvordan skriftkyndighetens styrkede posisjon har fortrenget en grunnleggende ferdighet han mener er nødvendig: estetisk erfaring knyttet til kroppen og sansene (Olsen 2009: 229, 236–239). Olsen starter altså sitt kapittel med å etterlyse en grunnleggende ferdighet som ikke er inkludert i læreplanen. Etter å ha gjort en gjennomgang av hver enkelt av læreplanens grunnleggende ferdigheter i musikkfaget, beskriver han like gjerne estetisk erfaring på lik linje med de andre ferdighetene, og får dermed understreket sitt poeng.

Å kunne uttrykke seg muntlig i musikk innebærer å synge, komponere ved å eksperimentere med stemmen og delta i samspill og vokal framføring. I tillegg dreier det seg om å kunne sette ord på hva en hører og selv ønsker å uttrykke og å formidle egne musikkopplevelser og refleksjoner om musikk som fenomen (Kunnskapsløftet 2006).

I sin gjennomgang finner Olsen flere problemstillinger knyttet til grunnleggende ferdigheter i musikk, slik det også slo meg da jeg leste læreplanen. Å kunne uttrykke seg muntlig i musikk handler om å bruke stemmen, hovedsakelig gjennom elevens sang og formidling og refleksjon over musikkopplevelser. Å synge er dessverre ikke så lett som det kan virke, og mange kvier seg for å eksponere sangstemmen sin. Olsen understreker derfor hvor viktig det er å gjøre elevene fortrolige med egen stemme så tidlig som mulig, før puberteten slår inn og ting blir ekstra flaut (Olsen 2009: 229–230). Det stilles altså et ekstra krav til musikk læreren som underviser i 1.–4.klassingene om å fokusere på sangen, noe som faktisk samsvarer med kompetansemålene i disse årstrinnene (Kunnskapsløftet 2006). Fra den siste setningen i sitatet ovenfor vil jeg trekke en parallell til Swanwicks andre prinsipp for undervisning, gjennom det jeg tolker som fokus på elevens egen musikalske diskurs.

Å kunne uttrykke seg skriftlig i musikk innebærer blant annet bruk av ulike former for notasjon. Dette er nødvendige verktøy både som støtte til musikalske forløp, som ledd i improvisasjons- og lytteøvelser og for å kunne nedtegne og ta vare på egenkomponert musikk og dans. Skrivning benyttes også til å eksperimentere med språklig rim, rytme og klang og til å formidle musikalske opplevelser, ideer og formuttrykk og å reflektere over kunnskap i faget (Kunnskapsløftet 2006).

Å kunne uttrykke seg skriftlig i musikk legger vekt på ulike former for notasjon, både knyttet til komponering, improvisasjon og lytteøvelser. Når kompetansemålene kun nevner grafisk og tradisjonell notasjon, går jeg ut fra at det er dette ferdigheten refererer til. Her vil jeg, lik Olsen, uttrykke bekymring. Tradisjonell notasjon er for eksempel et eget skriftspråk, og som for andre skriftspråk, tar det lang tid å lære seg dette. Det er rett og slett ikke nok tid til notelære i musikktime, med mindre det går på bekostning av mange andre aktiviteter i faget. Timetallet i musikk i grunnskolen samsvarer ikke med et krav om at elevene skal lære noter. «Det å uttrykke seg skriftlig i musikk i skolen kan rett og slett være bortkastet tid, dersom en vil ta musikkfaget på alvor [...] Musikk er rett og slett ikke en skriftlig kunstart, noter i seg selv uttrykker ikke noe som helst» (Olsen 2009: 231).

Å kunne lese i musikk dreier seg om å kunne tolke og forstå ulike musikalske uttrykk, symboler, tegn og former for notasjon. Evne til å konsentrere seg over tid er en viktig forutsetning for lesing. Gjennom lytting, musisering og tolkning av musikalske uttrykk og symboler gir musikkfaget viktige bidrag til dette. Lesing av tekster vil være av betydning som

grunnlag både for ens egen komponering og som en kilde til refleksjon (Kunnskapsløftet 2006).

Å kunne lese i musikk er også knyttet til tolkning av noter og andre musikalske symboler, og da står man på like bar bakke hvis man ikke kan notasjonsspråket. «Heldigvis» kan læreren trekke inn lesingen i faget, ved å la elevene lese tekster som skal gi grunnlag for deres komponering og refleksjoner. Rom for lesing av tekster i musikktime tror jeg er minimalt, nok en gang på grunn av det lave timetallet. Lesing i musikk bør kanskje heller holdes til elevenes hjemmelekser? Knyttet til den grunnleggende ferdigheten å kunne lese skal også musikkfaget bidra til å forbedre elevenes konsentrasjonsevne gjennom lytting, musisering og tolkning av musikalske uttrykk (Kunnskapsløftet 2006). Både å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne uttrykke seg muntlig, kan altså tilpasses musikkfaget med et nødskrik. For meg virker det som om skriftkyndighetstradisjonen spiller hovedrollen mens musikken selv holdes i bakgrunnen. Er det virkelig noe poeng i å la skriving og lesing være fokus i faget, når det egentlig ikke er så godt egnet til utviklingen av nettopp disse ferdighetene? Med tanke på musikkfagets status og posisjon i utdanningen, tror jeg det er viktig at faget begrunnes utfra sine egne premisser. Det hadde jo ikke vært behov for et eget fag i musikk hvis det kun var til for språkfagenes eller matematikkens skyld.

Å kunne regne i musikk innebærer å bli kjent med musikkens grunnelementer og ulike musikalske mønstre, variasjoner og former og å kunne beregne tid og rom i musikalske og kroppslige uttrykk. Gjennom gjenkjennelse og anvendelse av musikkens grunnelementer utvikles forståelse for hvordan ulike mønstre og strukturer preger kunstneriske og musikalske uttrykk (Kunnskapsløftet 2006).

Definisjonen av å kunne regne i musikk, virker derimot mer logisk når dette rettes inn mot å gjenkjenne og anvende musikkens grunnelementer for å bedre forstå den musikken man hører. Å lære elevene å kjenne igjen mønstre, former og andre elementer i musikken gjennom aktiv lytting, skal gjøre at de utvikler denne ferdigheten. For meg har selve begrepet «å regne» en nokså fjern tilknytting til slike aktiviteter. Da synes jeg det passer likeså godt med begrepet «knagger», som faglæreren ved lærerutdanningen jeg observerte brukte om akkurat disse aktivitetene. Knaggen kan være så mangt, men dens funksjon er å feste noe gjenkjennelig til musikken.

Å kunne bruke digitale verktøy i musikk dreier seg om utvikling av musikkteknologisk kompetanse knyttet både til lytting, musisering og komponering. I musikkfaget inngår blant annet bruk av opptaksutstyr og musikkprogram for å sette sammen og manipulere lyd til egne komposisjoner. I denne sammenheng inngår også kjennskap til kildekritikk og kunnskap om opphavsrett knyttet til slik bruk av musikk (Kunnskapsløftet 2006).

Den siste ferdigheten, å kunne bruke digitale verktøy, blir automatisk knyttet til musikkteknologien, i form av opptaksutstyr og musikkprogram for komposisjon og manipulasjon av lyd. Alt dette forutsetter at slikt utstyr er tilgjengelig i skolen, noe som absolutt ikke er en selvfølge når dette er nokså kostbart. I tillegg har jeg erfaring med at det er store forskjeller fra elev til elev, student til student, i hvor lett man lærer slike ferdigheter. Denne erfaringen er både basert på egen skolegang og observasjonene i lærerutdanningen. Det gjelder særlig komposisjonsprogram, som for eksempel *Sibelius*¹¹, hvor notekunnskap til den enkelte elev igjen spiller en stor rolle. Eiliv Olsen påpeker at når elevene sitter i sin egen lille verden, ved hver sin pc med hodetelefoner på, mister musikken sin samspill- og formidlingsfunksjon og dermed den estetiske erfaringen (Olsen 2009: 236). Det jeg synes kunne vært mer aktuelt når det gjelder denne ferdigheten, er mer fokus på digitale verktøy knyttet til lytting: hvordan man kan bruke ulike søkemotorer på nettet for å finne opptak av musikk, inkludert live-fremføringer. Elevene kan også lære hvordan musikken utgis i flere format, og hva dette har å si for lyden på innspillingene. Uansett spiller de teknologiske, digitale verktøyene en viktig rolle som kilder for lytting til musikk i dag.

Da jeg introduserte de grunnleggende ferdighetene i delkapittel 3.1, forklarte jeg at et av hovedargumentene for innførelsen av disse var å gjøre utdanningssystemet mer målbart. Som nevnt tidligere, mente Kvalitetsutvalget det var et behov for grunnleggende ferdigheter i norsk, engelsk og matematikk, som en basis for all annen læring og være en forutsetning for helhetlig læringsutbytte i et flertall av skolens fag (NOU 2002:10). De grunnleggende ferdighetene er altså utviklet på norsk-, engelsk- og matematikkfagets premisser. Hvorfor er det ikke slik at det ble utviklet grunnleggende ferdigheter i hvert enkelt fag, på dets egne premisser? I boken *Musikkundervisningens didaktikk* (1998) deler Hanken og Johansen en oppfatning av at musiske ferdigheter bør være grunnleggende for aktivitetene i musikktimen, og hvordan de grunnleggende musiske ferdighetene bør være på plass, før man kan lære

¹¹ *Sibelius* brukes i denne oppgaven som eksempel på et komposisjonsprogram. Både fordi det er et program jeg selv kjenner fra min egen utdanning, men først og fremst fordi det ble brukt ved den lærerutdanningen jeg observerte. Lærerstudentene fikk opplæring i *Sibelius* slik at de kunne bruke det som et digitalt verktøy i skolen.

musikk (Hanken 1998: 172). Musiske ferdigheter er, som vi vet, ikke grunnleggende i Kunnskapsløftet. Hvorfor det er slik, kan nok en gang være et resultat av Kvalitetsutvalgets fokus på målbarheten. Men hvor viktig er målbarhet i musikkfaget? Hvordan kan man måle elevenes estetiske erfaring og sanselige opplevelser? Hvordan kan man bedømme kreativitet og skaperevne? Og hvordan kan man måle utvikling av grunnleggende ferdigheter i musikkfaget? Svaret skal ligge i kompetansemålene, mål for hva læreren skal ha oppnådd med musikkelevne etter bestemte årstrinn. Kompetansemålene skal gi svaret på hvordan de grunnleggende ferdighetene tilpasses musikkundervisning i praksis.

Til tross for at jeg til tider kan fremstå som skeptisk til flere av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet, må jeg understreke at skepsisen ligger i hvordan ferdighetene beskrives som andre fags kvaliteter og dermed påføres musikkfaget. Jeg er enig i at de er viktige ferdigheter i seg selv, og at de bør ha en fremtredende plass i opplæringen, slik de jo har: norsk og matematikk er for eksempel tildelt flere timer i løpet av hele grunnskolen enn noen andre fag (udir.no [01.02.13]). Hadde man vært mer opptatt av å heve kvaliteten og effektiviteten i timene som er tildelt disse fagene, hadde man ikke trengt å overføre «PISA-kunnskapene» til andre fag. Dermed kunne man utarbeidet fagplaner med grunnleggende ferdigheter på det enkelte fags premisser. Det er synd at undervisning i grunnleggende ferdigheter som «tilhører» språkfagene og matematikken kan gå på bekostning ferdigheter i andre skolefag. Som musikk lærer blir det dermed ekstra viktig å jobbe for at faget ikke taper posisjon i skolen. Musikk læreren trenger å ha argumentene på plass for hvorfor det skal undervises i musikk i skolen, hva som er fagets egenart, og ikke minst gjøre elevene oppmerksomme på det samme. Læreren må derfor i større grad jobbe ut fra fagenes egne premisser. At Kunnskapsløftets omtale av grunnleggende ferdigheter i musikkfaget kan by på utfordringer for musikk læreren, er et syn jeg deler med flere bidragsytere i den musikkfaglige diskursen. En av bidragsyterne er Signe Kalsnes, som i artikkelen «Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene – noen perspektiver på kunnskap» i boken *Allmenn musikkundervisning* (2010) presenterer flere synspunkt jeg har vært innom i løpet av dette delkapittelet. Hennes artikkel har som mål «å bidra til musikk læreres og musikk lærerstudenters refleksjon over hvordan ulik fortolkning av de grunnleggende ferdighetene kan føre til svært forskjellige musikkpedagogiske praksiser og dermed også til forskjellige musikkfag» (Kalsnes 2010: 68). Denne artikkelen vil jeg anbefale som videre lesning for dem som synes de grunnleggende ferdighetene kan være utfordrende å relatere til musikkundervisningen.

3.1.3 Hovedområder og kompetansemål i musikkfaget

Hvordan skal formålene med musikkfaget rettes mot undervisningen, struktureres og formuleres? Hvordan blir de grunnleggende ferdighetene overført til praksis gjennom fagplanen? Hvert av skolefagene som blir beskrevet i Kunnskapsløftet er ført inn i samme system. Dette systemet går ut på at fagene inndeles i hovedområder, og kompetansemål som baseres på hovedområdenes innhold. Hovedområdene er mer generelle beskrivelser av og begrunnelser for selve innholdet i musikktimene, mens kompetansemålene spesifiserer hva læreren skal ha oppnådd med musikkundervisningen etter bestemte klassetrinn.

Hovedområdene i musikkfaget er *musisere, komponere og lytte* (Kunnskapsløftet 2006). Da jeg leste boken *A Basis for Music Education* (1979) av Keith Swanwick, viste det seg at Kunnskapsløftet ikke er alene om denne inndelingen. Swanwick presenterer her tre områder (eller aktiviteter) som er vanlige i musikkundervisning: «*composition, audition and performance*» (Swanwick 1979: 43), svært like betegnelser som hovedområdene i Kunnskapsløftet. Jeg vil derfor se hovedområdene i læreplanen i sammenheng med Swanwicks definisjoner.

En av musikk lærerens viktigste oppgaver er ifølge Swanwick å styrke forholdet mellom elevene og musikken: «We should accept that a teacher's role involves a concern for strengthening the relationship between pupils and music» (Swanwick 1979: 42). Å gi elevene et mer bevisst forhold til musikk, skal hjelpe dem til å beherske det som Swanwick kaller en symbolsk form, for å bedre kunne forstå verden. Skal man oppnå dette, må musikk læreren lære elevene å forholde seg aktivt i møtet med ulike typer musikk fra ulike kontekster (sjangre og kulturer). Å forholde seg aktivt i møte med musikken vil si å bli direkte involvert i den, gjennom komponering, lytting og musisering (Swanwick 1979: 43).

I det første hovedområdet, *musisere*, står musikkopplevelsen i sentrum. Musikkopplevelsen er her både forstått som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring (Kunnskapsløftet 2006). Den eksistensielle erfaring er noe vi husker fra delkapittel 2.3 og Øivind Varkøys artikkel «Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet», i boken *Allmenn musikkundervisning* (2010). Ut fra Varkøys forståelse av eksistensielle spørsmål¹², syntes jeg dette var et interessant moment i en ellers så markedsøkonomisk påvirket læreplan.

¹² Dypere liggende undringer rundt det å være menneske, vår eksistens, som sjelden kan besvares med konkrete svar (Varkøy 2010: 28).

Hovedområdet viser at musikk kan være et fag hvor eksistensiell erfaring hører hjemme, noe som også er i tråd med Nielsens teori om meningslagene i musikken, når et av lagene er det eksistensielle laget lytteren kan oppleve i møtet med musikken.

I undervisningen skal hovedområdet musisering oppnås gjennom «praktisk arbeid med sang, spill på ulike instrumenter og dans, innenfor ulike musikalske sjangre og uttrykk på alle årstrinn» (Kunnskapsløftet 2006). Swanwick mener musisering er en selvfølge for å kunne delta i musikkundervisningen. Det å forberede en fremførelse og oppleve hvordan den utvikler seg i møtet med lyttere, er å skape musikk (Swanwick 1979: 44). Musikk læreren må ut fra hovedområdet kunne undervise i «ulike instrumenter», sang og dans. En viktig faktor for å kunne lære noe bort, er å kunne det godt selv, derfor er dette er klart krav fra læreplanen om lærerens egne musikalske ferdigheter i sang, dans og spill på ulike instrumenter. Videre understrekes det at å musisere innebærer «bruk av musikkens grunnelementer» (puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form), musikkorientering i praksis, trening av musikalsk hukommelse og forestillingsevne. På grunnlag av det som sies her, skal musikktime inkludere «øving, musikalsk kommunikasjon, samspill, samhandling og formidling» (Kunnskapsløftet 2006). Etter å ha lest dette var det én ting jeg stusset ved. Hva mener egentlig læreplanen med «musikalsk forestillingsevne»? Er det fantasi? Oppfinnsomhet? Hva er det som skiller dette fra andre forestillingsevner? Hva læreplanen legger i begrepet «musikalsk forestillingsevne» blir ikke definert, så det blir et punkt hvor man kun kan spekulere. Selv tror jeg det kan være et annet uttrykk for kreativitet.

Det mangler en del definisjoner i fagplanen i musikk, noe som gjør at leseren av planen selv må tolke dens innhold. Kunnskapsløftet legger derfor opp til store variasjoner i undervisning i musikkfaget, avhengig av den enkelte musikk lærers tolkninger av de åpne beskrivelsene av faget. Men dette kommer ikke overraskende når en av intensjonene bak planen var større lokal frihet. Det jeg synes er mer overraskende, er at den samme friheten er med på å gjøre musikkundervisningen vanskeligere å kvalitetssikre, stikk i strid med en annen av planens intensjoner og Kvalitetsutvalgets målsetting. At innholdet kan tolkes i svært ulike retninger, hjelper læreren å argumentere for sine valg, enten de er gode, eller dårlige. Nøyaktig hva en musikkundervisning av god kvalitet inneholder, står det ikke noe konkret om.

Komponere er det neste hovedområdet. At komposisjon er et eget hovedområde, kan ved første øyekast virke svært ambisiøst, men det er noe som avhenger av hva det legges i ordet.

Swanwick definerer komposisjon som måten man skaper et stykke musikk på, ved å sette sammen forskjellige lyder slik at det uttrykker det man ønsker: «Composition is the act of making a musical object by assembling sound materials in an expressive way» (Swanwick 1979: 43). Det er ikke meningen at komposisjon i musikkundervisningen skal gjøre elevene til fremtidens Beethoven, det blir for ambisiøst. Komposisjon skal i stedet gi innsikt, gjennom eksperimentering med lyd. Det jeg synes er interessant, er at dette hovedområdet ikke nevner notasjon, da vi så hvor viktig komponering er i de grunnleggende ferdighetene å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne lese i musikk, da ulike notasjonsmetoder var viktige i utviklingen av ferdighetene. Læreplanen legger derfor (nokså selvmotsigende) vekt på andre kunnskaper i dette hovedområdet. Musikkopplevelse står også her i sentrum, sammen med musikalsk skaping, og omfatter «skapende arbeid med musikk og dans innenfor varierte uttrykk» (Kunnskapsløftet 2006). Her skal elevene utforske og eksperimentere innen det samme som i musiseringen: musikkens grunnelementer, musikalsk hukommelse og forestillingsevne, musikalsk kommunikasjon og formidling, alt dette for å skape «egne musikalske uttrykk» (Kunnskapsløftet 2006). Disse eksperimentene skal elevene utføre gjennom spill på ulike instrumenter, og resultatet kan tas opp og bearbeides ved bruk av grunnleggende ferdigheter i digitale verktøy. En forutsetning for eksperimenteringen er at elevene behersker instrumentene godt nok til å kunne eksperimentere med dem.

I hovedområdet *komponere* finnes det krav til musikk lærerens musikkteknologiske ferdigheter. Læreren må ha god kunnskap i studioteknikk, slik at hun kan hjelpe hver enkelt elev å ta opp «egne musikalske uttrykk». Dette kan by på utfordringer for musikk læreren, nok en gang med tanke på tiden man har til rådighet i musikkfaget. Det er lett å forstå at tiden kan bli knapp når læreren må lære tretti elever å spille «ulike instrument», godt nok til at de kan eksperimentere på egen hånd, før læreren tar opp resultatet med musikkteknologiske verktøy. For at dette skal være mulig, blir læreren avhengig av at elevene øver masse på instrumentene på fritiden. Slik kan det lett bli et skille mellom de elevene som lærer instrument på fritiden, og de som ikke gjør det. Som vi har sett tidligere, mener Swanwick at skal man undervise flere i et instrument samtidig, bør ikke gruppen inneholde mer enn fem-seks elever. Når hovedområdene musisere og komponere i Kunnskapsløftet stiller krav til at elevene skal lære å spille instrumenter i musikktime, bør det ifølge Swanwick være 5 musikk lærere per klasse (ca 30 elever). I tillegg gjelder det å finne instrumenter som er enkle nok å spille på, for elever ved alle årstrinn (Ukulele? Blokkfløyte? Bass? Trommer? Triangel?). Den kommende musikk læreren får i hvert fall mye å tenke på innen dette hovedområdet.

Det siste av hovedområdene er *lytte*, hvor musikkopplevelse og refleksjon er det faglige fokuset. «Å kunne lytte er en grunnleggende forutsetning både for musikkopplevelse og for egen utøvelse [...] Et samfunn med overflod av lyd og musikk krever musikalsk skjønn og vurderingsevne hos den som lytter» (Kunnskapsløftet 2006). Hva som egentlig menes med den siste setningen, er jeg ikke sikker på. Trenger man «musikalsk skjønn» for å takle denne overfloden av lyd og musikk? Eller har det med kvalitetsbevissthet å gjøre, eller begge deler? Nok en gang legges det opp til individuell tolkning av innholdet. Under hovedområdet lytting står det også at eleven skal utvikle «følsomhet for musikkens grunnelementer» og «kjennskap til og fortrolighet med ulike former for musikk [...] samisk musikk og folkemusikk, kunstmusikk, improvisert og rytmisk musikk» (Kunnskapsløftet 2006). Den siste setningen viser nok en gang at musikkundervisningen skal inkludere alle musikk sjangre, noe som sto under formålene i musikkfaget. Læreren får ikke noe mer hjelp fra læreplanen når det gjelder valg av repertoar i timene. Når det angår «følsomhet for musikkens grunnelementer», er jeg nok en gang usikker på hva planen mener: hva ligger i «følsomhet»? Skal man få følelsesmessige reaksjoner når man drar kjensel på elementer i musikken? «Der var den forbanna «ompa»-rytmen igjen!». Dette er satt litt på spissen, men det viser en mulig konsekvens av mangelen på definering av begrepsbruken i læreplanen.

Mangfold og sjangerbredde er stikkord for innholdet i *lytte*, ikke bare med tanke på repertoarvalg, men også innholdet i musikkorienteringen. Musikkorientering skal inngå i undervisningen ved alle årstrinn og omfatte «musikkteoretiske emner og musikk sosiologiske temaer knyttet til musikkens bruk og funksjon i ulike samfunn i fortid og nåtid» (Kunnskapsløftet 2006). Gjennom musikkorienteringen, slik den her blir definert, skal eleven utvikle dybde og perspektiv i arbeidet med musisering og komponering. Nok en gang virker det som at planen forsikrer seg om å inkludere mest mulig, kanskje i frykt for å bli kritisert for å utelate noe. Viser dette rett og slett et «mangfoldstyranni» i et allerede nedprioritert fag?

De tre hovedområdene sier kanskje ikke så mye mer enn formålene, når det kommer til Kunnskapsløftets krav om musikkundervisningen i praksis. Dermed blir *Kompetansemål i faget* enda viktigere for læreren som skal relatere planens innhold til praksisen i skolen. I kompetansemålene blir hovedområdene spesifisert som konkrete mål for undervisningen. Når det gjelder de tre hovedområdene jeg nå har gjennomgått er min mening at de omfatter mye av det samme, og at det faglige fokuset er forholdsvis likt: musikkopplevelsen skal være i sentrum, man skal praktisere sang, dans og spill på ulike instrumenter, eleven skal kunne

skape og reflektere over egne komposisjoner, eleven skal orienteres i musikk og lære seg å lytte. Kunnskapsløftet begrunner selv likheten mellom hovedområdene slik: «[...] hovedområdene i musikkfaget utfyller hverandre i en dynamisk helhet, der måloppnåelse på ett område samtidig utvikler kompetanse på et annet» (Kunnskapsløftet 2006). Måloppnåelse vil skje ved at musikk læreren møter kravene som stilles til musikkundervisningen gjennom kompetansemålene, hvor det er meningen at de grunnleggende ferdighetene skal komme tydeligere frem. Ut fra hovedområdene virker det som om fagets egne premisser er i fokus. Det står foreløpig lite om lesing, skriving og regning i musikk, kun grunnleggende ferdigheter i digitale verktøy er nevnt én gang. Sett i forhold til Kvalitetsutvalgets tanker bak denne læreplanen, virker dette som en selvmotsigelse. Kompetansemålene er en beskrivelse av hvordan hovedområdene i musikkfaget blir tilpasset de grunnleggende ferdighetene. Hovedområdene i musikkfaget er derfor bakgrunnen for de kravene og forventningene som stilles til hva læreren skal lære bort gjennom kompetansemålene.

Kompetansemål i faget er nærmere definerte mål for hva eleven skal kunne etter 2.-, 4.-, 7.- og 10. årstrinn i musikk. Dette blir dermed de mest konkrete kravene som stilles til hva musikk læreren forventes å oppnå i faget knyttet til ulike klassetrinn. Kompetansemålene er inndelt i musikkfagets tre hovedområder, musisere, komponere og lytte, hvor det under hvert av dem står (punktvis) hva eleven skal kunne. Etter de altomfattende hovedområdene, ser jeg kompetansemålene som en slags oppklaring av deres innhold. Jeg vil ikke gå nærmere inn på alle kompetansemålene, i stedet tar jeg hovedområdet komponere som et eksempel og ser på kompetansemålene knyttet til dette området etter hvert årstrinn.

Etter endt andreklasser skal seks- og syvåringene kunne sette sammen de musikalske grunnelementene (rytme, klang, dynamikk, melodi, osv.) til små komposisjoner, og improvisere med bevegelse og lyd for å utforske musikalske uttrykk (Kunnskapsløftet 2006). Her gis det å komponere et mer realistisk nivå i forhold til aldersgruppen, enn det ble gitt uttrykk for i den altomfattende beskrivelsen av hovedområdet. Etter 4. årstrinn er det kommet så langt at man skal begynne å «1. eksperimentere med sang, talekor og instrumenter i enkle samspill, 2. komponere melodier og lydillustrasjoner til tekster og lage egne tekster til musikk, 3. improvisere dans og bevegelse og samtale om hvordan dans kan illustrere et musikalsk forløp» (Kunnskapsløftet 2006). Det andre punktet setter tekst i sentrum av musikken. Dette vil jeg tro er et direkte resultat av skriftkyndighetstradisjonen, og den grunnleggende ferdigheten å kunne lese i musikk. Musikken kommer i annen rekke, etter

teksten, en av mange konsekvenser av fokuset på lese- og skriveferdigheter i Kvalitetsutvalgets rapport *Førsteklasses fra første klasse*.

Tre år til er gått, og elevene er straks ferdig med barneskolen. Nå er det forventet at de skal kunne improvisere med både stemme og instrumenter, uttrykke seg selv gjennom dans, notere egenkomponert musikk ved bruk av grafisk notasjon, og «komponere og gjøre lydopptak ved hjelp av digitale verktøy» (Kunnskapsløftet 2006). Disse punktene ligger svært tett oppunder definisjonen i hovedområdet komponere, samtidig som de nesten blir en gjentakelse av de grunnleggende ferdighetene å uttrykke seg muntlig og å uttrykke seg skriftlig i musikk. Etter 7. klasse er det altså forventet at læreren har lært hele klasser å beherske sang og ulike instrumenter godt nok til at de kan improvisere og komponere, samt bruke komposisjonsprogram og studioteknikk for opptak. Den grunnleggende ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy kommer tydelig fram i kompetansemålene knyttet til det å komponere. Nå har ikke jeg helt oversikt over ressursene i den norske skolen, men det jeg vet er at komposisjonsprogram er kostbare, for ikke å snakke om alt som trengs av studioteknisk utstyr, som heller ikke akkurat er billig. Slike forhold rår ikke en lærer over. En ting er at læreren skal ha kunnskap om bruk av slike verktøy, men er de ikke tilgjengelige i undervisningen, kommer man ikke langt. Kravet om slikt utstyr viser at musikkfaget, på grunnlag aktivitetene som presenteres i kompetansemålene i Kunnskapsløftet, er et resurskrevende fag. Etter stadig nye saker i mediene om skoler som forfaller, dårlig inneklima og generell mangel på økonomiske ressurser, kan jeg ikke forestille meg at det første den offentlige skolen investerer i er et opptaksstudio og *Sibelius*, for å sette det litt på spissen. Fra Swanwick kommer det en påminnelse om at tilgjengelige ressurser ikke må være en avgjørende faktor for god musikkundervisning (Swanwick 1999: 44). Ressurser er noe man lett kan skylde på for at ting ikke er bedre enn de er, men de kan ikke stå som eneste begrunnelse for dårlig musikkundervisning. En god musikk lærer må gjøre det beste ut av de ressursene hun har til rådighet, og er hun heldig vil hun både ha tilgang til opptaksutstyr og musikkprogram slik den grunnleggende ferdigheten om digitale verktøy krever.

Etter 10. årstrinn og endt grunnskolegang, skal eleven ha lært å:

1. Improvisere over et eksisterende materiale som inspirasjon for egne komposisjoner
2. Notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon
3. Skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter

4. Bruke digitalt opptaksutstyr og musikkprogram til å manipulere lyd og sette sammen egne komposisjoner
5. Gjøre rede for regler for opphavsrett knyttet til bruk av musikk (Kunnskapsløftet 2006).

Som vi ser av disse punktene, stilles det ganske høye krav til hva læreren skal ha oppnådd med musikkundervisningen i løpet av grunnskolen. Jeg minner om at dette er bare ett av de tre hovedområdenes kompetansemål, og de to andre har enda fler underpunkter på hvert årstrinn. Selv om det eksakte innhold i musikktimene ikke er beskrevet (repertoar, type instrumenter sjangre, osv.), ser man likevel at kravene til aktivitetene i timene er klare. Kompetansemålene viser en praktisk integrering av de grunnleggende ferdighetene i musikkfaget, samtidig som de problemstillingene jeg presenterte i forrige delkapittel (3.1.2) fortsatt er aktuelle. Fremdeles kan man diskutere skriftkyndighetstradisjonen og hvorvidt faget er egnet til utvikling av lese og skriveferdigheter. Et av hovedpoengene i NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse* var mer fokus på vurdering og evaluering i skolen. Dette fokuset preger Kunnskapsløftet, og får, som vi har sett, innvirkning på musikkfaget gjennom kravene til hva læreren må oppnå fra kompetansemålene.

3.1.4 Evaluering av Kunnskapsløftet

Som avslutning på delkapitlene om Kunnskapsløftet, vil jeg trekke frem noen punkter fra evalueringen av læreplanen. «Hvordan har Kunnskapsløftet endret skolen, og henger resultatene sammen med intensjonene?» (udir.no [06.02.13]). Dette spørsmålet ville Utdanningsdirektoratet finne svaret på, derfor satte de ulike forskningsmiljø i gang med oppgaven å evaluere Kunnskapsløftet i perioden 2006–2012. Resultatet finnes nå på direktoratets hjemmeside (udir.no) i form av rapportene hvert forskningsmiljø produserte. Dette er rapporter basert på undersøkelser av læreplanen i sammenheng med et gitt felt. *Undervisning og læring i Kunnskapsløftet* var den rapporten jeg fant mest interessant, hvor Nordlandsforskning hadde foretatt undersøkelser basert på dette spørsmålet: «Hvordan har Kunnskapsløftet endret undervisningen og måten lærerne tenker om undervisning på?» (udir.no [06.02.13]). Rapporten viser at det er evaluerings- og vurderingsfokuset som har påvirket lærerne mest etter innføringen av læreplanen. Lærerne er blitt mer tydelige på mål for undervisningen, og «flertallet» støtter innføringen av kompetansemål:

Flertallet av lærerne er enige i at kompetansemålene i læreplanverket hjelper dem til å definere mål for den daglige opplæringen. Mange mener at de nye læreplanene (LK06¹³) har endret måten de tenker om undervisning på. Tidligere hadde mange fokus på hva som skal gjøres, mens nå er det mer fokus på det som skal læres. Lærerne er gjennomgående positive til læreplanens fokus på grunnleggende ferdigheter og på læringsstrategier (udir.no[06.02.13]).

Dette var sikkert hyggelig lesing for de som sto bak den nye læreplanen, men det sier egentlig ikke noe spesifikt om hvordan det jobbes med kompetansemål i de enkelte fagene, som for eksempel musikk. Et annet funn er at lærebøker styrer mye av opplæringen, men så er ikke musikkfaget kjent for å være et typisk lærebok-fag. Hvis lærerne er blitt avhengige av lærebokundervisning, skjønner jeg godt at musikkfaget kan virke ekstra utfordrende. Ellers fant forskerne at elevene stort sett var positive til undervisningen, selv om de sjelden ble utfordret til å gå i dybden av stoffet de arbeidet med.

Slik var altså noen av funnene presentert i en av rapportene som evaluerer Kunnskapsløftet på vegne av Utdanningsdirektoratet. Dette er evalueringer gjort i regi av de som er ansvarlige for læreplanen i dag, men det finnes også andre evalueringer, annen forskning som drøfter Kunnskapsløftet, som for eksempel masteroppgaver som denne. Jeg tror slike evalueringer kan være nyttige redskaper når musikk læreren og lærerstudenten søker dybde og inspirasjon i arbeidet med Kunnskapsløftet.

3.2 NASJONALE RETNINGSLINJER FOR MUSIKK I LÆRERUTDANNINGEN

1.mars 2010 fastsatte Kunnskapsdepartementet en forskrift for den nye grunnskolelærerutdanningen som skulle ta over for allmennlærerutdanningen høsten samme år. I denne sammenheng ble det utarbeidet nye nasjonale retningslinjer for fagene i grunnskolelærerutdanningen, gjennomført av det som ifølge retningslinjenes forord er «bredt sammensatte faggrupper» (Nasjonale retningslinjer¹⁴: 2). De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen viser statens, det offentlige Norges, syn på hva som er en lærerutdanning av høy kvalitet og hva en slik utdanning bør inneholde (regjeringen.no [17.01.13]). I innledningen av dokumentet står dets formål formulert slik:

¹³ Ofte brukt forkortelse for Kunnskapsløftet (2006).

¹⁴ *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn*

I retningslinjer for hvert fag er det formulert forventet læringsutbytte, som beskriver hva studentene skal kunne og være i stand til etter gjennomført emne. Læringsutbytte er formulert med utgangspunkt i de overordnede beskrivelsene i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, som beskriver hvilke kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse en kandidat skal ha på ulike nivå i utdanningsløpet (Nasjonale retningslinjer: 6).

Det er opp til hver enkelt utdanningsinstitusjon å utarbeide og vedta programplaner ut fra de nasjonale retningslinjene. Programplanene inneholder bestemmelsene for faglig innhold, praksisopplæring, organisering, arbeidsformer og vurderingsordninger. I *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*, står det at programplanenes utgangspunkt skal være forskriftene og de nasjonale retningslinjene (Forskrift om rammeplan¹⁵: 5). Det er altså i disse to dokumentene at man hovedsakelig finner statens krav og forventninger til utdanningen av musikk lærere i praksis, og dermed hvilke kvaliteter det forventes at den kommende musikk læreren skal besitte. Det læringsutbyttet lærerstudenten skal ha tilegnet seg i løpet av utdanningen, blir definert i tre kategorier, *kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse*, som skal ligge til grunn for arbeidet i skolen og videre kompetanseutvikling (Forskrift om rammeplan: 1). Jeg vil i dette delkapittelet se nærmere på akkurat hvilke krav og forventninger de nasjonale retningslinjene stiller ovenfor musikkfaget i grunnskolelærerutdanningen.

Allerede i den første setningen i retningslinjene for musikkfaget, kommer det frem en parallell til læreplanen Kunnskapsløftet: «Musikkfaget i grunnskolen har som mål å gi alle barn og unge musikkopplæring slik at dei kan ta aktivt del i musikk gjennom aktivitetsformene musisering, komponering og lytting» (Nasjonale retningslinjer: 59), tre aktivitetsformer som gjenspeiler hovedområdene fra læreplanen. Dermed må den kommende musikk læreren mestre disse hovedområdene gjennom sin egen utvikling av musikalske og kunstneriske ferdigheter, og sin fagdidaktiske kompetanse. Den fagdidaktiske kompetansen blir beskrevet som å planlegge, gjennomføre og reflektere over musikkundervisning (Nasjonale retningslinjer: 59). Legg merke til at det understrekes at refleksjon over musikkundervisningen er en viktig del av den fagdidaktiske kompetansen, et viktig argument fra den musikkfaglige diskurs

Lærerens kompetanse i musikk skal, ifølge de nasjonale retningslinjene, omfatte kunnskap om «den norske og internasjonale musikkarven, i musikk som flerkulturelt samfunnsfenomen og i

¹⁵ *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*

musikk som identitetsskapende kraft og uttrykksform» (Nasjonale retningslinjer: 59). Denne kompetansen vil gi en allmenn danning og faglig vekst som lærerstudentene kan ta i bruk for å bidra til utviklingen av faget musikk. Det oppfordres også til å se musikkfaget i utdanningen i sammenheng med andre fag, og hvordan disse kombineres, før det nok en gang understrekes at lærerstudentens utvikling av musikalske ferdigheter bør være «sentrale på alle nivå» (Nasjonale retningslinjer: 59). Den siste setningen kan tolkes som at utviklingen av lærerstudentenes musikalske ferdigheter skal være en slags «rød tråd» gjennom hele musikkutdanningen. Musikalske ferdigheter skal derfor spille en viktig rolle i musikktime ved lærerutdanningsinstitusjonene.

Beskrivelsen av faget musikk ved norske lærerutdanninger avsluttes med nok en referanse til Kunnskapsløftet. Det spesifiseres at faget skal gjøre studenten fortrolig med de grunnleggende ferdighetenes funksjon i faget: «Faget skal gjøre studentene fortrulege med dei grunnleggjande ferdigheitene å kunne uttrykke seg munnleg og skriftlig, å kunne lese og rekne og å kunne bruke digitale verktøy, slik desse er utforma i gjeldande læreplan for musikk i grunnskolen» (Nasjonale retningslinjer: 59). Hvordan blir studentene «fortrolige» med de grunnleggende ferdighetenes formulering i fagplanen i musikk i Kunnskapsløftet? Dette sier egentlig ikke noe om hvordan det forventes at studentene skal arbeide med de grunnleggende ferdighetene, og hvordan de skal forholde seg til dem i praksis. «Fortrolig» er et vagt begrep knyttet til bruk av en læreplan. Jeg tror ikke at overføringen av Kunnskapsløftet til praksis blir lettere med slike uklare begrep.

Musikk i lærerutdanningen er delt i to fag: Musikk 1, og Musikk 2. Det siste faget bygger på det første. Selv om en lærerutdanning tilbyr Musikk 1, betyr det ikke nødvendigvis at de har et tilbud i Musikk 2. Jeg vil presentere læringsutbytte for Musikk 1, fordi dette er det faget jeg observerte ved en norsk lærerutdanning høsten 2012, som du vil lese om i kasusstudien i oppgavens fjerde kapittel. Slik står læringsutbyttet i Musikk 1 formulert i de nasjonale retningslinjene:

KUNNSKAP

Studenten

- har kunnskap om dei særprega lærings- og erkjenningsformene som er knytt til kunstnarleg, estetisk og musikalsk verksemd

- har kunnskap om psykologiske og kulturelle faktorar som verkar inn på utviklinga av barns musikalitet, uttrykksformer, kreativitet og identitet
- har grunnleggande kunnskap om norsk og internasjonal musikk frå ulike sjangrar og musikkhistoriske epokar, om norsk og samisk tradisjonsmusikk og om musikk frå ulike kulturar
- har kunnskap om grunnleggande musikkteori og ulike former for musikkanalyse
- har kunnskap om korleis musikk blir brukt og integrert i ulike former for samfunnsuttrykk, t.d. i film og media, og om korleis musikk kan vere eit formande element i slike samanhengar
- har kunnskapar om musikk læraren som leiar og tilretteleggjar for musikkopplæring for trinna 1-7
- har kunnskap om musikkfaget si historie og rolle i samfunnet, læreplanar i faget og faget si læreplanhistorie (Nasjonale retningslinjer: 60).

På samme måte som dagens læreplan har disse punktene en åpen karakter som legger opp til frihet i tolkningen til hver enkelt lærerutdanningsinstitusjon, når det gjelder å videreføre retningslinjenes innhold. Musikkfagets mangfoldighet er igjen en faktor: lærerstudenten skal etter endt utdanning ha kunnskap om musikkfagets «særpregede lærings- og erkjennelsesformer», vite om psykologiske og kulturelle aspekter knyttet til utviklingen av barns musikalitet, ha bred sjanger- og repertoarkunnskap (et samsvar med Kunnskapsløftet), kjenne historien om musikkens rolle i samfunn og i læreplaner, og ikke minst hvordan læreren kan legge opp undervisningen i faget. Det er mye som skal kunnes, og det står lite om hvordan dette skal læres. Dermed står den enkelte utdanningsinstitusjon og dens faglærere alene om å utvikle og gjennomføre et godt tilbud i musikk. Det blir opp til dem å bestemme hva som bør ligge til grunn for utdanningen av gode musikk lærere, uten at de får så mye hjelp av de nasjonale retningslinjene.

FERDIGHEITER

Studenten

- kan syngje og bruke stemma på varierte måtar, uttrykke seg musikalsk og meningsfullt på eige hovudinstrument og akkompagnere song på piano, gitar eller anna akkordinstrument
- kan leike og danse til og med musikk, og meistre eit representativt utval av tradisjonelle og moderne musikkleikar og dansar frå ulike kulturar til bruk i musikkundervisning på trinna 1-7

- kan leie og instruere song-, samspel- og danseprosessar med kollegaer og med elevar på trinna 1-7
- kan lytte aktivt og reflekterande til eit representativt utval av musikk frå ulike sjangrar, historiske periodar og ulike kulturar
- kan vise kunnskap om musikken gjennom verbale og andre kunstrelaterte uttrykksformer, t.d. dans/rørsle og drama.
- kan skape musikk på varierte måtar, improvisere med instrument og stemme og kunne leie improvisasjons- og komposisjonsprosessar for elevar på trinna 1-7
- kan bruke analoge og digitale musikkinstrument og tekniske og elektroniske hjelpemiddel med tanke på musikalsk skaping, formidlingsverksemd og musikkopplæring
- kan ta i bruk og vurdere varierte arbeidsformer, metodar og læringsmateriell for skolefaget musikk for trinna 1-7
- kan meistre ulike innfallsvinklar til begynnaropplæring i musikkfaget og vere fortrulege med grunnleggande ferdigheiter i skolefaget musikk.
- kan leggje til rette for musikalsk opplæring og utvikling for elevar med spesielle evner eller vanskar
- kan gjennomføre tilpassa opplæring for elevar med ulik bakgrunn, ulike føresetnader og interesser (Nasjonale retningslinjer: 60–61).

Utviklingen av musikalske ferdigheter er, som vi så innledningsvis i dette delkapittelet, en viktig del av utdannelsen til grunnskolens musikk lærere. I løpet av punktene kommer det mer tydelig frem hvilke ferdigheter det her er snakk om. Studentene skal først og fremst beherske et hovedinstrument, og, med mindre det er et akkordinstrument, kreves det ferdigheter i et slikt i tillegg. Undervisning i hovedinstrument og bi-instrument er noe jeg har vært gjennom ved musikklinja på videregående skole. Min erfaring er at det å lære et nytt instrument tar tid, til og med for oss som hadde individuelle spilletimer i instrumentene. Individuelle spilletimer var ikke et tilbud ved den lærerutdanningen jeg observerte, og de nasjonale retningslinjene kommer ikke med et alternativ til hvordan slik undervisning skal foregå. To steder i punktene om ferdighetene står det at studentene skal kunne et representativt utvalg leker og danser, og ha et repertoar med et representativt utvalg musikk. Hva er så dette representative utvalget? Nok en gang står faglærer og institusjon fritt i utvelgesprosessen. Et annet punkt jeg finner uklart er det som nevner at studenten må mestre ulike innfallsvinkler til begynneropplæring i musikkfaget. Begynneropplæring i hva? Alle fag i skolen bærer vel preg av begynneropplæring, at elevene skal lære noe de ikke kan fra før. Hvis det derimot dreier seg

om begynneropplæring på et instrument, kan jeg forstå at det krever egne teknikker, ikke minst gode ferdigheter i instrumentet fra musikk lærerens side.

GENERELL KOMPETANSE

Studenten

- kan initiere fagleg samarbeid og bruke musikk både som regifag og som støttefag i fleirfaglige tema- og prosjektarbeid
- kan reflektere over sammenhengen mellom mål og innhold i musikkfaget, andre fagområde og læreplanverk for trinna 1-7
- har innsikt i musikkens rolle som identitetsskaper, kommunikasjonsmedium og kulturuttrykk i skolekvardagen og i eit fleirkulturelt samfunn
- kan aktivisere og stimulere elevane si evne til å skape, oppleve, uttrykke og reflektere (Nasjonale retningslinjer: 61).

Det andre punktet under generell kompetanse er litt uklart, hvilke mål er det her snakk om? Personlige mål? Lærerutdanningens mål? Læreplanens kompetansemål? Slik setningen er formulert, tolker jeg det som to forskjellige ting, det å reflektere over mål og innhold i musikkfaget, og refleksjoner omkring mål og innhold i læreplanverket. Hvorfor andre fagområders mål og innhold nevnes her, kan være i sammenheng med tverrfaglige prosjekter knyttet til musikk i skolen. Det siste punktet viser hva retningslinjene forventer at kommende musikk lærere skal lære sine elever i musikkfaget: skape musikk, gi de musikalske opplevelser, kunne uttrykke seg gjennom musikk, og reflektere omkring musikken. Dette er fire konkrete krav til hva den kommende musikk læreren skal oppnå i sin undervisning i musikkfaget i grunnskolen.

Det kan være lurt å ha de nasjonale retningslinjenes krav til studentenes læringsutbytte i tankene i lesingen av kassustudien i oppgavens fjerde kapittel. Vi har nå sett hva staten forventer av en ferdigutdannet grunnskolelærer i musikk. En kompetanse hver enkelt utdanningsinstitusjon er ansvarlig for å tilføre studenten, gjennom et fag på 30 studiepoeng¹⁶. Er dette et realistisk læringsutbytte i forhold til fagets størrelse? Musikk 1 er et nokså lite fag i hele studieforløpet, men som absolutt ikke har lite innhold. Et dilemma som vi kjenner igjen fra musikkfaget i skolen og de kravene det møter i Kunnskapsløftet: høye krav og alt for kort

¹⁶ 30 studiepoeng tilsvarer kun et halvt års normalt utdanningsforløp i Norge. Min personlige mening er at 30 studiepoeng i musikk, som en musikk lærers utdanning, er i aller minste laget. Sammenligner man for eksempel med praktisk pedagogisk utdanning (PPU) på universitetet, er det et krav om minimum 60 studiepoeng før man får undervise i et fag. Hvorfor er dette kravet lavere ved en grunnskolelærerutdanning?

tid å nå dem på. Er man optimist, kan man jo tolke de store forventningene til læringsutbyttet i forhold til fagets størrelse i lærerutdanningen som en relevant forberedelse til virkeligheten i den norske grunnskolen.

At det er et tydelig forhold mellom de nasjonale retningslinjene og læreplanen Kunnskapsløftet, tror jeg både har sine fordeler og sine ulemper. Fordelene kan være at studentene får en innføring i læreplanens mål og innhold gjennom studiet. Dette kan føre til en videreføring av læreplanens hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål, inn i praksisen i skolen. Slik blir disse en lettere overførbare, og en naturlig del av undervisningen. Dette kan være den åpenbare motivasjonen fra statens side for innføringen av retningslinjene i det hele tatt. At Kunnskapsløftet er gjenkjennelig i retningslinjene, viser at læreplanen har en funksjon i utformingen av lærerutdanningen. Likevel står det hverken i Forskrift om rammeplan eller i de nasjonale retningslinjene noe mer om hvordan innholdet i Kunnskapsløftet bør formidles i lærerutdanningen. Den eneste føring de nasjonale retningslinjene gir til lærerstudentens arbeid med læreplanen i faget, er denne: «Arbeidet med faget skal på alle nivå omfatte forskningsbasert kunnskap og erfaring knytt til dei aktivitets- og erkjenningformene vi finn i musikkfaget i *gjeldande læreplanar* [min utheving] for grunnskolen og i praksisfeltet» (Nasjonale retningslinjer: 59).

Ulempene ved en sterk tilknytting til dagens gjeldende læreplan er at mulige utskiftninger eller forandringer i læreplanen i fremtiden kan få store konsekvenser. Lærerutdanningen vil da bli nødt til å foreta liknende endringer for å ikke ligge bak forandringene læreplanen fører inn i skolen. Med et slikt system som det vi har i dag, må forandringer i læreplan og lærerutdanning skje samtidig, og ikke fire år for sent, slik det var med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, og den nye grunnskolelærerutdanningen fra 2010. Alternativet kan være en lærerutdanning som opererer uavhengig av innholdet i skiftende læreplaner, slik at utdanningen i stedet underviser i mer generelle metoder for arbeid med en læreplan. På denne måten vil studentene bli bedre rustet i møtet med nye læreplaner. I stortingsmeldingen *Kultur for læring* står det at departementet vil prioritere ressurser til videreutdanning i naturfag, matematikk, norsk/samisk, engelsk og 2. fremmedspråk (*Kultur for læring*: 99). Dette kan ses som et argument for å satse mer på musikkfaget i lærerutdanningen, slik at gode musikkklærere utdannes mens men har sjansen.

4. LÆRERUTDANNINGEN

Hvordan utdannes man til å bli en god musikk lærer? Hvilke forventninger og krav møter studenten i lærerutdanningen? Hvordan arter egentlig denne utdanningen seg? For å finne svar på disse spørsmålene vil jeg i denne delen av oppgaven komme nærmere inn på den utdanningsinstitusjonen hvor mange musikk lærere blir forberedt på sitt yrke: lærerutdanningen. Nå er det på tide å se alt jeg har gjennomgått tidligere i oppgaven i sammenheng med utdanningen av musikk læreren i praksis.

«Musikk lærerutdanningen, på alle plan og i alle fasonger, sitter med nøkkelen til fagets framtid» (Jørgensen 2001: 128). Å begynne kapittel 4 med sitatet av Harald Jørgensen, gjenspeiler i stor grad min motivasjon i å trekke frem lærerutdanningen som en avgjørende arena for forberedelse av gode musikk lærere. I grunnen oppsummerer dette hele min motivasjon for masterprosjektet. Som universitetsstudent var lærerutdanningen fremmed for meg. Den største forskjellen lå kanskje i at lærerutdanningen er en yrkesfaglig utdanning. Derfor så jeg til musikkfaget i lærerutdanningens historie, for å møte denne institusjonen med litt forkunnskaper. Helt siden oppstarten av norske lærerutdanninger på 1820- og 1830-tallet, har sangfaget vært en del av den (Jørgensen 2001: 105). Det har skjedd mye siden disse første lærerstudentene ble undervist i sang 2–3 timer, og orgelspill 3–4 timer i uka. Etter spørreundersøkelser gjennomført på 1950-tallet oppga flertallet av lærerstudentene at de manglet kunnskap og interesse for å undervise i sangfaget.

Som vi så i delkapittelet om musikkfagets historie, gjennomgikk faget store forandringer på 1960-tallet. Det nylig omdøpte musikkfaget trengte lærere med utvidet kompetanse på flere felt enn sang og akkompagnement. Både lærere ute i skolen, og faglærerne ved lærerutdanningsinstitusjonene ble kurset i musikk, og i tillegg kom det et nytt studietilbud ved lærerutdanningen i Bergen i 1958: en musikklinje, der en firedel av den treårige utdanningen var musikkfaglig (Bergheim 2002: 26). Trass i tiltakene ved utdanningene var det en økende mangel på musikk lærere på 1970-tallet. Mangelen fikk så store konsekvenser at kommuner som ikke klarte å oppdrive kvalifiserte lærere i musikk kunne legge ned faget i noen klassetrinn. Et forsøk på å hindre dette var å gjøre musikk til valgfag i lærerutdanningen (slik det er i dag), og kun ha et kort innføringskurs som gjaldt alle lærerstudentene. På denne måten kunne man luke bort de som i utgangspunktet manglet motivasjon for faget. Kritikerne så

likevel på dette med skepsis: «For uansett hvilke fag man valgte i lærerutdanningen, fastslo loven at man var kvalifisert til å undervise i alle fag i hele grunnskolen» (Jørgensen 2001: 115).

Lærerutdanningen fortsatte på den veien som var staket ut på 70-tallet inn i det neste tiåret, men på 80-tallet begynte også konsekvensene av valgfriheten i lærerutdanningen å vise seg. Kun et fåtall av lærerne i musikk i skolen var kvalifiserte til å undervise i faget (Jørgensen 2001: 122). Med *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning* som ble innført i 1992 ble det obligatoriske innføringskurset i musikk fjernet. Nå trengte ikke en ferdigutdannet allmennlærer å ha et eneste studiepoeng i musikk etter endt utdanning. Etter en evaluering av musikk i lærerutdanningen noen år senere ble de vanligste problemene i faget presentert: «De vanligste problemene var studentenes forkunnskaper eller manglende forkunnskaper i musikk før de ble tatt opp på kursene, den innbyrdes progresjonen mellom kursene [...], og forholdet mellom det faglige innholdet og den didaktiske forberedelsen til lærergjerningen» (Jørgensen 2001: 126). Disse problemene Jørgensen nevner her vil dukke opp i sammenheng med situasjon nr. 5 i kassustudien. Etter reformene høsten 2010 ble allmennlærerutdanningen byttet ut med en grunnskolelærerutdanning der studentene enten blir skolert til å undervise 1.–7. trinn på barneskolen, eller 5.–10. trinn på barne- og ungdomskolen (regjeringen.no [18.01.13]). Praktisk talt utdannes det ikke allmennlærere lenger, studentene blir grunnskolelærere tilpasset ulike klassetrinn og med ulik fagkompetanse.

Både musikk i skolen og i lærerutdanningen har gjennomgått liknende forandringer opp gjennom årene. Det største problemet, som Jørgensen viser til, er at disse forandringene har skjedd til ulik tid på de to arenaene. Hver gang en ny læreplan har blitt innført i grunnskolen, har det gått flere år før de samme endringene skjer i lærerutdanningen. Ta for eksempel Kunnskapsløftet og de nasjonale retningslinjene som jeg nå har gjennomgått: læreplanen ble innført i 2006, mens reformene i lærerutdanningen ikke kom før høsten 2010. «[...] før lærerutdanningen har maktet å lage en ny plan tilpasset folke- og grunnskolens virkelighet, og å utdanne de første lærerne beregnet på denne planvirkeligheten, har grunnskolen laget nye planer» (Jørgensen 2001: 128). Hva har dette å si for utdanningen av gode musikk lærere? Her kommer jeg tilbake til et punkt jeg var innom i avslutningen av forrige kapittel: burde ikke lærerutdanningen heller sørge for å forberede studentene til generell bruk av læreplaner, enn å rette undervisningen inn mot gjeldende plan, når stadige utskiftninger er den historiske tradisjonen?

I lærerutdanningen oppstår det interessante skillet mellom musikk som basisfag og musikk som undervisningsfag, som jeg nevnte i delkapittel 1.3.2. Studentene må tilegne seg undervisningsfaglige kunnskaper, basert på de basisfaglige, som retter seg mot skolefaget musikk. Hvordan man kan undervise i musikk, blir en naturlig vinkling av faget i en lærerutdanning. Likevel må man være observant på balansen mellom undervisningsfag og basisfag. Blir det for lite fokus på sistnevnte, vil det gå utover studentens kunnskaper i faget. Mangler læreren kunnskap i faget vil neppe undervisningen bli god: man må ha kunnskap i det man skal undervise. Samtidig har «hvordan man underviser i musikk» mye å si for kvaliteten på musikkundervisningen, ifølge Swanwick (Swanwick 1999: 57). Basisfag og undervisningsfag er to sider av samme sak. Begge må tas i betraktning hvis musikkundervisningen skal bli god.

Ved en lærerutdanningsinstitusjon skjer musikk-lærerutdanningen i praksis. Derfor har jeg valgt å fokusere på denne praksisen og se problemstillingen i lys av observasjoner og intervjuer gjort i musikk-timene ved en norsk grunnskolelærerutdanning. Kasusstudien vil nå bli presentert gjennom fem situasjoner basert på mine observasjonsnotater. Situasjonene viser de hendelsene jeg fant mest interessante og som best belyste undersøkelsesspørsmålene jeg hadde utarbeidet på forhånd. Det må presiseres at dette er situasjonene slik jeg tolket dem. I løpet av presentasjonen av de observerte situasjonene vil jeg trekke inn sitat fra intervjuene med faglærer og studenter, der jeg mener det er nødvendig å få et innblikk i deltakernes syn på sin egen musikk-lærerutdanning. Mine observasjoner fra forskningsfeltet og intervjuene gir oppgaven en kontekst, et miljø den kan knyttes til.

4.1 HVILKE KRAV OG FORVENTNINGER MØTER STUDENTER I MUSIKK VED EN NORSK LÆRERUTDANNING?

Min kasusstudie fant sted ved en norsk lærerhøyskole, høsten 2012, hvor jeg skulle følge et kull lærerstudenter i musikk. Lærerstudentene i klassen jeg observerte, fulgte studieprogrammet Grunnskolelærerutdanning for 1. – 7. trinn. Dette var studenter som hadde valgt musikk som en del av sin utdanning. Faget jeg observerte hver onsdag var Musikk 1 delemne 2, et av de valgfrie emnene på 30 studiepoeng som studentene tar det andre året i utdanningen. Delemne 1 (15 studiepoeng) startet vårsemesteret første året av utdanningen, mens delemne 2 (15 studiepoeng) gikk både høst og vår i andre studieår. Det er viktig å merke seg at jeg kun fulgte ett av de tre semestrene Musikk 1 går over. Sagt med andre ord: min

kasusstudie er basert på en tredjedel av lærerstudentenes utdanning i musikk. Når hensikten med kasusstudien er å trekke inn situasjoner fra musikk lærerutdanning i praksis, og når omfanget av en masteroppgave ikke er større enn den er, ble ett semester med lærerstudentene en passelig lengde for studien.

Musikk er, som sagt, et valgfritt emne ved lærerutdanningen. De andre valgfrie emnene ved den lærerutdanningen jeg fulgte var engelsk, kroppsøving, kunst og håndverk, og naturfag. Alle disse har et oppfølgingsemne (Engelsk 2, Kroppsøving 2, osv.) som bygger videre på emne 1. Emne 2 er på 30 studiepoeng og kan tas tredjeåret i lærerutdanningen. Men denne lærerutdanningen hadde ikke et tilbud i Musikk 2, selv om alle de andre valgfagene hadde et påbyggingsemne det tredje året. Hvis studentene ville bygge videre på musikkutdannelsen sin, måtte de ta emne 2 ved en annen lærerhøgskole der Musikk 2 er et tilbud. Dette betyr at man ikke trenger mer enn Musikk 1 (30 studiepoeng i musikk) for å få godkjent faget som en del av fagkretsen sin som musikk lærer.

Musikk 1 delemne 2 foregikk hver onsdag fra kl.08.30–11.45 i et stort velutstyrt musikkrom, med flygel, trommesett, høyttalere, forsterkere, og ikke minst god gulvplass til diverse aktiviteter. Den åpne gulvplassen var rammet inn av pulter i hesteskoformasjon hvor studentene pleide å sette seg nederst i høyre hjørne. Min etter hvert faste plass var i motsatt hjørne, nederst til venstre. Det var fjorten påmeldte studenter i faget, men ikke alle var til stede hver gang. Dette førte til at det var dager da det for eksempel kun var sju oppmøtte studenter, noe som hadde innvirkning på aktivitetene, og undervisningen generelt.

På første side av notatboken min hadde jeg notert de undersøkelsesspørsmålene som skulle lede min oppmerksomhet under observasjonsprosessen:

1. I hvilken grad blir den musikkfaglige diskurs trukket inn? Reflekteres det over denne?
2. Hva er forholdet mellom undervisningsfag og basisfag i lærerutdanningen?
3. I hvilken grad reflekteres det over musikkfilosofiske og musikkestetiske aspekt ved musikkfaget?
4. Hvilke krav stilles til studentenes kunnskap om å legge til rette for kunnskap i musikk/vekke interesse for musikken, for *alle* barn i den norske grunnskolen?
5. Hvordan forberedes studentene på musikkfaget i skolen? Hvordan legitimerer de sin virksomhet som musikk lærere?

6. Hvilke forventninger har man til grunnskolelærerens musikalske ferdigheter?
7. Hva er forholdet til læreplanen Kunnskapsløftet i lærerutdanningen?

Jeg vil anbefale å se observasjonene jeg snart vil presentere i sammenheng med de kravene og forventningene som er blitt presentert i oppgavens tidligere kapitler, og ha dette i tankene gjennom kasusstudiens fem situasjoner. Situasjonene vil også bli belyst gjennom sitat hentet fra intervjuene med to studenter og en faglærer fra feltet. Jeg har plukket ut de sitatene jeg selv mener kan belyse situasjonene fra innsiden, sitater som viser deltakerens subjektive tanker og holdninger til det jeg trekker frem. Jeg hadde i forkant av intervjuene utarbeidet en intervjuguide med de spørsmålene jeg var interessert å få deltakernes syn på. Intervjuguiden ble som følger:

- Hvorfor har du valgt å bli musikk lærer?
- Hvilke tanker har du om din lærerutdannings tilbud i musikk? Blir forventningene innfridd?
- Synes du at det bør være opptaksprøve til musikk lærerutdanningen?
- Hvordan vil du beskrive en god musikk lærer? Dine egne forventninger og krav til de ferdigheter, kunnskaper, egenskaper en musikk lærer bør besitte.
- Hvordan vil du gjøre studentene til gode musikk lærere?/Hvordan vil du forberede deg på å bli en god musikk lærer?
- Hva er ditt forhold til musikk?
- Hvordan vil du beskrive dine musikalske ferdigheter?
- Hvordan opplevde du selv musikkfaget da du var elev i grunnskolen?
- Hvorfor mener du at musikk skal (ikke skal?) være en del av skolens fagkrets?
- Hvordan vil du forholde deg/ forholder du deg til dagens læreplan (Kunnskapsløftet)?
- Har du noen tanker rundt læreplanens inndeling av musikkfaget i hovedområdene musisering, komponering og lytting?
- Hva mener du er grunnleggende ferdigheter i musikkfaget?
- Hva er det du mener er det viktigste elevene lærer i musikkfaget?
- Hvordan ser du på musikkfagets status og fremtid?

De fem situasjonene viser alle til ulike krav og forventninger til den fremtidige musikk læreren, krav om blant annet musikalske ferdigheter, bruk av læreplan, forhold til musikkteori og pensum, innhold og aktiviteter i musikktime. En av situasjonene viser også flere av studentenes egne forventninger til musikkutdanningen, da studentene en onsdag i oktober la frem sin evaluering av lærerutdanningens tilbud i musikk.

4.1.1 Situasjon nr. 1: studentenes musikalske ferdigheter

Onsdag 05.09.12 var en går og regntung dag, hvor kun sju studenter hadde møtt opp til første musikktime. Dagen startet med emnet *fagdidaktikk*, og de få studentene som var til stede ble straks satt i gang med sangleker og andre musikalske aktiviteter relevante for bruk i grunnskolen, under ledelse av faglærer. Den ene aktiviteten var en fremførelse av låten *Tears in Heaven* av Eric Clapton. Faglærer spør om noen kjenner låten, en student svarer ja, noe som betyr at den var ukjent for de fleste. Alle får utdelt noter, mens læreren oppfordrer enkelte til å spille ulike instrument. En av studentene oppfordres til å spille fløyte, men hun har ikke instrumentet tilgjengelig, mens en annen blir bedt om å spille gitar, og han aksepterer utfordringen litt nølende da sangen virker ukjent for han. Faglærer setter seg ved flygelet og starter å synge, mens resten henger seg på. Hun som medgav at hun kjente sangen fra før, ledet an med en trygg og klar stemme. Det var derimot ikke lett å høre de andre lærerstudentene. Det virket, for meg, som om de trakk seg i bakgrunnen av aktiviteten på grunn av usikkerhet. Det kan selvfølgelig også være andre grunner til den manglende deltakelsen: det var tidlig om morgenen, mangel på motivasjon, sangen falt ikke i smak, osv. Uansett spilte den manglende deltakelsen inn på aktiviteten. Han som hadde sagt seg villig til å spille gitar, rakk ikke å stemme instrumentet ordentlig før faglærer startet sangen. Dette hørtes ekstra godt da faglærer sluttet å spille på flygelet for å lytte til studentene. Det var tydelig at gitaristen ble litt satt ut av dette, derfor satte faglærer i gang med pianospillet igjen like etterpå, for å fortsette sangen.

I denne aktiviteten ble studentenes egne ferdigheter i musikk eller mangel på disse svært tydelige, og dermed også de store forskjellene studentene imellom. De som allerede hadde gode ferdigheter, ble aktivt trukket frem av faglærer. Likevel manglet det ikke på oppfordringer fra faglærer om solosang og liknende, rettet mot de mer tilbakeholdne studentene, men de tok ikke sjansen. Studentenes blokkering av faglærers oppfordringer førte til at aktiviteten stagnerte, og dermed gjorde utviklingen av studentenes musikalske ferdigheter det samme. Det var fullt mulig for de med svakere musikalsk utgangspunkt å gjemme seg bak de med gode musikalske ferdigheter. For meg som observatør var det lett å se hvem som var trygge på sine musikalske ferdigheter, og kanskje enda tydeligere: hvem som ikke var det. Hva kan dette ha å si for studentenes syn på egne musikalske ferdigheter? Store forskjeller i ferdigheter studenter og elever imellom er en utfordring i musikkundervisning, både i lærerutdanning og i grunnskole. Hvis lærerstudentene sitter igjen med dårlige

erfaringer fra utdanningen, er det en viss fare for at de vil ta med seg dette inn i skolen. Ut fra situasjonen tror jeg det er et behov for at lærerutdanningen i større grad fokuserer på hvordan man kan legge opp musikktime, slik at ferdighetsforskjeller håndteres på en god måte, og at det ikke blir en negativ opplevelse hverken for de med godt, eller de med mindre godt musikalsk utgangspunkt.

Som vi så i delkapittelet om de nasjonale retningslinjene for lærerutdanningen, stilles det krav til lærerstudentene i musikk, altså de kommende musikk lærernes musikalske ferdigheter. Det kreves blant annet ferdigheter både i et hovedinstrument og et akkordinstrument (kap.3.2). John Paynter, som jeg var innom i delkapittel 1.4, mener at musikk læreren må være en dyktig musiker med bred musikalsk kunnskap (Paynter 1982: 23), og Keith Swanwick nevner krav til lærerens musikalske ferdigheter i sitt andre prinsipp for god musikkundervisning: elevene må ha gode forbilder å etterlikne når de selv skal utvikle musikalske ferdigheter (Swanwick 1999: 54). Og det skal jo elevene gjøre, ifølge Kunnskapsløftet (se om hovedområdet *musisere* kap.3.1.3). At den kommende musikk læreren selv skal ha gode musikalske ferdigheter er altså et krav som stilles fra flere hold, og når kravet også er tydelig i de nasjonale retningslinjene er lærerutdanningen pålagt å følge det i sitt tilbud.

Hvordan må man jobbe for å inkludere studentene med dårligere musikalske ferdigheter? Hvordan kan man tilpasse opplæringen slik at musikk ikke blir et fag kun for de som spiller et instrument fra før? Jeg har selv erfaringer fra grunnskolen, der musikk lærere kartla hvilke av elevene som spilte instrument på fritiden, for så å bruke disse til demonstrasjoner i musikktime. Dette hadde utelukkende negative konsekvenser for klasse miljøet. De som spilte instrument var flau over å bli lærerens «englebarn», mens de som ikke kunne spille, ble holdt utenfor de musikalske aktivitetene. Min erfaring er et eksempel på hvordan musikalske ferdigheter kan bli misbrukt av en musikk lærer. Heldigvis var musikk et fag hvor det stadig var utskiftninger av lærere, så vi visste at det bare gjaldt å holde ut litt til, så ville vi få en ny lærer snart.

Hva kan gjøres for å styrke samtlige studenters ferdigheter i musikk? «Musikk er et ferdighetsfag» (Bøe 2005: 52). Odd-Magne Bøe forteller om en lærer som fikk høre av høyskolelektoren som underviste henne i musikk i lærerutdanningen at hun ikke burde synge. «Svake ferdigheter på et område i lærerutdanningen skulle vel heller ha ført til støtte og hjelp, fremfor et råd om å kutte aktiviteten» (Bøe 2005: 53). Denne direkte uttalelsen fra lektoren

gjorde at studenten skydde musikk som ferdigutdannet lærer. I situasjonen jeg observerte, var det ingen som ble møtt med slike kommentarer, men det var likevel tydelig at nivåforskjellene i ferdighetene til flere av studentene førte til at flere trakk seg tilbake da de skulle synge. Dette skjedde uten at det ble tilbudt noe hjelp i å utvikle sangferdighetene. Som vi senere skal se av intervjuene med de to studentene, ønsker begge større fokus på begynneropplæring i instrumenter. Hvis musikkfaget i lærerutdanningen både hadde gitt studentene begynneropplæring i instrumentene, og i tillegg hatt fokus på hvordan studentene kan ta med seg slik opplæring inn i musikktimene, tror jeg man hadde vært et stort skritt nærmere det å utdanne gode musikk lærere og utjevne forskjellene mellom studentenes musikalske ferdigheter. «Vi har vel alle erfaringer med læringsmiljøer som er preget av at enerne, de beste, får stå fram i hovedroller i musikktimene, mens resten av gruppa eller klassen er «fyllstoff» på en måte» (Bøe 2005: 49). Denne kulturen kan motvirkes, og det tror jeg gjøres best ved å forberede lærerstudentene i å takle elevenes ulike musikalske utgangspunkt gjennom en prosess hvor de samtidig utvikler sine egne ferdigheter i musikk.

Studentenes musikalske ferdigheter var et tema som ble tatt opp i mine intervju med deltakerne i feltet.

Faglærer: En god musikk lærer... Det er en lærer som selvfølgelig selv har gode egne ferdigheter som utøver og sanger. [...] Når en har opplevd gleden ved musikk, det å musisere, det å synge, så er det klart at en vil gjerne dele det på en eller annen måte, enten ved å fremføre for andre eller undervise andre. Vi har et fag som heter «kor- og bandinstruksjon» som foregikk i forrige semester. I den prosessen utvikler vi studentens vokale evne, ikke så mye solo, men heller flerstemt. Vi har også instrumentopplæring på gitar, piano, trommer, pluss at vi setter i gang en prosess der vi lar studentene rullere på de forskjellige instrumentene, og lærer av hverandre. Det skjer ved at de skal øve inn et bestemt repertoar, bandlåter og korsanger. [...] Så vi har ikke individuelle timer i dette. Det skjer i mindre grupper. Gitarundervisningen skjer for eksempel i grupper på fem [...] En lærer må beherske sine instrument, og samtidig være en god pedagog.

Student 1: Det at man har musikk lærere i skolen som faktisk kan spille noe, som kan akkompagnere litt på gitar for eksempel, betyr ganske mye for elevene. [...] Når det gjelder opplæring i musikalske ferdigheter i dette studiet, hadde vi eksamen i bandleidelse i forrige semester, men vi har for eksempel ikke hatt noen undervisning i begynneropplæring på instrumentene. Bandleidelse hadde kanskje vært fint i

ungdomskolen, men vi skal undervise i 1.– 7.klasse på barneskolen og der vil man jo ikke klare å få til et band som man kan lede. Elevene må få opplæring på instrumentene før de kan spille i band. [...] Det er veldig mange forskjellige nivå på folks ferdigheter i musikk på studiet. Vi har noen som er kjempeflinke [...], også er det noen som aldri har rørt et instrument, som bare liker å høre på musikk. Det er jo litt ironisk i og med at vi snakker så mye om tilpasset opplæring ellers på lærerskolen, når tilbudet i musikk er «midt på», sånn at det blir alt for vanskelig for de som ikke kan noen ting, og alt for lett for de som kan ting fra før. Selv føler jeg at jeg ikke har utviklet mine musikalske ferdigheter noe særlig.

Student 2: Undervisningen her er ganske praktisk-orientert. Vi har fått veldig mye forslag til undervisningsopplegg, som type danser man kan bruke, hvordan man kan ha danseleker med barna. Det har vært lite om hvordan man kan gjennomføre instrumentopplæring for eksempel, noe jeg så for meg at vi kom til å lære hvordan vi skal lære selv, og hvordan vi så kan lære bort. [...]Det har kanskje vært litt for lite fokus på at vi må lære instrumenter grundig først, for å kunne lære det bort videre.

Hvordan man kan lære elever å spille ulike instrument er en ferdighet begge studentene etterlyser i musikk ved lærerutdanningen. Dette er en forventning som samsvarer med kravene de kommende lærerne møter både fra de nasjonale retningslinjene, læreplanen Kunnskapsløftet og fra ulike bidragsytere i den musikkfaglige diskurs. Å føle seg sikker på egne musikalske ferdigheter tror jeg er viktig for en musikk lærer, en sikkerhet som kan gjøre det lettere å utvikle god musikkundervisning i grunnskolen.

4.1.2 Situasjon nr. 2: oppgave i musikkdidaktikk

Den andre situasjonen jeg har valgt å trekke frem, skjedde like etter den første fagdidaktikktimen 05.09.12. Etter at studentene hadde vært ute på gulvet, sunget, danset og laget en rap-låt, ble de kalt tilbake til pultene for å få informasjon om høstens oppgave i musikkdidaktikk. Oppgavens tittel var «Å musisere i skolen». Det ble forklart at «musisering» består av aktivitetene sang, spill eller dans, eller en kombinasjon av disse. Målet med oppgaven var at studentene skulle planlegge og gjennomføre et metodisk opplegg i musisering for et valgt klassetrinn, noe som skulle gjøre studentene bedre i stand til å *skrive* reflektert og faglig, med referanser og kildeliste i tråd med pensum. Det siste skulle de få vist

gjennom den individuelle rapporten som skulle leveres. Rammene for oppgaven var at de måtte bruke en aktivitet de allerede hadde gjennomført, eller skulle gjennomføre i praksis. Aktiviteten skulle relateres til *Den didaktiske relasjonsmodellen*¹⁷ (Hanken 1998: 148), samtidig som det skulle legges vekt på kompetansemålene, de grunnleggende ferdighetene og tilpasset opplæring i henhold til læreplanen Kunnskapsløftet. Studentene ble delt inn i tre grupper hvor de sammen skulle løse oppgaven, og fremføre den i neste musikktime.

Uken etter (12.09.12) var det klart for fremføringene. Gruppene kom opp etter tur og fremførte det de hadde forberedt. Samtlige grupper hadde funnet aktiviteter de selv mente passet det årstrinnet de hadde valgt, og gav begrunnelser for hvorfor de hadde valgt disse. En av gruppene hadde for eksempel daværende årstid (høsten) som tema og plukket ut et musikkrepertoar fra ulike sjangre som passet til dette, alt tilpasset en musikktime i fjerdeklasse på barnetrinnet. Kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene fra læreplanen ble nevnt av samtlige grupper, og pensumreferansene var utelukkende knyttet til Hanken og Johansens *Musikkundervisningens didaktikk* (1998). Tilbakemeldinger ble gitt til hver gruppe, etter deres presentasjon, hovedsakelig av faglærer. Det var ellers lite respons fra de lyttende gruppene.

Kunnskapsløftet skulle, ifølge oppgaveteksten, være en vesentlig del av oppgaven. Mitt inntrykk av fremføringene var at studentene ikke reflekterte videre rundt læreplanens innhold, da det heller ble oppramsinger av kompetansemål og grunnleggende ferdigheter som «kanskje» kunne trekkes inn her og der. Akkurat hvilke kompetansemål, eller hvordan den enkelte grunnleggende ferdigheten kunne bidra til læring i faget, ble ikke utdypet. At studentene ikke jobbet mer reflektert med læreplanen, kan si noe om hvordan studentene velger å forholde seg til den. Det virket på meg som om det var lite fokus på studentenes egne tanker og holdninger til Kunnskapsløftet, og ikke minst hvordan de selv kan jobbe med læreplanen som fremtidige musikk lærere. Her vil jeg understreke at mine tolkninger kun er basert på observasjonene av gruppenes fremføringer, ikke de individuelle oppgavene som ble levert i sammenheng med prosjektet. Derfor er det en mulighet for at et mer reflektert arbeid med læreplanens innhold, og hvordan det kan benyttes i en undervisningssituasjon, finnes i studentenes oppgaver. Det siste begrunnes også i oppgaveteksten, som påpeker hvordan

¹⁷ *Den didaktiske relasjonsmodellen* er en norsk modell for planlegging av undervisning, utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978). Modellen skal gi læreren: «en oversikt over de viktigste faktorer man må ta stilling til, samtidig som den er en påminnelse om å se dem i sammenheng» (Hanken 1998: 147). Faktorene det her er snakk om er: Vurdering, innhold, metoder, rammefaktorer, mål og elev- og lærerforutsetninger.

studentene her skal bli bedre til å «reflektere skriftlig». Studentenes forhold til læreplanen og dens innhold kan også ha blitt diskutert i gruppene i løpet av arbeidet som foregikk utenom onsdagstimene.

Et annet punkt jeg fant interessant i denne situasjonen, var at både oppgavens tittel og innhold viste sterk tilknytning til hovedområdet musisere i Kunnskapsløftet. Derfor var det overraskende at hverken estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring ble nevnt i studentenes fremføringer, når dette beskrives som det faglige fokuset i hovedområdet musisere i læreplanen. Denne observasjonen var med å styrke mitt inntrykk av at Kunnskapsløftet ikke fikk større oppmerksomhet av studentene, til tross for oppgavetekstens fokus. Noe annet som dukket opp i tankene mine, var utfordringene ved valg av aktiviteter til musikktimene, når det står så lite konkret om læringsaktiviteter i musikk i Kunnskapsløftet. Studentene sto i denne situasjonen fritt til å velge aktivitet i undervisningsopplegget, mens eventuell oppnåelse av læreplanens kompetansemål eller grunnleggende ferdigheter ble tilpasset den valgte aktiviteten. Denne oppgaven ble dermed en realistisk øvelse i hvordan man jobber med og utvikler innholdet i musikktimene, i takt med en læreplan som i motsetning til sin forgjenger (L97) ikke kommer med bidrag til denne prosessen. Slik står den enkelte musikk lærer fritt i å forme musikktimene akkurat slik hun finner det best.

Anne Jordhus-Lier, en tidligere masterstudent i musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo, skrev en fagartikkel i bladet *Musikkultur* (11/2012) om musikkfaget etter Kunnskapsløftet, en artikkel jeg kom over på bladets nettsider. I sammenheng med sin masteroppgave intervjuet hun sju musikk lærere i grunnskolen om deres forhold til læreplanen og musikkfagets plass i skolen. Jordhus-Lier etterspurte lærernes syn på innholdsstyring (eller mangelen på dette) i læreplaner: «Det spriker imidlertid i lærernes syn på dette. Man kan se tanken om enhetsskolen opp mot lærerens identitet og individualitet. Hva er viktigst å ta hensyn til for å skape et godt musikkfag? Svaret blir mest sannsynlig en kombinasjon» (Jordhus-Lier [19.11.12]). Som vi har sett, presenterer Kunnskapsløftet klare mål for undervisningen i fagene, men veien til mål oppnåelse må læreren finne selv. I Jordhus-Liers intervju med musikk lærere kommer det frem at de synes Kunnskapsløftet er for målstyrt, og at dette ikke passer til musikkfaget. Det siste begrunnes med at det er den estetiske kunnskapen som er viktig i musikkfaget, og at slik kunnskap er vanskelig å måle. Mange av Jordhus-Liers funn kom ikke frem i evalueringene av Kunnskapsløftet gjennomført av Utdanningsdirektoratets utvalgte forskningsgrupper. Dette forsterker min tro på at direktoratets evalueringer av

læreplanen heller burde blitt sett i sammenheng med det enkelte skolefaget, for å få mer spesifikke svar på spørsmål om hvordan Kunnskapsløftet har endret skolen. Fagspesifikk forskning på læreplanen, som Jordhus-Liers artikkel, gir mer konkret informasjon enn de mer generelle evalueringene utført av direktoratets forskningsgrupper.

Når det gjelder lærernes forhold til læreplanen, kommer det frem i artikkelen at fagsynet i læreplanen påvirker læreren, men det er likevel lærerens eget fagsyn som spiller mest inn på musikktime. Et interessant funn som forfatteren presenterer er at den læreplanen lærerne i størst grad er påvirket av, er den planen som var gjeldende i starten av deres yrkeskarriere (Jordhus-Lier [19.11.12]). Dette viser utfordringene ved innførelsen av nye læreplaner, som jeg greide ut om tidligere i oppgavens tredje kapittel, og hvordan det påvirker musikk læreren. Ut fra dette ser man hvordan arbeidet med gjeldende læreplan i musikk lærerens utdanning, vil ha innvirkning på resten av yrkeskarrieren i musikkfaget.

Den sterke innflytelsen fra lærerens eget fagsyn på musikkfaget begrunnes slik: «Lærerne gir uttrykk for at musikkfaget er et bredt fag, og at man ikke har mulighet til å kunne alt i faget. Man velger derfor ut, innenfor rammene av læreplanen, de elementene man er sterkest på. Dermed følger man først og fremst sitt eget fagsyn» (Jordhus-Lier [19.11.12]). Dette bekrefter at det vil være like mange ulike fagsyn i musikkfaget som det er musikk lærere, noe alle som arbeider med læreplaner bør ta i betraktning (se mine henvisninger til Geir Johansens artikkel «Musikkfag, lærer og læreplan» i kap. 3). I følge dette sitatet fra Jordhus-Liers artikkel vil musikktime være like ulike fra skole til skole som lærerne som underviser. Dette gjelder for så vidt i alle fag. Men hvor store forskjeller kan man tillate seg i den offentlige norske skolen, hvor alle elever i utgangspunktet skal få det samme tilbudet? Er ikke et hovedpoeng med læreplanen nettopp å sørge for et så likt tilbud som mulig, enten du bor i Kirkenes eller i Mandal? Vil et sterkere styrt fagsyn i læreplanen gi en mer samlet musikkundervisning på tvers av skoler og hvor de befinner seg? Jordhus-Lier viser at læreplanen spiller lite inn på lærerens fagsyn. Hvorfor makter ikke det statlige styringsdokumentet å påvirke dette? Og er en slik påvirkning ønskelig i det hele tatt? Selv tror jeg ikke at man kan sette likhetstegn mellom *lik* musikkundervisning og *god* musikkundervisning i skolen, hadde det vært tilfellet, måtte man hatt den samme musikk læreren over hele landet, og det er jo opplagt umulig. Gode musikk lærere kan ha ulike musikk syn, så lenge de jobber bevisst med den musikkfaglige diskursen med et mål om å gjøre faget best mulig.

I intervjuene etterspurte jeg studentenes syn på Kunnskapsløftet, planens innhold, og hvordan de forholder seg til den/ kommer til å forholde seg til den i praksis.

Student 1: For min del tenker jeg at læreplanene er retningslinjer, slik at man kan spørre seg selv: «har vi vært gjennom dette?». Man må ikke være for opphengt i akkurat hva læreplanen sier, den er jo veldig tørr, man må heller bruke den som en retningslinje for hva som er viktig å komme gjennom på hvert trinn. Man må likevel ta med seg litt kreativitet som man har selv. Nå har ikke jeg læreplanen i hodet, men hvis man skulle fulgt den slavisk da, så tror jeg at det blir en veldig kjedelig musikkundervisning.

Student 2: Som nyutdannet musikk lærer må jeg jo forholde meg til Kunnskapsløftet. Det inntrykket jeg har av fagplanen i musikk, er at den er veldig åpen, som gir stort rom for variasjon [...] Dette er på godt og vondt, fordi jeg synes det ikke stilles høye nok krav til det elevene skal ha vært gjennom. Kompetansemålene er satt, sånn at jeg må forholde meg til de, men sånn rent metodisk og innholdsmessig står man veldig fritt. Jeg skal forholde meg til læreplanen, men ikke kun gå etter den. Jeg skal se hvilke muligheter jeg har med den som utgangspunkt.

Den første studenten viser en klar holdning til læreplanen som en retningslinje for hva man skal oppnå med undervisningen. Kompetansemålene kan derfor få innflytelse på hennes musikk timer. Den andre studenten trekker frem planens åpne karakter når det gjelder metodevalg og innhold i musikkundervisningen, som jeg drøftet i kapittel 3, en åpenhet hun vil benytte seg av gjennom å finne mulighetene som ligger i en musikkundervisning med læreplanen som utgangspunkt. Situasjonen som har ligget til grunn for tolkningene i dette delkapittelet, sier kanskje ikke nok om arbeidet med læreplanen i musikk timene i lærerutdanningen, men da det viste seg at dette var den eneste situasjonen i løpet av observasjonsperioden hvor læreplanen i ble behandlet, ble den desto mer nødvendig å ta med. At jeg kun observerte én situasjon der læreplanen aktivt ble trukket inn viser at arbeid med læreplanen hadde liten plass i akkurat denne lærerutdanningen. Studentene jeg intervjuet hadde likevel svar på hvordan de ville forholde seg til planen i sin musikkundervisning. Dette viser at disse to studentene har tatt et standpunkt til den og gjort seg opp en mening om sin bruk av læreplanen i fremtiden.

Nå har det vært mye snakk om læreplaner, men det er også et annet moment i situasjonen jeg vil drøfte litt nærmere: bruken av Hanken og Johansens bok *Musikkundervisningens didaktikk*

(1998) som eneste kilde som ble nevnt i samtlige gruppeforestillinger. Dette er en bok, forankret i norsk musikkpedagogikk, som ble mye brukt i klassen jeg observerte, i sammenheng med oppgaveløsning og utvikling av musikkdidaktiske forløp. Det jeg er interessert i, er å se hvordan pensum spiller inn på studentens kunnskap og refleksjon i faget musikk. Hvordan brukes pensum? Hva er forholdet til teoribegrepet, og ikke minst til den musikkfaglige diskursen i lærerutdanningen?

I begynnelsen av observasjonsperioden fikk jeg tilgang til pensumlisten i Musikk 1. Av interesse studerte jeg innholdet nøye, og det viste seg at de fleste av bøkene hadde musikkteoretisk (sats teknikker, lyttemetodikk, komponering) eller musikkhistorisk innhold. Det var egentlig kun Hanken og Johansens bok som viste til en bredere forståelse av musikkfaget, og flere innfallsvinkler til viktige problemstillinger i den musikkfaglige diskurs. Dermed forstår jeg, ut fra pensumlisten, hvordan *Musikkundervisningens didaktikk* (1998) kunne bli en så viktig bok for studentene. Likevel vil det å bruke én bok for mye, kunne få negative konsekvenser ved å gi for snevre rammer for studentens egen tenkning i faget. Faren for at boken ble en «kokebok» økte da den var den eneste det ble henvist til i timene. At *Musikkundervisningens didaktikk* (1998) likevel kan være et godt utgangspunkt for videre fordypning i den musikkfaglige diskurs, ser jeg i sammenheng med bokens tredje og fjerde del. I tredje del av boken drøftes tre sentrale musikkdidaktiske problemstillinger: 1. Hva kan være grunnen for musikkpedagogisk virksomhet? 2. Hva slags fag er musikk? 3. Hva er kunnskap i musikk? Dette er tre viktige spørsmål jeg også har vært innom i denne oppgaven. Del 4 tar for seg ulike utgangspunkt for didaktisk tenkning (Hanken 1998: 8–9). En musikk lærer kan komme langt med et reflektert og bevisst forhold til Hanken og Johansens presenterte problemstillinger, men det å ha kun én kilde for sin kunnskap vil likevel kunne påvirke bredden i refleksjonene. Etter at jeg i denne oppgaven har sett hvor nyttig det kan være å finne inspirasjon i ulike musikkpedagogiske kilder, tror jeg det er viktig at lærerutdanningen introduserer studentene for mulighetene som finnes i fagets diskurs. Slik vil de kunne se til flere grunnlagstenkere og deres tanker om musikk i undervisning, for så å bestemme seg for hvordan man selv vil jobbe for å bli en god musikk lærer.

Ut fra mine observasjoner ble Hanken og Johansens bok nevnt i musikk timene i sammenheng med *undervisningsfaget* musikk, ikke basisfaget. Faren for å legge til side basisfaget i lærerutdanningen har jeg nevnt ved flere anledninger, noe som kan ha negativ innvirkning på lærerens kunnskap i faget. Lærerens kunnskapsballast burde ikke være snever, men allsidig.

Sitter man inne med en bred basiskunnskap, får man mer å jobbe ut fra som musikk lærer i skolen. Bred faglig kunnskap er kanskje ekstra viktig når man jobber ut fra en læreplan som Kunnskapsløftet, som ikke byr på forslag til konkret innhold i musikktime. Når man utdannes til grunnskolelærer, er musikk (hvis man har valgt det) bare ett av flere fag man skal opparbeide seg nok basis- og undervisningskunnskap til å kunne undervise i. God basiskunnskap kan gi trygghet i faget man underviser i. Ved å vite hvordan man kan dra nytte av den tenkningen som allerede er utført på feltet, slipper man å «finne opp hjulet på nytt». Man kan bruke den musikkfaglige diskursens mangfold til sin fordel, ved å se den i lys av sin egen undervisning, finne inspirasjon til innhold og videreutvikling slik at det blir god musikkundervisning. På denne måten kan det bli lettere å møte de kravene og forventningene som stilles til grunnskolens musikk lærere.

4.1.3 Situasjon nr. 3: musikkteori

Onsdag 19.09.12 skulle studentene ha en time i emnet *musikkteori*, en innføring i satsteknikker som skulle resultere i en komposisjonsoppgave i notasjonsprogrammet *Sibelius 6*. Før faglærer satte i gang, informerte han om at de som følte seg fortrolige med grunnleggende musikkteori kunne gå rett på datarommet og begynne med oppgaven. En tredjedel av klassen forlot rommet. De resterende studentene fikk en innføring i C- og G-dur skalaer, treklanger, g-nøkkel og enkle rytmer. For flere av studentene var dette ukjent stoff. Etter gjennomgangen fulgte resten etter inn på datarommet, hvor de skulle notere melodien «Twinkle, twinkle, little star» og sette akkorder til. Da kun 1 av 5 studenter hadde kjennskap til *Sibelius* fra før, måtte faglærer gå rundt og hjelpe hver enkelt student. Å jobbe med *Sibelius* var en stor utfordring for mange av studentene, spesielt for de som ikke var trygge på musikkteorien. For disse studentene ble kombinasjonen mellom ukjent lærestoff og ukjent dataprogram i overkant vanskelig, noe de også gav uttrykk for da de hele tiden måtte be om hjelp av medstudenter eller faglærer.

Utover høsten fikk studentene flere oppgaver i komposisjon og bruk av *Sibelius*, de ble også testet i grunnleggende musikkteori i form av en teori prøve. Den siste oppgaven ble gitt ut nest siste time før jul (28.11.12). Studentene skulle vise frem en komposisjon de hadde notert i programmet, for deretter å fremføre den, alene eller sammen med andre i klassen. Tre av studentene viste straks sterk motstand til oppgaven, og de protesterte mot den med argumenter som for kort varsel (oppgaven skulle fremføres uken etter) og at det var midt i

eksamensperioden. Dermed forenklet faglærer oppgaven og sa det holdt med et lite utdrag, et par takter med noe de hadde notert en eller annen gang i løpet av semesteret. Neste onsdag, 05.12.12, kom resultatet, et resultat som viste de store forskjellene mellom studentenes ferdigheter og interesse for komposisjon og musikkteori. Noen studenter hadde lagd hele komposisjoner, mens resten presenterte kun et par takter (noe faglærer altså hadde gitt grønt lys for). Å fremføre komposisjonene ble møtt med mye motstand, likevel var det positiv respons til de som gjorde det.

Da jeg under intervjuene spurte studentene om deres tanker om deres lærerutdannings tilbud i musikk, kom vi inn på utfordringene knyttet til musikkteori i faget:

Student 1: De studentene som startet helt fra scratch og ikke kunne noen ting, sitter nå og er kjempestresset fordi de skal komponere. De har fortsatt ikke lært seg noter, fordi vi har hatt veldig lite teoriundervisning. Mens jeg sitter igjen og føler at jeg egentlig ikke har lært så veldig mye [...] Det er i barneskolen som i lærerutdanningen, at alle kommer inn med sin «musikkpakke», så det å skulle gi utfordringer til alle blir vanskelig.

Student 2: Jeg synes det er veldig bra at vi har både litt teori og musikkorientering. [...] I teoritimene har jeg ikke trengt å være, for jeg kunne alt fra før. Mens de som ikke kunne det fra før syntes at det har vært veldig vanskelig. De har fått litt lite tid på å bli kjent med stoffet. Men det er vanskelig å balansere når det ikke er noen opptakskrav, det er også vanskelig å skulle legge opp undervisningen for oss som kan en del fra før.

Begrepet «teori» har vist seg å være en utfordring. For det første knyttes det til ulike fordommer, som at det er et «lukket begrep». Det assosieres med noe negativt, noe man kan se f.eks. i ordet «teoritungt». Musikkteori ble ofte diskutert i løpet av min observasjonsperiode. Musikkteori er ett av kunnskapskravene formulert i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen (kap.3.2), og det står som en egen del av Musikk 1 delemne 2, hvor studentene lærer om notesystemet, skalaer, rytmenotasjon, grunnleggende harmonilære, osv. Den opplæringen studentene får i musikkteori, begrunnes gjerne med at de skal få en forståelse for musikkens grunnleggende element. Er det virkelig sånn at notasjonssystemet ligger til grunn for musikken? Dette er et utsagn som ville fått en etnomusikolog til å rive seg i håret. Er det ikke heller slik at f.eks. notasjonssystemet er skapt for nettopp å kunne sette musikken i system? I tillegg er teorier om musikken i seg selv totalt

fraværende i denne delen av som denne lærerutdanningen har kalt «musikkteori». Teorier om musikkens natur, om musikkfilosofi og musikkestetikk er minst like mye teori som teoriene om hvor mange firedeler som går inn i en helnote. En fordel med det området denne lærerutdanningen har valgt å avgrense innenfor musikkteoribegrepet er i hvert fall at det er enkelt å teste. Kunnskaper i for eksempel satsteknikker kan testes i en «teoriprøve», et ord som ble brukt om studentenes prøve i musikkteori.

Store norske leksikon som jeg av og til refererer til, har denne forklaringen på begrepet «teori»:

En teori er et system eller kompleks av antagelser som er fremsatt som forklaring på en rekke kjensgjerninger eller fenomener. Ordet «teori» kan også beskrive et system av allmenne prinsipper eller regler som gjelder for, eller danner grunnlaget for en virksomhet (f.eks. undervisningens teori); brukes ofte i motsetning til praksis (snl.no [03.04.13]).

En slik definisjon åpner for en bredere forståelse av musikkteoribegrepet. Dermed kan man argumentere for at musikkteori inneholder så mye mer enn satsteknikker og hørelære. Det kan også inneholde tanker om musikk. Nå vil jeg se tilbake på det tredje av mine sju undersøkelsesspørsmål, spørsmålene som viser hva jeg var nysgjerrig på å finne ut av i løpet av tiden ved lærerutdanningen: «I hvilken grad reflekteres det over musikkfilosofiske og musikkestetiske aspekt ved musikkfaget?». Dette er et spørsmål jeg fant ut lite om, da det viste seg at disse temaene ikke ble nevnt i løpet av høsten. For meg er dette et illevarslende tegn med tanke på studentenes engasjement for den musikkfaglige diskurs. «Musikkfilosofi» og «musikkestetikk» er begrep som ofte er fremme i diskursen, jeg har selv sett på de i flere sammenhenger (kanskje spesielt relatert til Varkøy, Best og Swanwick). Ved å utvide musikkteoribegrepet til mer enn satsteknikker kan studentene i denne delen av faget utvikle refleksjoner rundt måter å tenke om musikken. I tillegg vil det å utvide teoribegrepet kanskje hjelpe litt i å motvirke fordommene om de teoritunge sidene ved musikkfaget. Musikkteori omfatter så mangt, og om det virker teoritungt for de som ikke har god kjennskap til notasjonssystemet i utgangspunktet, kan det bli ekstra viktig å forstå musikken «i seg selv», før man lærer seg ulike systemer å føre musikken inn i.

Den musikkfaglige diskurs har noe å si om alle sider ved musikkfaget. Derfor vil den kunne bidra med kunnskap om musikkklærerens virksomhet, både basisfaglig og undervisningsfaglig.

Den kan hjelpe en i å se hensikten med musikkundervisningen, så man lettere kan ta stilling til alle krav og forventninger man møter i yrkeshverdagen.

4.1.4 Situasjon nr. 4: lytting

I siste del av musikktimen, 05.09.12, skulle studentene få opplæring i emnet *musikkorientering og lytting*. Etter en gjennomgang av renessansen i musikkhistorien og allsang av madrigalen *Now is the Month of Maying*, gav faglærer en innføring i lyttemetodikk. Hvordan kan man få elevene i skolen til å bli interessert i variert musikk? Faglærers svar på dette var å tilrettelegge for aktiv lytting, hvor korte musikkseksempler ville gjøre det lettere å holde på elevenes fokus. I tillegg foreslo han at man kunne kombinere lyttingen med andre aktiviteter, som maling, bevegelse og annen visualisering av musikalske inntrykk. Studentene skulle deretter bruke det faglærer hadde gjennomgått, til å lage en oppgave for mellomtrinnet i barneskolen. En oppgave basert på en renessansekomposisjon. Oppgavene tok utgangspunkt i papirlapper, hvor deler av musikken var grafisk notert som streker. Lappene skulle deretter plasseres i riktig rekkefølge etter musikken studentene/elevne hørte. Faglærer minte studentene stadig vekk på poenget med slike oppgaver: elevene skal lære seg å lytte aktivt til musikken de introduseres for. Oppgavene skulle enten hjelpe elevene til bedre å forstå musikken, hjelpe de til å uttrykke det de hører ved å ta i bruk andre hjelpemidler, eller begge deler.

Faglærer presenterte mange forskjellige muligheter for å jobbe med aktiv lytting, både musikkfaglige og tverrfaglige. Han engasjerte studentene i å komme med forslag til hvilke aldersgrupper de mulige oppgavene/tilnærmingene kunne passe til. Avslutningsvis konkluderte han med at musikk og aktivitet passer sammen, og at et slikt praktisk-estetisk arbeid åpner for elevenes kreative evner. Musikkfagets *mangfoldighet* gir et godt grunnlag for kreativ virksomhet i skolen. Dette mente faglærer forekommer i større grad i musikkfaget, enn i de fleste andre av skolefagene.

Valget av å trekke frem denne situasjonen var enkelt, da den kan knyttes direkte til mitt fjerde undersøkelsesspørsmål om å vekke interesse for variert musikk. Faglærer hadde et tydelig fokus på mangfold i musikkundervisningen. Å knytte begrepet «mangfold» til musikkundervisning er også vanlig blant de musikkpedagogiske grunnlagstenkerne, blant annet hos Eiliv Olsen og Geir Johansen (kap.1.4). At musikkfagets mangfoldige natur blir gitt

oppmerksomhet i lærerutdanningen, kan derfor bli sett som en oppfylt forventning fra den musikkfaglige diskursen. Når faglærer i denne situasjonen presenterer mangfoldet som musikkfagets store potensial, får mangfoldet en positiv karakter, i stedet for at det blir sett på som en overveldende utfordring. Det siste tror jeg er viktig å avverge i lærerutdanningen, slik at musikkfaget i skolen ikke blir sett på som uhåndterlig. Faglærer snakket ofte om tverrfaglige aktiviteter i musikkfaget og diskuterte mange mulige måter å la elevene møte musikken på, tilnærme seg den og uttrykke den, for å møte dette mangfoldet.

Å trekke andre fag inn i musikken og musikken inn i andre fag er et spørsmål om tverrfaglighet. Her er det en hårfin balanse om det ene går på bekostning av det andre. Jo mer bevisst læreren er på hva som skal være i forgrunnen av undervisningens fokus, desto mer holder hun på fagets egenart. Derfor vil musikk lærerens arbeid med å sørge for at musikken står i sentrum for aktivitetene i musikktime, være avgjørende for musikkfagets status. Hvis musikkfaget går på bekostning av andre fag og kun benyttes som et hjelpemiddel, mister det relevans og plass i skolens fagkrets som et selvstendig fag. Denne problematikken har jeg vært inne på både i delkapitlet om musikkfagets kategoriseringer og om de grunnleggende ferdighetene. I musikktime kan det virke helt logisk at musikken i seg selv er det som skal læres bort, men selvfølgelig er det jo slik at når musikken tas inn som hjelpemiddel i andre fag, er det det andre faget som må stå i sentrum. En risiko ved tverrfaglige aktiviteter kan være at elevene konsentrerer seg så mye om å gjennomføre selve aktiviteten, at de mister fokuset på musikken. Dette bør musikk læreren være klar over.

En annen metode faglærer tok opp flere ganger i løpet av observasjonsperioden i sammenheng med lytteaktiviteter er «knaggene», en metode jeg trakk inn i sammenheng med Formål med musikkfaget i Kunnskapsløftet (kap. 3.1.1). Det faglærer mener med knagger (slik jeg tolket det), er alle tilnærminger/uttrykk/aktiviteter man kan feste musikken til, enten det er et årstall, bevegelser, en fortelling, maling eller hvilke som helst andre uttrykk. Det å feste det man hører til en knagg kan gjøre det lettere for elevene å forholde seg til mangfoldet i musikken. Slik får eleven noe å knytte musikken til, som for eksempel kan bidra til at hun lettere husker stykket neste gang det spilles. Knaggene kan skape fortrolighet med musikkrepertoaret. Kjennskap til et bredt repertoar musikk så faglærer som et mål med musikkorientering og lytting ved lærerutdanningen. Noe studentene kunne ta med seg videre ut i musikk læreryrket, hvor de alene må stå for utvelgelsen av musikkseksempler til timene.

Tema som lytting, tverrfaglighet, repertoar, mangfold, ble også tatt opp i intervjuene.

Faglærer: Musikkfaget har vokst i omfang og vil inkludere mange ting, kanskje litt for mange ting, for læreren i grunnskolen. Mangfoldet kan by på problem. Spesielt i forhold til timetallet. Lytting har jeg en klar følelse av at er det hovedområdet som blir mest forsømt i grunnskolen. [...] Mange musikk lærere har ikke hatt andre metoder å presentere musikk på, enn at de har prøvd å sette på musikk og sagt til elevene: «hør på det». Det slår sjelden gjennom. Du må lage en oppgave, en aktivitet som passer til musikken, og den må ikke vare så lenge. På den måten prøve å hekte eleven på den musikken som du har valgt. Eksempelvis gjør vi det sånn her at studentene våre får lære at det går an å male og tegne til musikk, de kan lage en dans, de kan dramatisere, de kan gjøre mange ting der du bruker musikken som en del av den aktiviteten, eller du gjør aktiviteten til den musikken. Musikken skal gi et inntrykk, du skal gi et uttrykk. Det er det vi prøver å lære studentene våre.

Student 2: Som musikk lærer må man finne ut hva det er som kan gjøre elevene engasjerte.

Man må prøve ut ulike undervisningsopplegg, slik at man ikke alltid starter med en sang fra *Kor arti*¹⁸ og så tar man en dans etterpå. At man prøver litt forskjellig og jobber litt tverrfaglig og våger å dra inn musikken litt overalt, tror jeg er viktig.

Man trenger ikke begrense faget til musikk timene, for de er det jo så få av. Det at man drar inn musikk i de andre fagene, kan gjøre det til et selvfølgelig krydder i skolehverdagen. [...] Jeg har lyst til at man skal bruke faget på ulike måter. Det å male til musikk, det med assosiasjoner og bruker kreativiteten, «hva gir denne musikken deg? Og hva setter det i gang av følelser?». Jeg synes det er viktig at elevene lærer seg å lytte til musikk. Min erfaring er likevel at lytting er veldig vanskelig for barn, særlig hvis de ikke har trent på det. De kan fort bli distrauert når de skal sitte og høre på musikk. Det må bli en vane for elevene å høre etter når man hører musikk, og spørre seg: «hva er det jeg hører og hva er det det gjør med meg?» Da tror jeg de kan få mye ut av musikken. [...] Musikken blir dermed lettere å utforske og de kan lære å finne den musikken de selv liker.

Lytting er en åpenbart viktig del av musikkfaget. Musikken når oss først og fremst gjennom hørselen som en auditiv kunstart. At de kommende musikk lærerne får en innføring i musikkens mangfold gjennom lytting, og de mangfoldige aktivitetene den kan knyttes til, er

¹⁸ *Kor arti* er et sanghefte med tilhørende cd, som kan benyttes i musikkundervisningen i barneskolen. Finnes også i digital utgave.

avgjørende for å møte forventninger og krav fra den musikkfaglige diskursen, læreplaner, ikke minst dem selv.

4.1.5 Situasjon nr. 5: studentenes forventninger og krav til undervisningen

Onsdagsmorgen 31.10.12 startet litt utenom det vanlige. Fagutvalget, en gruppe utvalgte studenter, hadde gått sammen og utarbeidet en rapport i forkant av denne timen. En rapport som viste studentenes syn på undervisningen i Musikk 1 delemne 2. Rapporten hadde blitt lest av faglærerne i forkant av timen, og det var nå tid for å ta innholdet opp til diskusjon, faglærere, fagutvalget og resten av studentene sammen.

Faglærerne satt på stoler midt på gulvet med studentene rundt seg i den faste hesteskoformasjonen av pulter. Innholdet i rapporten ble gjennomgått og diskutert punkt for punkt. Diskusjonene startet med faglærernes tolkninger av de enkelte tilbakemeldingene, før de gav en forklaring på tingenes tilstand: institusjonens mål, og faglærerens mål og hensikt. Deretter kom studentene med respons gjennom håndsopprekking, hvor de gav uttrykk for sine tanker. Etter hva jeg kunne oppfatte, lå det mye frustrasjon bak hvert av punktene i studentenes rapport. Her fikk studentene vist hvilke forventninger og krav de stiller til musikkfaget i sin egen utdanning. Faglærere og studenter kom ikke alltid til enighet i løpet av gjennomgangen. Det var en spent stemning i rommet. Mitt inntrykk var at dette var et konkret forsøk på forandring, forandring som skulle forbedre musikkfaget i lærerutdanningen. I denne situasjonen ble studentenes synspunkt, studentenes kritikk tatt i betraktning av de som var ansvarlige for fagets praksis, faglærerne. Onsdag 31.oktober ble ekstra interessant for meg og mitt prosjekt.

Det første punktet som ble tatt opp til diskusjon handlet om musikkteori. Flere av studentene viste misnøye ovenfor denne delen av faget, når det her ble ekstra tydelig hvor store individuelle forskjeller det var i studentenes forkunnskaper. Mens noen satt inne med en solid kunnskap om det vestlige notasjonssystemet og syntes at terping på «tonika, subdominant og dominant» var bortkastet, slet andre med det elementære fordi de sto helt på bar bakke og hadde lite eller ingen kunnskap om dette fra før (et problem vi husker ble nevnt i intervjuene med studentene i situasjon nr. 3). Studentene stilte derfor faglærerne spørsmål om hvordan lærerutdanningen bedre kan ta hensyn til individuelle behov. Faglærernes svar var løsningsorientert: de ville innføre tilbud om individuell undervisning i musikkteori. Et tilbud

til de med lite forkunnskaper, slik at undervisningen som foregår felles i timene kan ha et høyere nivå. Innføringen av et slikt tilbud kan være med på å jevne ut forskjellene i studentenes forkunnskaper, forskjeller som har vist seg å være en stor utfordring for undervisningen i musikkteori ved denne lærerutdanningen. Studentenes respons på forslaget var positiv, noe som viste at de var villige til å ta imot tilbudet om ekstra undervisning. Jeg tolket dette som at begge parter så verdien av å styrke kunnskapene til samtlige studenter, for å gjøre dem bedre rustet for musikkfagets yrket.

Når det gjaldt studentenes forkunnskaper, ble også et annet interessant problem tatt opp: hvorfor er det ikke noen opptaksprøve eller opptakskrav til emnet Musikk 1 delemne 2? Faglærernes svar var enkelt: alle med studiekompetanse, både generell og spesiell, skal kunne ta dette emnet. En student informerer om at hun ikke hadde valgt Musikk 1 hvis det hadde vært opptakskrav. Hun forklarte dette med at faget hadde vist seg å være noe annet enn hun trodde, og at det hadde vært i overkant utfordrende for hennes del, spesielt med tanke på musikkteori og musikalske ferdigheter. Faglærerne responderte med at de kunne ikke ha andre krav til studentenes forkunnskaper, enn det som forventes at har lært i grunnskolen, den studiekompetansen man skal ha fått som norsk elev i det offentlige skoleverket. Blir ikke disse forventningene innfridd, viser jo nettopp dette at praksisen i grunnskolen ikke fyller de kravene som blir stilt. Hvis det forventes av studentene at de sitter inne med kunnskap de skal ha lært i grunnskolen og det ikke er tilfellet, lever lærerutdanningen på premisser som ikke finnes. Med andre ord fungerer ikke den norske grunnskolen helt som det forventes av den. Selvfølgelig vil det være vanskelig for alle skolene i landet å innfri alle forventninger og krav fra alle hold, men jo større sprik det er mellom studentenes kunnskaper og ferdigheter, jo tydeligere er det at forskjellene i grunnskolen er for omfattende. Forskjeller som blant annet kan være et resultat av de mange ulike tolkningene av læreplaner i de norske skolene. Musikkundervisningen starter i grunnskolen, og med grunnskolens musikkfaglærere. Disse musikkfaglærerne legger grunnlaget for elevens interesse og nysgjerrighet knyttet til musikkfaget, en faktor jeg vil understreke som avgjørende for resten av det musikkpedagogiske forløpet til eleven. Derfor har musikkfaglærerne i grunnskolen et stort ansvar for musikkfagets status og fremtid.

Eventuell opptaksprøve var også et tema i intervjuguiden.

Faglærer: Hvis du først har begynt på en lærerutdanning så har du adgang til alle fag som du måtte ønske. Selvfølgelig hadde det vært enklere å undervise i musikkfaget om vi

hadde fått anledning til å si studentene, for eksempel ha en teoretisk prøve som viste at alle kan noter og alle kan synge noenlunde reint og kan spille litt på et instrument. Det hadde vært ønskelig men det er ikke en mulighet.

Student 1: Jeg tenker at hvis man har en opptaksprøve så blir det «litt skummelt» å søke, og det er såpass få som velger musikk i utgangspunktet så det kan godt hende at det da blir enda færre som tør å velge musikk. Jeg tenker at det heller burde vært et mer variert tilbud i musikk ved min lærerutdanning, med nivåinndeling, gi litt utfordringer til de som kan mye og ha litt mer grunnleggende opplæring for de som kan ingenting. At man heller enn opptaksprøve, utvikler et bedre tilbud ved lærerutdanningen, bør være et mål. Vi er jo bare 14 studenter i musikklassen. Hadde det vært opptaksprøve hadde vi kanskje bare vært halvparten, og da er det ikke sikkert det hadde blitt noe musikkstudium i det hele tatt.

Et annet punkt i rapporten som ble gjennomgått, var forholdet mellom det som foregår i musikk i lærerutdanningen og den påfølgende praksisen i musikk ute i den norske grunnskolen: i hvilken grad kan innholdet i studiet overføres til praksis i skolen? Hvordan er fokuset på en slik overføring underveis i studiet? På dette punktet hadde faglærerne mye å komme med. For det første gjorde de studentene oppmerksomme på de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen, og hvordan denne lærerhøyskolens emneplaner er basert på disse retningslinjene, lik alle andre lærerutdanninger i Norge. Deretter fulgte en gjennomgang av emnets obligatoriske arbeidskrav¹⁹, det vil si de obligatoriske innleveringene som studentene må få godkjent i løpet av semestrene for å bestå faget, og hvordan disse arbeidskravene retter seg inn mot forventningene i Kunnskapsløftet og de nasjonale retningslinjene.

Den ene faglæreren understrekte i denne sammenhengen et personlig krav til musikk læreren: en lærer må kunne mer enn akkurat det hun underviser i skolen. En lærer må ha bred kunnskap i musikk og i tillegg vite hvordan dette best mulig læres bort, musikalske ferdigheter og didaktiske ferdigheter. Et innspill fra en student gikk ut på at det var for stort fokus på egne musikalske ferdigheter, og for lite om hvordan man kan lære bort disse ferdighetene til elever i grunnskolen. Hun forventet større likevekt mellom hva de lærer på studiet og overføring til praksis i skolen. Faglærer svarte at en slik likevekt er uoppnåelig, for

¹⁹ Et eksempel på et slikt arbeidskrav er oppgaven i musikkdidaktikk jeg henviste til i situasjon nr. 2.

lærerutdanningen og grunnskolen er to forskjellige arenaer, hvor to forskjellige grupper undervises. Samtidig nevner han hjelpemidler som *Den didaktiske relasjonsmodellen* (Hanken og Johansen) som er svært overførbart til praksis i grunnskolen. En student spør dermed: hvordan kan man best undervise i musikk? Faglærers svar var at det finnes ikke noen patent på god musikkundervisning, det er en dynamisk prosess som ikke er støpt i sement. For å bli en god musikk lærer må man lære av erfaringer man får underveis, både i studiet og som nyutdannet lærer i skolen.

Studentene følger med på diskusjonen. Alle lytter, noen noterer. En student utdyper ønsket om større overførbart til praksis med et siste eksempel: hun syntes det var flott at de lærte gitargrep på studiet, slik at de selv kunne utvikle sine musikalske ferdigheter på gitaren, men at hun i tillegg ønsket at det var større fokus på hvordan disse grepene kunne læres bort, for eksempel til en fjerdeklassing. Dette ønsket om opplæring i konkrete aktiviteter/teknikker/undervisningsopplegg ble også nevnt av studentene jeg intervjuet (se situasjon nr. 1). Da dette punktet ble lagt frem viste mange av studentene usikkerhet knyttet til praksisen som musikk lærere, en praksis lærerutdanningen skal forberede dem på. Hvis de føler seg så utrygge når det kun gjenstår litt over et halvår av musikkutdanningen, tror jeg det må gjøres noe med forberedelsene. Å utdanne usikre musikk lærere stikker kjepper i hjulene for musikkfaget i grunnskolen. Men, som faglærer så tydelig understreker, er det å bli en god musikk lærer en prosess hvor erfaringer spiller stor rolle. Usikkerhet er en naturlig reaksjon når man møter en ny situasjon. Uansett hvor godt forberedt studentene er, vil møtet med praksisfeltet by på nye erfaringer og utfordringer som vil forme dem som musikk lærere: «Den viktigste rammen for lærernes kunnskapskonstruksjoner er det praksisfeltet de inngår i» (Johansen 2004: 116). Konteksten spiller inn på kunnskapen, praksiserfaringen former musikk læreren. Jeg tror likevel at jo tryggere man er som nyutdannet musikk lærer, jo lettere vil det bli å møte utfordringene musikkfaget i skolen byr på. En trygghet man trenger for å møte alle forventningene og kravene med selvtillit, slik at man bedre kan fokusere på å jobbe ut fra disse og bli en god musikk lærer. Når studentene i denne situasjonen etterlyser metoder som kan gjøre dem tryggere i musikk læreryrket, tror ikke jeg det holder med henvisninger til *Den didaktiske relasjonsmodellen* (Hanken og Johansen). Den er jo bare en av mange teorier om god musikkundervisning hentet fra den musikkfaglige diskursen. Som jeg har sett i denne oppgaven byr det på problemer når musikkfaget ikke behandles i et bredere og mer mangfoldig perspektiv.

Punktet som her ble diskutert, handlet om forholdet mellom musikk og didaktikk i lærerutdanningen. Studentenes kritikk gikk ofte på innholdet i onsdagens musikktimer. Det jeg savner etter å ha observert og jobbet med denne diskusjonen, var fokus på studentenes selvstendige arbeid i faget: hvor kommer dette inn? Hva er viktig at skjer felles i timene, og hva må man tilegne seg av kunnskap på egenhånd? Til og med i lærerutdanningen har jeg inntrykk av at det er for lite tid, og for mye som skal læres i musikktime. Derfor tror jeg at dette punktet i stor grad handler om disponeringen av den lille tiden de har til rådighet. Jeg tror at uansett hvor mye musikktime på onsdagene rommer, bør studentene legge inn en egeninnsats for å bli gode musikk lærere, også utenfor timene. Som vi så i delkapitlene om Varkøy og Nielsens bidrag til den musikkfaglige diskurs, har musikk læreren mye å reflektere over når det gjelder eget musikk syn. Dette er en prosess det forventes at den kommende musikk lærer foretar på egenhånd. Når musikk læreren er bevisst på eget musikk syn, og forholder seg til den musikkfaglige diskurs, vil legitimeringen av musikkundervisningen, betydningen av å begrunne det man gjør bli en lettere prosess. Begrepet «legitimering», som jeg tidligere trakk frem i delkapittelet om Varkøy, er viktig i sammenheng med musikkfagets status i skolen: «Å legitimere noe, å gi noe legitimitet, er egentlig å stadfeste dets lovlighet. I vår sammenheng brukes begrepet oftest om å argumentere for musikkens og den musikkpedagogiske virksomhetens rettmessighet og betydning i samfunn og utdanning» (Hanken 1998: 161). Legitimering er derfor en viktig oppgave for gode musikk lærere.

Etter at alle punktene i fagutvalgets rapport var blitt presentert og diskutert, fortsatte denne onsdagsmorgenen med vanlig musikkundervisning. Jeg tror likevel at både faglærere og studenter fikk mye ut av denne tilbakemeldingsprosessen, til tross for at de ikke alltid kom til enighet om løsninger på problemstillingene. Begge parter tanker knyttet til lærerutdanningens tilbud til forberedelsen av kommende musikk lærere ble trukket frem i lyset. Hvordan prosessen med behandlingen av punktene i rapporten blir ført videre, vet jeg ingenting om, da dette ikke ble diskutert flere ganger i løpet av observasjonsperioden. For meg har denne situasjonen gitt meg bedre innsikt i studentenes egne forventninger og krav til sin lærerutdanning, en innsikt som viser engasjement for deres egen fremtid som musikk lærere.

Hva er en god musikk lærer, og hvordan ser du for deg musikkfagets status og fremtid i den norske grunnskolen? Som avslutning på kapittel 4 vil jeg sitere studentenes og faglærerens

svar på disse spørsmålene, svar som viser hvilke forventninger de har til seg selv, sin egen utdanning og til musikkfaget i fremtiden.

Student 2: En god musikk lærer er en som er vågal, som våger å vise seg selv frem litt. Hun er ikke redd for å vise elevene at det er greit å bare prøve seg frem. Det er også viktig at en musikk lærer er observant, at hun ser hva som «tenner gnisten» i elevene. [...] Man må vise at musikk ikke er farlig, det er ikke noe som er rett eller galt. [...] Jeg har lyst til å gripe det musikkfaget har å gi. [...] Men jeg tror også det kan være litt ensomt å være musikk lærer. I praksisperiodene har det rett og slett vært veldig lite prat om hva man vil at elevene skal oppnå med musikkundervisningen. Det er ikke så mye fokus på musikkfaget i media heller. Jeg vet ikke hvilken status musikkfaget har i dag, kanskje det nettopp derfor har litt lav status, når viktigheten ikke kommer tydelig frem. [...] Jeg velger likevel å tro at det kommer til å bli mer fokus på verdien av musikk fremover [...] og jeg skal i hvert fall gjøre mitt for å få folk til å ikke kimse av faget og dets lærere. Jeg vil jobbe for å bedre fagets status når jeg kommer ut i skolen. Jeg vil vise hva vi faktisk kan få til. Hva elevene faktisk er kapable til å gjøre [...] Alle mennesker føler noe når de hører musikk, og jeg tror at alle mennesker kan elske musikkfaget, man må bare trykk på de rette knappene.

Faglærer: En god musikk lærer er en motiverende person som kan presentere musikk på en spennende måte [...] Musikk og de musiske aktivitetene inneholder sider som andre fag ikke har. Det er ikke alt som kan uttrykkes verbalt, eller gjennom tall. Musikk kan være en kanal for å uttrykke noe annet. [...] Musikkfaget egner seg veldig godt til å utvikle kreativitet generelt, hvis faget gir rom for utforskning og eksperimentering og mestring. [...] Musikkfaget kan være miljøskapende og sosialiserende, på den måten at det smelter elever sammen, og samtidig får de til å tørre å stå fram. Faget kan bidra i den personlige utviklingen, styrkingen av identiteten. [...] Faget kan øke trivselen og forhåpentligvis lærelysten generelt i skolen. For trives du, så lærer du. [...] Jeg ser relativt lyst på musikkfagets fremtid i skolen. Jeg tror at det musiske er et grunnleggende behov hos alle mennesker. Det har det vært til alle tider. Det har blitt danset og sunget så langt tilbake som vi har funnet dokumentasjon på det, og det finnes i alle kulturer. [...] Det å stimulere den estetiske og kreative siden ved mennesket kan også skape nye gevinster. Kreativitet generelt er jo noe som vil bli etterspurt mer og mer, spesielt i sammenheng med

utvikling av ny teknologi. [...] Vi har i de siste ti årene vært veldig herjet med PISA-undersøkelser og sånne ting, som har gjort at styresmaktene har mistet troen på det musiske og de estetiske fagene. Undervisningen i skolen har gått på bekostning av de estetiske fagene, men jeg har en følelse av at trenden snur. Men, ingen fremtid for musikkfaget uten at det selv er i stand til å innrette seg og nyorientere seg. Man må gjøre faget aktuelt for elevene og for studentene, det må legges opp sånn at elevene opplever det relevant for seg, [...] at de får denne basisen fra utdanningen sin. [...] En annen ting jeg tenker på er musikkfaget i et livsløpsperspektiv. Levealderen vår stiger. På sikt blir vi etter hvert veldig mange som skal finne livsinnhold etter at vi har sluttet å jobbe, vi må opprettholde livskvalitet ved å holde på med noe vi liker. Her tror jeg musikk kan være aktuelt. Hvis du har en god basis fra opplæringa di, fra skoletida di, så har du noe å bygge på også i pensjonsalderen. Det gjelder bare å få dokumentert dette og anskueliggjort det tydelig nok for styresmaktene. [...] Jeg tror det gjelder å gjøre folk mer bevisst på verdien som ligger i musikkfaget. Jeg tror ikke det behøver å være noen motsetning mellom realfagene og språkfagene, og de musiske fagene. Som Anne Bamford²⁰ sier: hvis det er god kvalitet på den musiske opplæringa i grunnskolen, så øker det prestasjonene i andre fag samtidig.

Student 1: Musikk er veldig mye mer enn det jeg opplevde at det var i musikktime da jeg gikk på barneskolen. Det vil jeg gjøre noe med. [...] Som en god musikk lærer må jeg være engasjert i musikk, og ha kunnskaper om musikk. [...] Man bør ha varierte musikalske ferdigheter, sånn at man kan litt av alt, heller enn å være ekspert på én ting. Man må også tørre å prøve ut ting og eksperimentere. [...] Jeg synes egentlig at musikkfaget i lærerutdanningen er litt vanskelig, og jeg føler at vi har fått lite konkrete ting vi kan ta med oss inn i skolen. [...] Dessuten synes jeg vi får litt lite praksiserfaring med musikkundervisning, og det er dumt for det er litt vanskelig å vite hva man kan forvente i musikktime når man kommer ut som musikk lærer. Hva man kan forvente, hva skolen forventer, hvor mye tid man får på det, hvor mye ressurser man har, og hvor mye utstyr. [...] Jeg håper at det kanskje blir litt mer fokus på musikk i fremtiden, at man kanskje kan få inn litt mer musikk i skolen.

²⁰ Anne Bamford ledet i 2004 den første internasjonale analyse av forskning på kunstfaglig utdanning for UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), som danner grunnlaget for boken *Wow-faktoren: globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning* (2008).

Musikk er jo noe som kan kombineres med veldig mye annet. [...] Kanskje musikk kan komme mer inn i de andre fagene, sånn som lesing, skriving og regning gjør i dag. Musikk skulle egentlig vært en grunnleggende ferdighet! [...] Jeg håper det kan satses litt mer på musikk i utdanningen også, i musikk lærerutdanningen. Jeg synes det er veldig synd at utdanningen ikke har vært bedre, for det påvirker hvordan vi blir som musikk lærere. Vi er jo fremtidens musikk lærere! Det er synd at det ikke har kommet lenger, for det er her man må starte, i utdanningen. Skal musikkfaget i skolen bli bra, må lærerne være flinke og ha gode kunnskaper. Lærerutdanningen har det potensialet.

Hvordan blir man egentlig en god musikk lærer? Dette spørsmålet har ikke kun ett svar. I stedet kan det være til motivasjon og hjelpe læreren i å søke de svarene hun selv mener er viktige i utviklingen av sitt musikkpedagogiske arbeid. Hvor man velger å lete etter svarene, er opp til en selv. Jeg har i denne oppgaven vist hvilke teorier, dokumenter og kontekster som stiller forventninger og krav til musikk læreren, hvor jeg finner mine svar. Det betyr likevel ikke at nettopp disse kildene vil ha nøyaktig samme betydning for alle andre med interesse for musikkfaget og dets fremtid. Derfor gir ikke denne oppgaven et svar på spørsmålet om hvordan bli en god musikk lærer, den blir heller ett av mange forslag til hvor man kan finne inspirasjon.

Inspirasjonen læreren finner gjennom de forventninger og krav som stilles i diskursen kan vedkommende prøve ut i praksis, for det er nettopp i den enkelte musikk timen i skolen det gjelder. Det er der musikkpedagogikken skjer. Uten musikkpedagogisk praksis, ingen musikkpedagogisk diskurs. Derfor vil jeg understreke betydningen det har hatt å inkludere musikkpedagogisk praksis i denne oppgaven. Mine observasjoner i lærerutdanningen gav oppgaven min substans, en kontekst den kan relateres til, noe jeg håper er med på å aktualisere og kontekstualisere forskningen. Denne relasjonen til virkeligheten kan gjøre min masteroppgave mer tilgjengelig for praktiserende musikkpedagoger utenfor universitetets akademiske verden.

5. FREMTIDEN SOM MUSIKKLÆRER

Musikkfaget vil alltid være i endring. En musikk lærer må forholde seg til endringene, inspirere elevene, styrke musikkfagets status og gjøre en forskjell. Ved å sette seg inn i musikkfagets diskurs og interessere seg for utviklingen og forskningen i faget, vil endringsprosessen bli lettere å jobbe med. Som musiker må musikk læreren mestre musikken, kommunisere gjennom den og viderefordre den til elevene. Som pedagog møter læreren en undervisningssituasjon som krever egne metoder og tilnærminger, metoder som ikke nødvendigvis kan overføres fra andre fag. Brede kunnskaper i både basisfag og undervisningsfag gjør musikk læreren trygg i sitt virke. Denne tryggheten kommer godt med i et fag som for mange virker overveldende. Tar man utfordringen og møter musikkfaget med åpenhet og engasjement, vil det vise sitt store potensial i utviklingen av elevenes forståelse av seg selv og den verden vi lever i.

En god musikk lærer jobber ut fra fagets egne premisser. Musikken må stå i sentrum for god musikkundervisning. Skal man inkludere andre fagområder, mål og ferdigheter i musikktime, må ikke dette gå på bekostning av de musikalske aktivitetene. Forholdet mellom musikkfag, lærer og læreplan er ikke statisk, det vil alltid være i endring (Johansen 2004: 118). Som en del av endringene må musikk læreren ta ansvar for fagets fremtid i skolen, dermed er det avgjørende at hun engasjerer seg i og fokuserer på musikkfagets egenart og de mangfoldige mulighetene det byr på.

Musikkens og musikkfagets mangfoldige karakter har vært et gjennomgående tema i denne oppgaven. Jeg ser nå hvor viktig det er å fokusere på mulighetene som ligger i mangfoldet. Læreplanen Kunnskapsløftet og de nasjonale retningslinjene er to eksempler på at mangfoldigheten presenteres, uten at det legges tydelige føringer på hvordan man skal tilpasse det et skolesystem hvor musikk kun er tildelt én time i uka. Dette og mange andre problemstillinger kan man derimot finne forslag til løsninger på i den musikkfaglige diskurs. Diskursen et hjelpemiddel, en informasjonskilde for læreren, et redskap til forberedelsene og forbedringene av undervisningen, samt i arbeidet med å styrke musikkfagets fremtid i skolen. Et bevisst forhold til diskursens innhold er en forventning som stilles til læreren fra Keith Swanwick, Frede V. Nielsen og Øyvind Varkøy, og andre musikkpedagogiske grunnlagstenkere.

Faglæreren jeg intervjuet fortalte at det i dag forskes mye på praksisen ute i skolen, men at det er for lite fokus på hva som egentlig foregår i lærerutdanningen. Dette gjorde inntrykk på meg. Faglæreren bekreftet hvor viktig det er å forske på lærerutdanningen og utvikle den, slik at grunnskolens kommende lærere får best mulig forberedelse til yrkeslivet. En forberedelse som vil gjøre de bedre rustet til å møte de krav og forventninger som stilles til undervisningen i faget. Under mitt opphold ved lærerutdanningen fikk jeg et innblikk i det store potensialet den innehar. Jeg ser fordelene av å starte ønskede forbedringer i den norske grunnskolen med den personen som er ansvarlig for selve undervisningen. Hvilket bedre sted å begynne med dette arbeidet enn i vedkommendes utdanning? For å sitere en av studentene jeg intervjuet: «Skal musikkfaget i skolen bli bra, må lærerne være flinke og ha gode kunnskaper. Lærerutdanningen har det potensialet». Lærerutdanningen har potensial til å styrke musikkfaget, dets plass og fremtid i skolen, gjennom god musikkundervisning.

Etter mange år med satsing på «PISA-kunnskapene», kvalitetssikring og grunnleggende ferdigheter, er det kanskje på tide å rette blikket mot de fagene og ferdighetene som falt i skyggen. Leter man litt, kommer det til syne en motkonjunktur, som blant annet den musikkfaglige diskursen bidrar til. En viktig bidragsyter til et økt kunstfaglig fokus i skoledebatten er den australske forskeren Anne Bamford, som i det siste er blitt trukket frem i flere norske medier. Bamford ledet i 2004 en internasjonal analyse av forskning på kunstfaglig utdanning, basert på data og kasusstudier fra over 60 land. Funnene fra denne studien la grunnlaget for de faktorene hun mener er sentrale i en kunstfaglig utdanning av høy kvalitet (Bamford 2008: 141–142). Men det kanskje mest interessante var at studien konkluderte med at god kunstfaglig utdanning ikke bare har positiv innvirkning på «menneskelig blomstring og kritisk selvfølelse, den har også positiv innflytelse på andre sider ved læringen» (Bamford 2008: 143–144). Her trekker Bamford frem lese- og skriveferdigheter som kunstfagene gav spesielt god innflytelse på. Ut fra hennes studie kan man altså begrunne styrkingen av kunstfagene i tråd med skriftkyndighetstradisjonen. Elever og foreldre fikk forbedret syn på skolen hvis den hadde et godt tilbud i kunstutdanning, en utdanning som i tillegg fører til økt samarbeid, respekt, ansvarsfullhet, toleranse, verdsetting og utvikling av sosial og kulturell forståelse. På den andre siden kunne dårlig kunstfaglig utdannelse bidra til det motsatte, og gjøre situasjonen verre enn den i utgangspunktet var (Bamford 2008: 144).

Kunstfaglige utdanningsprogrammer av god kvalitet har innflytelse på barnet, på undervisnings- og læringsmiljøet og på samfunnet. Men disse fordelene vil vi bare få oppleve der det er programmer av god kvalitet. [...] Utdanningen burde ha *wow-faktoren* i sentrum, dette som fremkalles gjennom kunsten, det som bygger nyskapning inn i alle barn og ungdommers sinn – en kreativ kraft og en entusiasme for liv og læring (Bamford 2008: 150).

Hvis ny forskning, som Bamfords, kan bli den nye inspirasjonskilden til forbedringer og utvikling av norsk musikkundervisning, av læreplaner og retningslinjer for utdanningstilbud, kan motkonjunkturen bli et faktum. Kanskje er allerede tiden inne for styrkingen av kunstfagenes status? I så fall går musikkfaget en lysere fremtid i møte.

[...] no shuffling of time and resources can replace the integrity of the teacher and the quality of the educational transaction. For ultimately, teaching music *musically* can only be done by those who care for and understand that the human activity we call music is a rich form of discourse. [...] Music has its part to play in this discourse, in these ‘conversations’ which define what is to be human (Swanwick 1999: 109).

Forventninger og krav til musikk læreren endrer seg over tid, som samfunnet hun er en del av. En god lærer må reflektere over disse endringene, for å gjøre undervisningen aktuell i sin samtid. Å få læreren engasjert i den musikkfaglige diskurs kan skje gjennom en introduksjon til denne i lærerutdanningen, en introduksjon som kan legge grunnlaget for videre refleksjoner omkring og utvikling av god musikkundervisning.

6. LITTERATUR

- Bamford, Anne. 2008: *Wow-faktoren: Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oversatt av Morten Nymoen, Oslo: Musikk i Skolen.
- Bergheim, Irene. 2002 (revidert 2011): *Sang- og musikkfagets historie: En oversikt med hovedvekt på fagplanene i musikkfaget i folkeskolen/grunnskolen*. NTNU Institutt for musikk, Trondheim: Kompendieforlaget, Tapir akademiske forlag.
- Best, David. 1992: *The Rationality of Feeling: Understanding the Arts in Education*, London: The Falmer Press.
- Bøe, Odd-Magne. 2005: *Musikkdidaktikk for grunnskolen*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyndal, Petter og Øivind Varkøy (red.). 1994: *Musikkpedagogiske perspektiver*, Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- [Forskrift om rammeplan] *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. 2010. Kunnskapsdepartementet.
http://www.regjeringen.no/pages/2263054/Forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf [Lesedato: 17.01.2013].
- Guldbrandsen, Erling E. og Øivind Varkøy. 2004: *Musikk og mysterium – fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hanken, Ingrid Maria og Geir Johansen. 1998: *Musikkundervisningens didaktikk*, Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Johansen, Geir, Signe Kalsnes og Øivind Varkøy. 2004: *Musikkpedagogiske utfordringer*, Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Jordhus-Lier, Anne. 2012: *Musikkfaget etter Kunnskapsløftet*. Artikkel fra nettsiden til fagbladet *Musikkultur*. <http://www.musikk-kultur.no/nyesider/index.html> [Lesedato: 19.11.2012]
- Jørgensen, Harald. 2001: «Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945–2000», *Studia Musicologica Norwegica*, vol. 27, Oslo: Universitetsforlaget, s. 103–131.

Kalsnes, Signe. 2010: «Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene – noen perspektiver på kunnskap», Sætre, Jon Helge og Geir Salvesen (red.): *Allmenn musikkundervisning – Perspektiver på praksis*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kultur for læring. St.meld. nr. 30. 2003–2004. Det Kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000D/DDPDFS.pdf> [Lesedato: 04.02.2013].

[Kunnskapsløftet 2006] *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. 2006. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/> [Lesedato: 01.02.2013].

Kvale, Steinar. 1997: *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Langer, Susanne. 1969: *Menneske og symbol. En studie i fornuftens, ritualens og kunstens symboler*. Oversatt av Christian Kock, Haslev: Gyldendals uglebøger.

[Nasjonale retningslinjer] *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.–7.trinn*. 2010. Kunnskapsdepartementet.

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf [Lesedato: 17.01.2013].

Nielsen, Frede V. 2006: *Almen musikkdidaktik*. 2.utgave, København: Christian Ejler's Forlag.

NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*. 2002. Delutredning fra et utvalg oppnevnt ved kgl. res. 5. oktober 2001. Avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 14. juni 2002. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou-2002-10/5/4.html?id=367596> [Lesedato: 21.01.2013].

Olsen, Eiliv. 2005: «Musikkens rolle i danningssammenheng – et diskursivt perspektiv», Børhaug, Fenner og Aase (red.): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningssammenheng*, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Olsen, Eiliv. 2009: «Hva er egentlig grunnleggende ferdigheter i musikkfaget?», Traavik, Hallås og Ørvig (red.): *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*, Oslo: Universitetsforlaget, s. 228–241.

- Paynter, John. 1982: *Music in the Secondary School Curriculum. Trends and developments in class music teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Phelps, Roger P., Lawrence Ferrara, Ronald Sadoff og Edward C. Warburton. 2005: *A Guide to Research in Music Education*. 5. utgave, Lanham: Scarecrow Press, Inc.
- Postholm, May Britt. 2010: *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave, Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, Pål. 2009: *Mellom nærhet og distanse – Kvalitative metoder i samfunnsfag*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Rundskriv*, 21.03.2010, nr.: F-05-10. 2010. Kunnskapsdepartementet.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2010/rundskriv-f-05-10-forskrifter-om-ny-grun.html?id=598615> [Lesedato: 18.01.2013].
- Store norske leksikon*. <http://snl.no/> [Lesedato: 04.02.2013].
- Swanwick, Keith. 1979: *A Basis for Music Education*, Windsor, Berks: The NFER-Nelson Publishing Company Ltd.
- Swanwick, Keith. 1994: *Musical Knowledge – Intuition, Analysis and Music Education*, London: RoutledgeFalmer.
- Swanwick, Keith. 1999: *Teaching Music Musically*, London: RoutledgeFalmer.
- Taruskin, Richard og Piero Weiss. 2008: *Music in the Western World: A History in Documents*, Belmont Calif.: Thomson
- Telhaug, Alfred Oftedal og Odd Asbjørn Mediås. 2003: *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*, Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Traavik, Hilde. 2009: «Grunnleggende ferdigheter: Hvorfor er de så viktige?», Traavik, Hallås og Ørvig (red.): *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*, Oslo: Universitetsforlaget, s. 18–31.
- Undervisning og læring i Kunnskapsløftet*. 2012. Evalueringsrapport utført av Nordlandsforskning:
<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Nordlandsforskning/Undervisning-og-laring-i-Kunnskapsloftet/> [Lesedato: 06.02.2013].

Varkøy, Øivind. 1997: *Hvorfor musikk? – En musikkpedagogisk idéhistorie*, Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Varkøy, Øivind. 2003: *Musikk – strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*, Oslo: J.W. Cappelens forlag AS.

Varkøy, Øivind. 2010: «Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet», Sætre, Jon Helge og Geir Salvesen (red.): *Allmenn musikkundervisning – Perspektiver på praksis*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.