

Kristine Utstøl

# Musikkfaget i grunnskolen, et lite men stort fag.

Masteroppgave i Musikkvitenskap

Veileder: Thomas R. Hilder

Medveileder: Bjørn-Terje Bandlien

Desember 2022



Kristine Utstøl

# **Musikkfaget i grunnskolen, et lite men stort fag.**

Masteroppgave i Musikkvitenskap  
Veileder: Thomas R. Hilder  
Medveileder: Bjørn-Terje Bandlien  
Desember 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for musikk



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

I denne masteroppgaven ønsker jeg å se på hvordan musikkfaget konstrueres i grunnskolen. I dag utgjør musikkfaget et av de minste fagene i timetall i grunnskolen. Samtidig har kultur og samfunn de siste tiårene stadig blitt mer mangfoldig, og musikk kan generelt anses som et voksende fagfelt. Dette presenterer i utgangspunktet mange muligheter for hva musikkfaget kan være. Innenfor disse mulighetene vil oppgaven se på hva som former den praktiske undervisningen. For å besvare dette, undersøker oppgaven problemstillingen ut fra tre ulike perspektiver. Det første perspektivet relaterer seg til musikkfagets konstruksjon gjennom dens historiske og politiske kontekst. Dette perspektivet vil være vektlagt slik som lærerplanen formidler faget. Det andre perspektivet vil ta utgangspunktet i slik faget oppfattes av læreren. Her vil også hvem læren er, og hvilken forståelse læreren har av sin egen rolle, bli ansett som sentral. Det siste perspektivet vil ta utgangspunkt i hvordan faget konstrueres ut fra de situasjonelle rammene ved den enkelte skole. Gjennomgående i oppgaven vil også disse ulike perspektivene ses i en relasjon til hverandre, dette med didaktikk, rammefaktorteori og strukturalisme som teoretisk utgangspunkt.

Som metodisk tilnærming har oppgaven tatt utgangspunkt i kvalitative intervjuer. Disse intervjuene ble gjennomført med fire musikk lærere fra ulike ungdomskoler i Norge. Målet med intervjuene var å få innsikt i tanker, opplevelser og erfaringer lærerne hadde med musikk, musikkfaget og lærerrollen. Dette blir satt i en sammenheng med hvordan musikkfaget konstrueres.

Funnene i oppgaven viser generelt til at konstruksjonen av musikkfaget skjer som et resultat av en samhandling mellom mange ulike faktorer. Disse kan knyttes både til samfunnet som helhet og skolens del av dette, samt til læreren og deres livserfaring. Konstruksjonen vil også være perspektivavhengig, og det samme perspektivet konstruere ikke nødvendigvis et ensidig musikkfag. Et annet funn relaterer seg til fagets status og prioritering, hvor faget settes i en konflikt mellom idealer rundt det praktiske og teoretiske vektleggingen i skolen.

## **Abstract**

In this master thesis I will look at how the subject of music is constructed in primary school. In the primary schools in Norway today, music constitutes one off the smallest subjects. At the same time culture and society has in the past decades become increasingly divers. This offers a lot of possibility in terms of what music could be as a subject in school. Within these possibilities the thesis will look at what factors are contributing to shaping the subject as practised in school. To answer the main question, the thesis will take three perspectives into consideration. The first of these perspectives relates to the construction of the subject through its historic and political context. This perspective will be seen mainly through the curriculums and how it conveys the subject. The second perspective will be based on the teacher's perception of the subject. Who the teacher is, and what understanding they have of their own role, will also be taken into consideration. The last perspective will look at how the subject is constructed based on the situational framework at each individual school. Throughout the thesis, these different perspectives will also be seen in relation to each other, with didactics, framework factor theory and structuralism in mind.

As methodological approach, the thesis is based on qualitative interviews. These interviews were carried out with four music teachers from different middle schools in Norway. The aim of the interviews was to gain insight into the teacher's thoughts, experiences with music, the music subject and the teaching role. This is put into context with how the music subject is constructed.

The findings in the thesis generally indicate that the construction of the music subject occurs as a result of an interaction between many different factors. These can be linked to society as a whole and the school as a part of it, and to the teacher and their life experience. The construction will also be dependent on the perspective, and the same perspective does not necessarily construct a uniform music subject. Another finding relates to the subject's status and prioritization, where the music subject is placed in a conflict between ideals around the practical and theoretical emphasis in the curriculum.

## **Forord**

Da jeg begynte på årsstudiet mitt i musikkvitenskap for snart fem og et halvt år siden, hadde jeg ikke trodd at det skulle ende i en masteroppgave, men her er vi! I denne sammenhengen er det flere jeg vil takke. Først og fremst vil jeg takke veilederen min Thomas Hilder for alle tilbakemeldinger og råd gjennom hele arbeidet med oppgaven. Dette setter jeg stor pris på!

Jeg vil også takke Bjørn-Terje Bandlien for å ville være bi-veilederen min. Din faglige innsikt har vært til stor hjelp, og har hjulpet mye i å gi oppgaven en retning og struktur, som videre har vært veldig nyttig i utformingen av problemstillingen.

Takk også til kjæresten min Vebjørn for å alltid ha troen på meg når jeg selv ikke har det. Du har vært en stor støtte for meg gjennom hele masterskrivingen, og vært til ekstremt stor hjelp i korrekturlesing.

Jeg vil også rette en takk til de på lesesalen. Det har vært veldig fint og ha noen å ta pauser med og det har også hjulpet å ikke føle seg helt alene i masterskrivingen.

Til slutt vil jeg takke intervjudeltagerne som valgte å stille til intervju for denne oppgaven. Uten dere hadde det ikke blitt noe oppgave!

*-Kristine Utstøl, 14 desember 2022*

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	I
Abstract .....	II
Forord .....	III
Kapitel 1. Introduksjon.....	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven og oppgavens relevans.....	1
1.2 Problemstilling og avgrensningen av oppgaven .....	4
1.3 Metode .....	5
1.3.1 Kvantitativt intervju .....	5
1.3.2 Utvalg og rekruttering .....	7
1.3.3 Forberedelse og gjennomføringen av intervjuene.....	7
1.3.4 Analyse .....	9
1.3.5 Etikk og validitet og reliabilitet.....	10
1.4 Teori/tidligere forskning .....	13
1.4.1 Didaktikk.....	13
1.4.2 Rammefaktorene .....	16
1.5 Oppbygningen av oppgaven .....	20
2. Lærerplanen og fagets kontekst.....	22
2.1 Lærerplanbegrepet .....	22
2.2 Musikkundervisningen i en historisk kontekst .....	24
2.3 LK06 og LK20.....	26
2.3.1 Hvilket fag er musikkfaget i LK06 og LK20.....	29
2.4 Den oppfattede lærerplanen.....	31
Oppsummering .....	35
3. Lærerens forutsetninger, rolle- og fagforståelse.....	36
3.1 Lærerens kompetanse .....	37
3.2 Musikkklærerens grunnsyn.....	40



3.2.1 Opplevelse fra et elevperspektiv.....	41
3.2.2 Musikalitetssyn .....	44
3.2.3 Motivasjon, engasjement og legitimering av musikkfaget .....	47
3.2.4 Syn på lærerrolle og forventinger knyttet til den .....	61
Oppsummering .....	66
4. Situasjonelle rammer.....	68
4.1 Fysiske og økonomiske rammer .....	68
4.2 Team .....	76
4.3 Forholde seg til elevforutsetninger .....	78
4.3.1 Tilpasset opplæring:.....	82
Oppsummering .....	85
5. Konklusjon .....	87
Bibliografi .....	91



# Kapitel 1. Introduksjon

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven og oppgavens relevans.

Da jeg begynte på masteren var jeg fortsatt ikke sikker på hva jeg ville skrive om, men i løpet av min tid på musikkvitenskap på NTNU har jeg fått en bredere forståelse på hva musikk som fagfelt kan være. Spesielt har musikken sin relasjon til mennesket og samfunnet vært noe jeg har funnet interessant. Samtidig har bakgrunn for å ta en master vært grunnet i et ønske om å ta PPU i etterkant av master for å kunne undervise i musikkfaget. Oppgaven har på bakgrunn av dette blitt rettet mot musikkfaget.

Musikkfaget i seg selv er i utgangspunktet et stort tema, og da jeg begynte på oppgaven var det derfor vanskelig å velge et spesifikt tema innenfor musikkundervisningen. I et håp om at problemstillingen skulle bli til underveis valgte jeg derfor å starte arbeidet med oppgaven ved å gjennomføre noen intervjuer med lærere som underviste i musikk på ungdomskolen.

Bakgrunnen for valget av akkurat ungdomskolen handlet om at jeg gjennom litteratursøk fant mindre litteratur som rettet seg mot musikkfaget i ungdomsskolen spesifikt. Grepperud skriver også generelt at ungdomsskolen «på mange måter har blitt det ‘glemte skoletrinn’».<sup>1</sup>

En annen grunn til at valget landet på akkurat ungdomskolen, var på bakgrunn av at musikkfaget i grunnskolen utgjør et av møtene alle har med musikk. Musikkfaget i grunnskolen kan på denne måten være viktig for menneskers relasjon til musikk generelt, også for de som velger å studere noe annet en musikk. Musikkfaget som tema har også vært av interesse ved at samfunnet, skolen og ikke minst kultur er i stadig endring. I skolen gjør dette seg gjeldene gjennom introduksjonen av nye lærerplaner. Under utarbeidelsen av denne oppgaven gikk også skolen gjennom en endring med introduksjonen av «kunnskapsløftet 2020». I lyset av disse endringene i skole, samfunnet og kultur, vil det stadig være et behov for ny kunnskap om temaet, noe jeg tror denne oppgaven kan være et bidrag til. En siste grunn til valget av temaet i denne oppgaven handler om at til tross for min oppfatning av musikk som en viktig del av skolen, betrakter flere faget som nedprioritert. Dette med tanke på tid og ressurser satt av til faget, også på et globalt nivå.<sup>2</sup> Denne nedprioriteringen av musikk er noe jeg også selv har følt på da musikklinjen jeg gikk på ble lagt ned. For å kunne argumentere for hvorfor musikkfaget er viktig vil det være viktig å kunne si noe om hva faget er; så hva er

---

<sup>1</sup> Gunnar Grepperud, *Tre Års Kjedsomhet? : Om Å Være Elev I Ungdomsskolen* (Oslo: Pensumtjeneste, 2006), 7.

<sup>2</sup> José Luis Aróstegui, "Exploring the Global Decline of Music Education," *Arts education policy review* 117, no. 2 (2016).

egentlig musikkfaget? Hvilket svar du får på dette vil være avhengig av hvem du spør. Hadde jeg fått dette spørsmålet før jeg begynte på musikkvitenskap ville jeg nok tatt utgangspunkt i min egen erfaring som elev i grunnskolen, hvor faget på barneskolen i stor grad vektla blokkfløyte og sang, og i ungdomskolen bandundervisningen. Hvis man derimot tar utgangspunktet i fagplanen for musikk som blir brukt i skolen vil man kunne få et helt annet svar. I grunnskolen er musikkfaget et av mange fag, og er per i dag det nest minste faget ut fra timetall, med unntak av valgfag og fremmedspråk.<sup>3</sup> Likevel kan musikkfaget og musikk ses som svært mangfoldig, og tar for seg mye ulike type kunnskap i både i teoretisk og i praktisk form. Samtidig består det av mange kulturer, sjangre og tradisjoner som er i stadig utvikling. Musikk i form av verk eller låter består av mange ulike sjangre og enda flere undersjangre, fra mange ulike kulturer. Det finnes flere ulike former for musikkaktivitet, og vi møter musikk nesten over alt. Dette mangfoldet innen musikk har blitt mer omfattende over tid, og Nerland skriver at det kan ses i sammenheng med den parallelle økningen i det kulturelle mangfoldet. For både musikk og kultur sin del kan mangfoldet knyttes til globalisering, folkeforflytning, ny teknologi og medier og et sen moderne samfunn hvor individer i større grad er løsrevet fra kulturformer og levesett.<sup>4</sup> For musikk sin del har det gjort alle former for musikk lett tilgjengelig, og gjennom ulike medier kan man lett få tilgang til musikken man ønsker.

Musikkfaget er også mangfoldig når det gjelder menneskene som er en del av den. De fleste har et eller annet forhold til musikk, noe som også er et poeng som lærerplanen fra 2006 tar opp:

*Alle barn, unge og voksne i vårt samfunn har et forhold til musikk. Musikk brukes i mange forskjellige sammenhenger og har dermed ulike funksjoner og også ulik betydning for hver enkelt av oss. Musikk tar opp i seg, uttrykker og formidler stemninger, tanker og følelser ved alle sider av det å være menneske.<sup>5</sup>*

I grunnskolen vil dette mangfoldet bli spesielt gjeldene, hvor musikkfaget er noe alle elever undervises i. Dette vil bidra til mange ulike forutsetninger i undervisningen ved at interesser og mulighetene for å holde på med musikk vil være svært forskjellige. Disse forutsetningene vil i stor grad være et resultat av aktivitet med musikk utenfor skolen. Noen elever går kanskje

---

<sup>3</sup> "Fag- Og Timefordeling Og Tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022," (Udir.no2022).

<sup>4</sup> Monica Nerland, "Musikkpedagogikken Og Den Musikkulturelle Mangfolde. Noen utfordringer for Musikkpedagogisk Virksomhet I Vår Tid.," in *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler Om Musikkpedagogisk Teori Og Praksis.*, ed. Signe Kalsnes & Øivind Varkøy Geir Johansen (Oslo: Cappelen akademisk forl., 2004), 136.

<sup>5</sup> "Læreplan I Musikk (Mus1-01)," ed. Utdanningsdirektoratet (Udir.no2006), 2.

på kulturskole, spiller i band, eller har lært seg å spille på egen hånd ved hjelp av internett. Mens andres musikkinteresse kanskje hovedsakelige involverer å lytte til musikk.

Som følge av dette mangfoldet innen musikkfag, gir det grunnlag for mange mulige retninger innenfor musikkfaget. Det oppstår derfor flere spørsmål om hva musikkfaget er, og hva musikkfaget bør og ikke bør innebære. I forsøk på å besvare dette spørsmålet blir musikkfaget ofte sett ut fra spesifikke fagprofiler. Hanken og Johansen skriver blant annet at faget kan ses som et estetisk- ferdighets- kunnskaps-, musisk-, trivsel-, kritiskfag.<sup>6</sup> Mens musikkfaget ifølge Nielsen gjennom ulike vektlegginger kan gi et: sangfag, musikkfag, sakfag, musikk som ledd i en polyestetisk oppdragelse og musikk som lydfag.<sup>7</sup> Dyndahl på sin side mener musikkfaget kan deles opp i; akkompagnert musisering, kunnskapsfaget musikk, det skapende musikkfaget, mediefaget musikk og nettverksfaget musikk.<sup>8</sup> Hanken og Johansen forklarer at det som regel ikke er tydelige grenser mellom de ulike fagprofilene. Ofte er fagsynet sammensatt av ulike fagprofiler. Kategorier blir mer et verktøy til å kjenne igjen ulike sider ved faget.<sup>9</sup>

I sammenheng med formuleringen av problemstillingen og forskningsspørsmålet har Vinge og Sætres beskrivelse av ulike måter å konstruere musikkfaget på vært av betydning.<sup>10</sup> De forklarer konstruksjonen og forståelsen av musikkfaget gjennom fire ulike virkeligheter. Den første er den observerbare virkeligheten som er undervisningen slik den framstår ved å observere undervisningen. Den andre virkeligheten handler om lærerens opplevde eller oppfattede virkelighet, som handler om hva de tenker om undervisningen og hvordan de begrunner valgene de tar. Videre kan man snakke om en intendert virkelighet, som handler om hvilke intensjoner planen har for undervisningens mål, innhold, verdier ol. Til slutt kan vi snakke om mulige virkeligheter, som handler om ambisjoner og ønsker for undervisningen uavhengig av dens økonomiske og praktiske forhold. Disse ulike virkelighetene danner ulike teoretiske konstruksjoner av musikkfaget.<sup>11</sup>

---

<sup>6</sup> Ingrid Maria Hanken and Geir Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 3. utgave. ed. (Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2021), 182-97.

<sup>7</sup> Frede V. Nielsen, *Almen Musikdidaktik* (København: Christian Ejler, 1994), 164.

<sup>8</sup> Petter Dyndahl, "Musikkteknologi Og Fagdidaktisk Identitet," in *Musikkpedagogiske Utfordringer*, ed. Geir; Kalsnes Johansen, Signe; Varkøy Øivind (Oslo: Cappelen akademisk forl., 2004).

<sup>9</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 184.

<sup>10</sup> John Vinge og Jon Helge Sætre, "Ulike Musikkfag? Et Kritisk Blikk På En God, Gammel Musikdidaktisk Øvelse," *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (2017).

<sup>11</sup> *Ibid.*, 154.

## 1.2 Problemstilling og avgrensningen av oppgaven

I denne masteroppgaven ønsker jeg å se på hvordan musikkfaget konstrueres i ungdomskolen i dette mangfoldet. Denne konstruksjonen av faget velger jeg å se ut tre perspektiver som også vil utgjøre oppgavens tre kapitler; lærerplan, læreren og rammer. Den første av disse perspektivene handler om hvordan musikkfaget konstrueres gjennom rammer som lærerplanen eller andre offentlige dokumenter. Dette kan sidestilles med det Ving og Sætre omtaler som den «intenderte virkeligheten».<sup>12</sup> Dette er rammer som vil være like for all musikkundervisning i ungdomskolen, og vil si noe om hvordan musikkfaget forstås fra et politisk perspektiv. Hvilket musikkfag formidler og konstruerer lærerplanen, og hvordan er musikk lærerens oppfatning av den. Dette perspektivet vil være sentralt i det første hovedkapitlet. Det andre perspektivet handler om lærerens konstruksjon av musikkfaget. For å besvare dette vil jeg ta utgangspunktet i lærerens forutsetninger, «hvem læreren er», og hvordan de oppfatter musikkfaget og rollen sin som lærer. Jeg vil også se på hvilken betydning lærerens erfaringer, kunnskap, verdier, holdninger ol. har i denne sammenhengen. Dette perspektivet vil generelt kunne finnes igjen gjennom oppgaven som helhet, men vil bli vektlagt i det andre hovedkapitlet av oppgaven. Det siste perspektivet tar for seg hvordan musikkfaget konstrueres ut fra situasjonen og omgivelsene faget skjer i. I dette legger jeg blant annet fysiske og økonomiske rammer for faget som skolen, klasserom, utsyr og tid. Samt menneskene som utgjør en del av situasjonen musikkfaget eksisterer i, som elevene og kolleger ved skolen, som bringer med seg ulike forutsetninger og erfaringer. Disse rammene vil i utgangspunktet kunne variere mye fra skole til skole. I det siste hovedkapitlet vil dette perspektivet bli vektlagt.

Problemstillingen til oppgaven blir ut fra dette som følger: Hvordan konstrueres musikkfaget i grunnskolen på ulike måter. Dette blir videre del opp i disse forskningsspørsmålene:

1. Hvordan konstrueres musikkfaget fra en «intendert virkelighet», gitt gjennom politiske rammer, som lærerplanen, og hvordan oppfattes denne virkeligheten av læreren
2. Hva er lærerens forutsetninger og hvilken betydning har det for deres forståelse av faget og sin rolle som musikk lærer.
3. Hvordan konstrueres musikkfaget ut fra situasjonelle faktorer ved den spesifikke skolen.

---

<sup>12</sup> Ibid.

### 1.2.1 Avgrensning

Når det gjelder avgrensning vil oppgaven forholde seg til musikkundervisningen i Norge, da den på globalt nivå kan sies å være veldig varierende. Dette basert på 4 intervjuer gjort med musikk lærere som underviser på ulike ungdomskoler i Norge. Allikevel kan litteratur, teorier og konsepter som har tatt utgangspunkt i musikkundervisning utenfor Norge ha sin overføringsverdi. I sammenhenger hvor det er relevant vil musikkundervisningen i Norge også kunne ses i lys av dette.

Grunnskolen utgjør i utgangspunktene 1. til 10. trinn. På grunn av de store forskjellene det vil være mellom 1. trinn og 10. trinn med tanke på fagets innhold, pedagogikk og didaktikk har jeg valgt å avgrense oppgaven til å bare gjelde 8. til 10. trinn, altså ungdomskolen. For å videre avgrense oppgaven har jeg også valgt å bare intervju musikk lærere, og oppgavens problemstilling vil dermed undersøkes ut ifra lærerens perspektiv.

## 1.3 Metode

Som et empirisk grunnlag for oppgaven har jeg valgt å gjennomføre dybdeintervjuer med musikk lærere rundt om i Norge, som er en form for kvalitativ datainnsamling. I forkant av intervjuene hadde jeg fortsatt ikke en konkret problemstilling, og ønsket dermed å få en bedre innsikt i musikkundervisningen og lærerens perspektiv på den. Dette har en innvirkning på planleggingen og gjennomføringen av intervjuene, noe jeg kommer tilbake til. På denne måten kan intervjuene sies å ha vært med på å forme oppgaven.

### 1.3.1 Kvantitativt intervju

Ut ifra en generell oppfatning kan vi si at en kvalitativ metode ønsker å oppnå en innsikt og forståelse av et fenomen, gjennom å innhente tekstbasert data. Den kvalitative metoden har en nærhet og interaksjon med dem man forsker på. Dette i motsetning til den kvantitative metoden som generelt kan sies å ønske oversikt og forklaring, gjennom å innhente tallbasert data.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Aksel Hagen Tjora, *Kvalitative Forskningsmetoder I Praksis*, 3. utg. ed. (Oslo: Gyldendal akademisk, 2017), 24, 28.

Valget av en kvalitativ metode framfor en kvantitativ er tatt med utgangspunkt i hva oppgaven min ønsker å undersøke og ønsker å få svar på. Nemlig å få en innsikt i musikk læreres tanker, opplevelser og erfaringer med musikkfaget og musikk generelt. På denne måten er den kvalitative metoden passende da den kvalitative metoden nettopp ønsker innsikt og forståelse. Temaet for oppgaven kan også være svært nyansert og musikk lærere kan også på forhånd antas å ha veldig ulik bakgrunn, som for eksempel; utdanning, jobberfaring, musikk erfaring, meninger, tanker og holdninger. Alle disse faktorene gjør det vanskeligere å på forhånd vite om man stiller de rette spørsmålene, og med å bruke en kvalitativ metode vil man få mulighet til å få en dypere innsikt i nyansene i undervisningen og blant intervjudeltagerne. I tillegg vil man kunne komme over temaer som man ikke har satt opp spørsmål til på forhånd.<sup>14</sup>

Innen den kvalitative metoden er det mange ulike fremgangsmåter og perspektiver man kan ta i bruk. Som nevnt tidligere har jeg i denne oppgaven valgt å bruke intervjuer som min måte å samle empiri på. Intervjuet har vært det man kan kalle et semistrukturert livsverdensintervju. Kvale og Brinkmann beskriver et slikt intervju som nyttig når man skal undersøke dagliglivet fra intervju personens perspektiv. Med semistrukturert menes det at intervjuet verken er en helt åpen samtale, men heller ikke et helt rigid spørreskjema. Intervjuet befinner seg i et mellomrom mellom disse og følger en intervjuguide hvor det er satt opp spørsmål eller temaer som man ønsker å gå igjennom i intervjuet, uten at det er bestemt rekkefølge.<sup>15</sup> Begrepet livsverden kan ses i sammenheng med fenomenologi. Dette begrepet er basert på Edmund Husserls filosofi og dreier seg om studie av en persons livsverden.<sup>16</sup> Kvale og Brinkmann forklarer begrepet livsverden til å handle om hvordan det umiddelbare møtet med verden og dagliglivet oppleves for mennesket. Denne oppfatningen mennesker har av verden anses i fenomenologien som den virkelige virkeligheten.<sup>17</sup>

I lyset av temaet og problemstillingen for min oppgave ble det naturlig å velge et semistrukturert livsverdens intervju. Gjennom et fenomenologisk perspektiv kan intervjuene gi et innblikk i lærerens opplevelser og refleksjoner over undervisningen. Ved å bruke

---

<sup>14</sup> Ibid., 30.

<sup>15</sup> Steinar Kvale et al., *Det Kvalitative Forskningsintervju*, 2. utg. ed., Interview[S] Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing (Oslo: Gyldendal akademisk, 2009), 47.

<sup>16</sup> Edmund Husserl, *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology* (Routledge, 2014).

<sup>17</sup> Kvale et al., *Det Kvalitative Forskningsintervju*, 45.



semistrukturert intervju, hvor strukturen og innholdet i intervjuet ikke er fastlagt på forhånd vil dette bidra til en åpenhet, og vil kunne gi et mer nyansert bilde av musikkundervisningen.

### 1.3.2 Utvalg og rekruttering

I midten av november startet jeg rekrutteringen av intervjudeltagerne. Målet var i første omgang å komme i kontakt med 3-4 deltagere, som var innenfor utvalgsriteriene. Som nevnt tidligere ønsket jeg å intervju musikk lærere på ungdomskolen. Jeg har også tatt et bevisst valg og begrenset utvalget til bare lærere, selv om det også kunne vært interessant og ha elever som en del av utvalget. Dette både for å prøve å konkretisere oppgaven, samt av praktiske forhold som at elever ikke kan delta uten samtykke fra foresatte og en usikkerhet om intervjuene ville være gjennomførbare på grunn av COVID-19.

Selve rekrutteringen skjedde hovedsakelig gjennom å sende e-post til rektorer på alle ungdomsskolene i Trondheim med informasjon om prosjektet, og med spørsmål om noen av musikk lærerne kunne være interessert å stille til intervju. For lærerne som var interessert i å stille til intervju ble det så sendt et informasjonsskriv og en intervjuguide (se vedlegg 1 og 2). Ut fra e-postene sendt rundt til skoler i Trondheim kom jeg i kontakt med to av musikk lærerne som var villig til å stille. For å komme i kontakt med flere deltagere sendte jeg også etter hvert e-poster til andre skoler utenfor Trondheim, som resulterte i to kandidater til. Til sammen hadde jeg da fire kandidater etter endt rekruttering. Av disse fire hadde tre bakgrunn fra en allmenn lærerutdanning, og en fra faglærerutdanning. Lærerne med allmennlærerutdanning hadde alle jobbet noen år i skolen, men en av dem var ferdig med utdanningen ganske nylig. Faglæreren var også nyutdannet og hadde ikke jobbet særlig lenge i skolen. Alle musikk lærerne forklarte at de har hatt en interesse for musikk fra de var ung og flere av dem har også vært/er fortsatt involvert i musikk og kultur livet utenfor læreryrket.

### 1.3.3 Forberedelse og gjennomføringen av intervjuene

Intervjuene ble alle gjennomført mellom midten av januar og begynnelsen av februar. I forkant av intervjuene ble det laget en intervjuguide for å strukturere intervjuet. Kvale og Brinkmann forklarer at dette kan gjøres enten ved å sette opp noen temaer man ønsker å

dekke gjennom intervjuene eller gjennom å sette opp mer detaljerte spørsmål.<sup>18</sup> For min del satte jeg opp noen temaer og forslag til spørsmål som jeg ønsket å stille, uten noe spesiell rekkefølge. Disse spørsmålene var av veldig generell karakter og spente ganske bredt, da jeg på forhånd var usikker på retningen til oppgaven.

Temaene for intervjuene dreide seg om blant annet spørsmål relatert til deres bakgrunn for å ville bli musikk lærer og minner fra å selv være elev i musikkundervisning. Spørsmål var også rettet mot hva de gjorde i undervisningen, hvordan de forholdt seg til elevforutsetninger og hva de anså som det viktige med musikkfaget eller som målet. Noen spørsmål var også knyttet til deres oppfatning av lærerplanen, deres oppfatning av en god lærer, og hva det vil si å være musikalsk. Til slutt ble også læreren spurt hvordan de ville ha argumentert for (eller imot) musikkfaget i skolen.

Spørsmålene ble brukt som hjelp i ulik grad ut ifra hvor mye intervjudeltagerne snakket fritt om temaet selv. Stort sett holdt intervjusamtalen seg til de skisserte spørsmålene og temaene som var satt opp på forhånd. På slutten av intervjuene fikk intervjudeltagerne muligheten til å tilføye noe som de mente kunne være relevant i forhold til temaene vi hadde snakket om. Denne muligheten tok de fleste av intervjudeltagerne.

I utgangspunktet var planen å gjøre intervjuene ansikt til ansikt med intervjudeltagerne i Trondheim. Men på grunn av økende koronasmitte, og geografisk avstand ble alle deltagerne tilbudt å gjennomføre intervjuene digitalt, noe alle benyttet seg av. Mediet som ble brukt for å gjennomføre intervjuene var zoom og et over google meet.

Å gjennomføre digitale intervjuet kan både ha sine fordeler og ulemper skriver Gray. Fordelene handler blant annet om at det er kostnadseffektivt og om at geografisk avstander ikke lenger er et problem.<sup>19</sup> Dette har vært viktig i min oppgave da det gjorde utvalget av intervjudeltagere mye større da geografi ikke lenger var et problem, og løste dermed opp i rekrutteringsproblemet. Intervjuene følte også mer effektive og fleksible da det er lettere både for intervjuer og intervjudeltagere å avtale tid og «sted».

Dessverre kan de digitale intervjuene også ha sine ulemper. Dette kan handle om at man som intervjuer ikke kan planlegge i like stor grad, blant annet hvor intervjuet blir avholdt. Dette

---

<sup>18</sup> Ibid., 143.

<sup>19</sup> Lisa M. Gray et al., "Expanding Qualitative Research Interviewing Strategies: Zoom Video Communications," *Qualitative report* 25, no. 5 (2020): 4.

kan gå negativt ut over intervjuet ved at intervju personen for eksempel befinner seg på et sted med mye bakgrunnsstøy, eller avbrytelser.<sup>20</sup> I forhold til intervjuene som ble gjennomført i sammenheng med denne oppgaven oppsto det ulike tekniske problemer med flere av intervjuene, blant annet med tilkobling av lyd og bilde. Dette løste seg stort sett greit, det ene intervjuet måtte likevel gjennomføres uten bilde på grunn av dette. Dette kan ha påvirket intervjuet noe da man ikke har mulighet til å lese situasjonen på samme måte. Små deler av noen av intervjuene ble også delvis borte på grunn av lyd kvalitet noe som har påvirket transkripsjonen.

I forhold til tid ble det i utgangspunktet satt av 30 til 60 minutter for å gjennomføre intervjuene og kunne tilpasses ut ifra hvor mye tid intervjudeltageren hadde tilgjengelig. Da temaet for intervjuet i utgangspunktet ikke går inn på altfor personlige og vanskelige temaer anså jeg rundt 30 minutter som tilstrekkelig med tid til i forhold til temaene jeg ønsket å gå igjennom samtidig som samtidig som at det skulle være mulighet for en lengre samtale hvor det ble mulighet for å snakke utenfor spørsmålene. I gjennomsnittet endte intervjuene opp med å vare i ca. 30 minutter.

#### 1.3.4 Analyse

I analysen av den samlede empirien har jeg valgt å ta inspirasjon av IPA (Interpretative Phenomenological Analysis). Den metoden samsvarer med den tidligere metodiske fremgangsmåten med kvalitative intervju som empirisk grunnlag. Smith, Larkin og Flowers forklarer at intervju metoden for IPA som regel er livsverdensintervju som er relativt ustrukturerte. IPA har også en fenomenologisk tilnærming og interesserer seg i opplevelsen til akkurat de personen som er med i undersøkelsen. Dette betyr at det derfor ofte er få deltagere med i undersøkelsen.<sup>21</sup> I utgangspunktet er en analyse med IPA-metoden veldig fleksibel, men generelt kan den sies å bevege fokuset fra den enkelte intervjudeltageren til å så se på helheten mellom de ulike deltagerne.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Ibid., 4-5.

<sup>21</sup> Jonathan A. Smith, Michael Larkin, and Paul Flowers, *Interpretative Phenomenological Analysis : Theory, Method and Research* (Los Angeles: SAGE, 2009), 1-4.

<sup>22</sup> Ibid., 79.

For min egen analyse startet jeg også med å se på hvert intervju for seg selv, og satte intervju transkripsjonen inn i et skjema, med transkripsjon på den ene siden, og kommentarer/tolkninger av transkripsjonen på den andre siden.<sup>23</sup> Eksempel på dette:

Transkripsjon	Kommentar/analyse
<p>Når jeg gikk på ungdomsskolen selv? ja det husker jeg veldig godt, jeg hadde en lærer som het [navn] som hadde litt samme bakgrunn som meg, som også har bakgrunn med at han spiller selv, så vi fikk spille en del i timene, og jeg var jo selvfølgelig den i klassen som var veldig interessert i dette, sånn da fikk jeg litt sånn ekstra og fikk prøve instrumentene og utvikle meg og bli god, og det var liksom startskuddet for at jeg ble å holde på med musikk.</p>	<p>Musikkundervisningen fra ungdomskolen har vært viktig for at han begynte å spille/holder på med musikk i dag. Læreren han hadde var kanskje et slags forbilde, ser seg selv i han. Musikkundervisningen på ungdomskolen viktig for det senere forholdet til musikk.</p>

Med utgangspunkt i dette indentifiserte jeg ulike tematikk innenfor de enkelte intervjuene, som jeg arrangerte inn i hvert sitt dokument. Når jeg hadde gjort det tilsvarende for alle intervjutranskripsjonene så jeg etter likheter og ulikheter i tematikken mellom de forskjellige analysene av intervjuene.<sup>24</sup> Ut ifra tematikken som kom fram i denne fasen, tok jeg med meg videre de som var mest relevant for lærerens opplevelse eller meninger rundt musikk, musikkfaget, undervisningen og læreryrket. Dette dannet noe av grunnlaget for oppgavens kapitteloppdeling, når det gjelder kapitlene «lærerens forutsetninger, rolle- og fagforståelse» og «situasjonelle rammer».

### 1.3.5 Etikk og validitet og reliabilitet.

På forhånd av intervjuundersøkelsen meldte jeg prosjektet mitt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). I sammenheng med dette måte det formuleres et informasjonsskriv og en intervjuguide (se vedlegg 1). Disse ble brukt under rekrutteringen for

<sup>23</sup> Ibid., 79-100.

<sup>24</sup> Ibid., 79-101.

å informere intervjudeltagerne om formålet med prosjektet og hva det vil si å delta for dem, og ut ifra dette samtykke til deres deltagelse i prosjektet. Samtykke på punktene i informasjonsskrivet ble gjort muntlig på opptak før intervjuet, da intervjuene foregikk digitalt.

I etterkant av intervjuene er det viktig å opprettholde konfidensialitet, som vil si at data som kan identifisere intervjudeltageren bør utelukkes. Dette ble gjort i prosjektet gjennom å anonymisere deltagerne bak fiktive navn. I denne oppgaven har jeg valgt å kalle deltagerne lærer A, B, C og D. Samtidig har jeg prøvd å unngå å inkludere informasjon om deltagerne i oppgaven som ikke er nødvendig eller har en hensikt. Der det forekommer identifiserbar informasjon (eks: by alder) i sitatene, vil de bli sensurert. Et eksempel på dette ville vært å bytte ut Trondheim med (by).

I forhold til at intervjuene ble gjort digitalt, gikk dette noe ut over transkripsjonen. Gjennom at noe av lyden som ble tatt opp ble veldig utydelig. Enkelte ord ble rett og slett umulig å tyde. Dette går naturligvis ut over transkripsjonen og kan i noen tilfeller ha resultert i at meningen til intervjudeltageren ikke har blitt tolket riktig eller at deler av svare blir «utelatt», og at man dermed kanskje mister noe av synspunktene til deltageren. Før publisering av oppgaven vil likevel deltagerne som ønsker det få tilsendt utdragene av deres intervju som blir brukt i oppgaven. For min oppgave var dette et ønske fra tre av de fire deltagerne. Dette ble gjort både for å sikre deres samtykke og for å i størst mulig grad unngå å mistolke intervjuene. Dette kan anses som det Kvale og Brinkmann kaller en dialogisk intersubjektivitet hvor det er en gjensidig enighet av tolkningen blant intervjudeltageren og intervjueren.<sup>25</sup> Dette bidrar å styre validiteten av analysen.

Validitet forklares av Kvale og Brinkmann til å handle om pålitelighet og gyldighet. I intervjuforskning kan validitet handle om metoden man bruker, egnert seg til å oppnå undersøkelsens mål. Reliabilitet på sin side blir forklart til å handle om muligheten for å gjenskape like resultat i en lik undersøkelse senere. Reliabilitet anses i hovedsak som ønskelig, men kan være en begrensning i forhold til intervjustruktur, improvisasjon og oppfølgingsspørsmål. Reliabiliteten i min oppgave vil på denne måten kunne være svekket i forhold til min metodiske tilnærming ved bruk av semistrukturerte intervjuer.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Steinar Kvale et al., *Det Kvalitative Forskningsintervju*, 3. utg. ed., Interview[S] Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing (Oslo: Gyldendal akademisk, 2015), 273.

<sup>26</sup> Ibid., 275-76.

I forhold til validitet og reliabilitet av oppgavens resultat forklarer Edward og Holland, at noen oppfatter kvalitativ forskning som blant annet anekdotisk eller vanskelig å gjenskape.<sup>27</sup> Likevel er det flere styrker ved bruk av en kvalitativ metode skriver Edward og Holland. De nevner blant annet at med denne formen for metodisk tilnærming blir det lettere å få en bedre innsikt i intervjudeltageres opplevelser, tanker og forståelser. Samtidig som man kan få en bedre innsikt i de sosiale prosessene som intervjudeltagerne lever i, og hvordan de fungerer.<sup>28</sup> Kvale og Brinkmann argumenter også for at kvalitative intervju ikke trenger å være subjektiv. Objektivitet kan blant annet argumenteres for gjennom den dialogiske intersubjektiviteten som nevnt tidligere. Gjennom kvalitative intervju framfor eksempelvis en spørreundersøkelse får intervju deltageren mulighet til å stille spørsmål eller «protestere» mot intervjuerens spørsmål. Dette kan også argumenteres for å gi en form for objektive resultat gjennom kvalitative intervjuer.<sup>29</sup>

Når det gjelder resultatene knyttet til min oppgave blir hensikten å prøve og skjønne noen av sammenhengene bak konstruksjonen av musikkfaget. Dette framfor hva musikkfaget faktisk er og hva som blir rett eller galt å gjøre innen undervisningspraksisen. Oppgaven vil dermed kunne si noe om sammenhengene som kan være på å forme musikkfaget, selv om dette kan resultere i ulike musikkfag. Kvale og Brinkmann skriver at kvalitative intervju vil kunne «uttrykke sannheten om personens oppfatning».<sup>30</sup> Selv om disse oppfatningene kan være ulike trenger det ikke nødvendigvis å ha betydning for validiteten. Dette kan heller si noe om kompleksiteten av det som blir undersøkt, og vise til nyanser i de sosiale situasjonene.<sup>31</sup> Jeg vil i denne sammenheng bemerke at når jeg snakker om konstruksjonen av ulike musikkfag vil ikke det si at musikkfaget forekommer som «en type musikkfag». Dette blir heller for å illustrere ulike sider av hva musikkfaget kan være. I virkeligheten vil disse ulike sidene av fagene trolig oppleves mer helhetlig. Tidligere undersøkelser av hvordan læreren oppfatter faget viser at det er vanskelig eller umulig å sette oppfatningene inn i ulike kategorier skriver Johansen. Dette da læreren selv sannsynligvis ikke hadde sortert oppfatningene sine ut fra slike kategorier.<sup>32</sup>

---

<sup>27</sup> Rosalind Edwards and Janet Holland, *What Is Qualitative Interviewing?*, 1 ed., 'What Is?' Research Methods Series (London: London: Bloomsbury Publishing Plc, 2013), 91-92.

<sup>28</sup> *Ibid.*, 90-92.

<sup>29</sup> Kvale et al., *Det Kvalitative Forskningsintervju*, 272-75.

<sup>30</sup> *Ibid.*, 281.

<sup>31</sup> *Ibid.*, 281-82.

<sup>32</sup> Dyndahl, "Musikkteknologi Og Fagdidaktisk Identitet," 114.

## 1.4 Teori/tidligere forskning

Til å begynne med vil jeg redegjøre for en rekke ulike begrep og teoriene knyttet til disse; didaktikk, rammefaktor, og strukturalisme. Flere av disse begrepene kan anses å handle om en del av det samme, og det blir dermed viktig å redegjøre for distinksjonen for disse begrepene. Disse begrepene vil danne det teoretiske grunnlaget for oppgaven som helhet. Både didaktikken, rammefaktorteorien og strukturalismen prøver å se på hva som er med på å forme undervisningen og samfunnet. Dette vil kunne belyse hva som kan være med på å forme og konstruere musikkfaget.

### 1.4.1 Didaktikk

I dag handler som regel didaktikkbegrepet om opplæring, oppdragelse og sosialisering innen skolen. En del av didaktikken handler ofte om å stille spørsmål om hva, hvordan, hvorfor undervisningen er som den er. Hva er det som skal læres, hva er målet med undervisningen, hvordan innhold skal brukes for å oppnå dette, hvilken metode/læringsaktiviteter skal man bruke, hva er det som skal vurderes og hvordan. Dette er blant annet noen av spørsmålene didaktikken kan omfavne. Disse spørsmålene har som regel ikke noe entydig svar på hva akkurat undervisningen bør være, men er allikevel noe pedagoger må forholde seg til. Didaktikken kan i denne sammenhengen være et verktøy både for pedagoger, skoler og også de som lager lærerplaner eller står for andre bestemmelser i skolen, til å reflektere over hvordan og hvorfor undervisningen praktiseres.<sup>33</sup>

Når det kommer til oppfatningen av didaktikkbegrepet varierer den noe. Da didaktikkbegrepet først ble brukt handlet det i utgangspunktet bare om innholdet i undervisningen, men etter hvert ble også målene for undervisningen tatt i betraktning. I Norge har det som kalles et «vidt didaktikk» begrep, vært det mest utbredte. Denne oppfatningen av didaktikk inkluderer metoder som en del av dens område, i motsetning til en «snever didaktisk» oppfatning som legger vekt på mål og innhold. Noen anser også begrunnelse og refleksjon rundt sin pedagogiske virksomhet som didaktikk, dette vil da bli under en utvidet oppfatning. I senere

---

<sup>33</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 21-22, 24; Gunn Imsen, *Lærerens Verden : Innføring I Generell Didaktikk*, 6. utgave. ed. (Oslo: Universitetsforlaget, 2020), 171-72, 81.

tid har en slik utvidet oppfatning av didaktikkbegrep i Norge blitt mer vanlig, og blir brukt ut ifra hvilke aspekter som er relevant.<sup>34</sup>

Didaktikken kan også ses ifra ulike perspektiver, og utfra Imsen kan man generelt sett snakke om to tilnæringer til didaktikken; den normative og den deskriptive eller analytiske. Den normative tilnærmingen handler i hovedsak om hvordan undervisningen bør gjennomføres og ønsker å komme fram til hvordan den ideelle skole bør være. Dette gjennom å se på hvilke valg som burde bli tatt med tanke på for eksempel innhold og fremgangsmåte, for å oppnå best mulig undervisning. På den andre siden har vi den deskriptive eller analytiske didaktikken som omhandler det som egentlig skjer i praksis og hvorfor det blir slik. Dette er en tilnærming som ofte er brukt i forskning.<sup>35</sup>

Imsen forklarer også andre perspektiver å se didaktikken fra. Fra et vitenskapelig perspektiv ønsker didaktikken å undersøke hvilken undervisningsmetode og elevorganisering som er mest effektiv for å lære mer eller bedre i skolen. En utviklingsorientert didaktikk ser på hvordan undervisningen forandrer seg over tid, og vil se på utvikling i skolen som sentral, da samfunnet og eleven endrer seg over tid. En evne til utvikling hos læreren vil derfor være viktig ut ifra dette perspektivet.<sup>36</sup>

### *Relasjonsmodell*

For å forklare sammenhengen innad didaktikken blir didaktikkens innhold som regel inndelt i ulike kategorier. I nyere litteratur deles kategoriene inn i elev- og lærerforutsetning, mål, rammefaktorer, metoder, innhold og vurdering.<sup>37</sup> Disse kategoriene blir ofte illustrert i en modell, samsvarene med Bjørndal og Liebergs relasjonsmodell.<sup>38</sup> Denne modellen illustrerer hvordan de ulike didaktiske kategoriene som er nevnt har en sammenheng og burde ses i en gjensidig relasjon til hverandre. Og hvordan det er en sammenheng mellom hva man underviser, hvordan og hvorfor.<sup>39</sup>

---

<sup>34</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 25-28; Imsen, *Lærerens Verden : Innføring I Generell Didaktikk*, 180.

<sup>35</sup> *Lærerens Verden : Innføring I Generell Didaktikk*, 172-73.

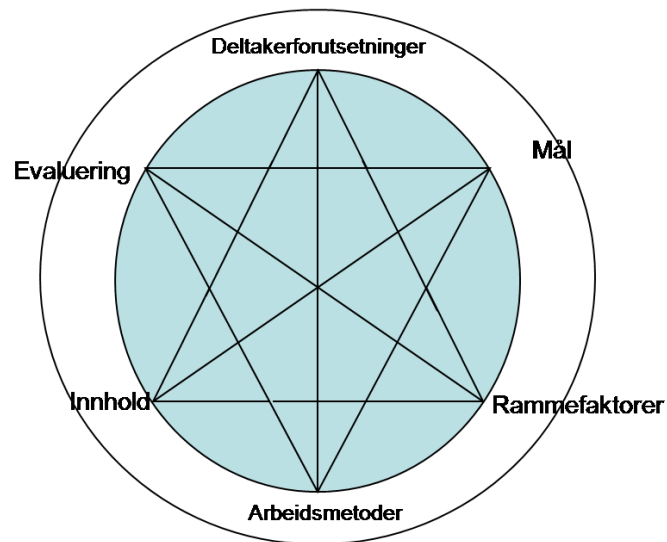
<sup>36</sup> *Ibid.*, 192-93, 200.

<sup>37</sup> Elin Angelo and Morten Sæther, *Eleven Og Musikken* (Oslo: Universitetsforl., 2017), 146; Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 35-37.

<sup>38</sup> Bjarne Bjørndal and Sigmund Lieberg, *Nye Veier I Didaktikken? : En Innføring I Didaktiske Emner Og Begreper*, Pedagogisk Perspektiv (Oslo: Aschehoug, 1978), 135.

<sup>39</sup> Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 146.





*Didaktisk relasjonsmodell.<sup>40</sup>*

I utgangspunktet forklarer Imsen at slike relasjonsmodeller mer er ment som et verktøy for å hjelpe læreren i planlegging av undervisningen, enn en modell for hvordan undervisningen fungerer. Modellen kan likevel være til nytte for å tydeliggjøre den gjensidige relasjonen mellom ulike faktorer i undervisningen, men representerer likevel ikke alle sidene av den faktiske undervisningen. Imsen nevner blant annet at den aktive og tolkende læreren ikke kommer tydelig fram i denne illustrasjonen.<sup>41</sup>

### *Basisfaget og undervisningsfaget musikk*

Når det kommer til enkelt fag, forklarer Hanken og Johansen at fagdidaktikkens mål er å utvikle forståelse for undervisningsfaget. Undervisningsfaget er faget slik det blir undervist i skolen eller andre former for opplæring. Denne kunnskapen bygger på en kunnskapsbase kalt basisfaget. Hva som undervises av basisfaget er delvis opp til læreren, samtidig som læreren må ta hensyn til rammer for undervisningen og elevene.<sup>42</sup>

I musikkfaget kan basisfaget sies å være veldig bredt og omfatter mange ulike aspekter. Frede V. Nielsen mener man kan dele disse aspektene av undervisningsfaget inn i 3 deler. Det aspektet som har med kunst og gjøre, det som har med håndverk og hverdagskultur og til slutt

<sup>40</sup> "Den Didaktiske Relasjonsmodellen," (mestring.no2018).

<sup>41</sup> Imsen, *Lærerens Verden : Innføring I Generell Didaktikk*, 321.

<sup>42</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 29-30.

det som har med vitenskap å gjøre.<sup>43</sup> Kunst aspektet (ars dimensjonen) av musikkens undervisningsfag er knyttet til kunnskap som praktisk utøvelse, og våre erfaringer med musikk som noe sansbart. Kunnskapen knyttet til det vitenskapelige aspektet (Scientia) handler om den mer teoretiske siden av faget, og utgjør musikkbegreper, musikkhistorier, analyse ol. En del av både kunstaspektet og vitenskapsaspektet kan sies å gå under håndverk og hverdagskultur.<sup>44</sup> Hanken og Johansen skriver at hvilken dimensjon som vektlegges har stor innvirkning på innholdet i musikk som undervisningsfag. Alle disse dimensjonen består også av ulike kunnskapsformer. Altså ulike måter å ha kunnskap på, dette kan være å vite noe, å kunne gjøre noe, å sette ord på, å oppfatte lydforløp osv. Hvilken kunnskapsform som vektlegges har også sammenheng med både innhold og metoder som anvendes.<sup>45</sup>

#### 1.4.2 Rammefaktorene

##### *Hva er rammefaktorer*

Hva som regnes som rammefaktorer og hvordan de grupperes og oppfattes varierer i ulik litteratur. Blant Hanken og Johansen, og Imsen nevnes mange ulike former for rammefaktorer som lærerplanen, ressurser, tid, lover, regler og verdier.<sup>46</sup> Hanken og Johansen, og Holthe et al. nevner også at lærer- og elevforutsetninger blant noen regnes som rammefaktorer.<sup>47</sup> Generelt kan man si rammefaktorer handler om ulike betingelser for faget som kan virke begrensende eller gi muligheter. Når det kommer til kategorisering og gruppering deler Hanken og Johansen rammefaktorene inn i formelle og uformelle krav mens Imsen deler rammefaktorer inn i ulike løsedefinerte grupper uten og omtale de som formell og uformell. Hvis man ser disse beskrivelsene i sammenheng med hverandre kan man si at de formelle og uformelle kravene består av en del undergrupper. De formelle kan generelt defineres som fastsatte faktorer, som er utenfor lærerens umiddelbare kontroll. Dette kan dreie seg om pedagogiske, administrative og ressursmessige rammer. Pedagogiske ramme på sin side favner ulike lover, bestemmelser og lærerplanen. Slike rammer blir realisert gjennom lærerens oppfatning og tolkning av disse. Videre har man administrative rammer som utgjør

---

<sup>43</sup> Frede V. Nielsen, *Almen Musikdidaktik*, 2. rev. og bearb. udg. ed. (København: Akademisk Forlag, 1998), 110.

<sup>44</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 33; Nielsen, *Almen Musikdidaktik*, 106-10.

<sup>45</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 34.

<sup>46</sup> Ibid., 41-43; Imsen, *Lærerens Verden : Innføring I Generell Didaktikk*, 185-86.

<sup>47</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 41; Asle; Hallås Holthe, Oddrun; Styve, Eldbjørg Tveitevåg; Vindenes, Njål "Rammefaktorenes Betydning for Opplæringen I De Praktisk-Estetiske Fagene - En Casestudie," *Acta didactica Norge* 7, no. 1 (2013): 3.

bestemmelser gjort av skolens administrasjon for hvordan skolen skal ledes og struktureres. Dette omfatter blant annet timeplan, klassestørrelse, fagseksjon og team. Til slutt kan man snakke om ressursmessige rammer som tar for seg det økonomiske aspektet og hvilke ressurser man har tilgjengelig for faget. Dette kan være rom, musikkinstrumenter, noter og lignende, men også hvor mange lærere det er i klassen samtidig. Fordelingen av disse ligger hovedsakelig på skoleeier som er ansvarlig for økonomi ved de enkelte skolene. Hvilke ressurser læreren har tilgjengelig vil dermed være knyttet til mer lokale faktorer. De uformelle kravene på sin side kan handle om organisatoriske rammer som sosiale og kulturelle forhold, og relasjon mellom lærere, lærere og ledelse, og lærer og elever. I tillegg kan forutsetninger til lærere og elever og forventingen til faget fra lærere, elever, foreldre, kolleger og lokalsamfunnet, samt rutiner, tradisjoner, normer og holdninger på de enkelte skolene anses av noen som rammer.<sup>48</sup>

Innen den enkelte skolen skriver Hanken og Johansen også at det kan eksistere en form for overordnet forventning til normer, rutiner og hvordan ting skal gjøres. Dette basert på undersøkelser gjort av Gerhard Arfwedson av arbeidssituasjonen til svenske lærere i grunnskolen. Gjennom denne undersøkelsen skriver Hanken og Johansen at Arfwedson kom fram til at det eksisterte det han kalte skolekoder, som forklares som overordnede forventningene innen skolen. Ifølge hans teorier er det i hovedsak dette som gjør skoler forskjellige. Disse skolekodene kan dreie seg om f.eks. grad av samarbeid mellom lærere eller elevinnflytelse. Ofte er kodene underbeviste og det er ikke nødvendigvis en allmenn enighet rundt dem.<sup>49</sup> Imsen skriver også at en skole ifølge Arfwedson kan ha ulike konkurrerende koder, og noen skoler er mer åpne for forandring. Hvordan skolekoder tar form i den enkelte skole kan ha noe å si for hvordan nye lærerplaner møtes av skolen. Stabile skoler, vil ofte prøve å komme gjennom endringer med minst mulig forandring. Dette vil likevel være avhengig av hvilken type retning forandringene går i; konservativ eller progressiv pedagogikk.<sup>50</sup>

Ut fra Hanken og Johansen, og Imsen presenteres det et relativt vidt syn på hva som kan anses som rammefaktorer, hvor alt som setter betingelser eller begrensninger for undervisningen

---

<sup>48</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 42-44; Imsen, *Lærerens Verden : Innføring I Generell Didaktikk*, 185-86.

<sup>49</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 43; Gerhard Arfwedson, "School Codes and Teachers' Work : Three Studies on Teacher Work Contexts" (Gleerup, 1985).

<sup>50</sup> Imsen, *Lærerens Verden : Innføring I Generell Didaktikk*, 543.

kan ses som en form for ramme.<sup>51</sup> Tidligere ble rammefaktorer forklart som en av kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen, hvor noen av de andre kategoriene omhandlet blant annet mål, vurdering, forutsetningene til lærere og elev. I lyset av hvordan rammefaktorer beskrives av Hanken og Johansen, og Imsen kan flere av disse didaktiske kategoriene i utgangspunktet også ses som en del av rammefaktorer. I de følgende beskrivelsene av rammefaktorteorien vil dette vide synet på hva rammefaktorer kan innebære, være gjeldende. Etter min oppfatning bør rammefaktorbegrepet som en del av de didaktiske kategoriene og i lyset av rammefaktorteorien, ses i ulik betydning, da det sistnevnte etter min oppfatning er mer omfattende.

### *Rammefaktor teori en sosiologisk forståelse av didaktikk*

Hvor mye rammefaktorer har noe å si for den musikkpedagogiske virksomheten er et spørsmål som har blitt diskutert blant flere pedagoger og akademikere. Blant dem nevner Imsen Ulf P. Lundgren og hans videreutvikling av rammefaktorteorien.<sup>52</sup> Teorien blir forklart av Hanken og Johansen til å omhandle hvordan økonomiske, politiske, kulturelle og sosiale rammer virker styrende på undervisning. Disse faktorene er ofte bestemt utenfor undervisningssammenheng, og befinner seg utenfor lærerens umiddelbare kontroll.<sup>53</sup> Lundgren skriver at deler av forskning på temaet har forsøkt å endre på læringsprosessen gjennom å påvirke læreren, som i denne forskningen er ansett for å styre prosessen. I denne sammenhengen blir læreren sett fra et perspektiv der han/hun er uavhengig av sine omgivelser.<sup>54</sup> Ut fra Lundgrens syn på rammefaktorteorien er rammefaktorer med på å begrense og styre undervisningen. Men allikevel vil det innenfor disse begrensede rammene være et handlingsrom for hva læreren kan og ikke kan gjøre. Det blir mulig å se på hva som blir praktisk mulig eller ikke mulig å gjennomføre innenfor de spesifikke rammene. Akkurat hva som faktisk skjer innenfor disse rammene blir det ifølge Lundgren ikke mulig å si noe om.<sup>55</sup>

---

<sup>51</sup> Ibid., 184-85; Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 41-43.

<sup>52</sup> Ulf P. Lundgren, "Frame Factors and the Teaching Process : A Contribution to Curriculum Theory and Theory of Teaching" (1972); Imsen, *Læreren Verden : Innføring I Generell Didaktikk*, 183-86; Ulf P. Lundgren, "'Ramfaktorteorins' Historia," in *Skeptron 1. Texter Om Läroplansteori Och Kulturreproduktion: Ratten Att Tala*, ed. Donald I. Broady and Ulf P. Lundgren (Stockholm: Symposion Bokförlag, 1984).

<sup>53</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 43-44.

<sup>54</sup> Lundgren, "Frame Factors and the Teaching Process : A Contribution to Curriculum Theory and Theory of Teaching."

<sup>55</sup> Lundgren, "'Ramfaktorteorins' Historia," 70.

Hanken og Johansen skriver videre at rammefaktorteorien kritiseres likevel for dens pessimistiske syn på lærerens muligheter innen undervisningen. Som en motvekt til rammefaktorteorien legges det derfor noe fokus på hvordan rammene virker gjennom personen som opplever og tolker den. Ut ifra et slikt synspunkt vil ikke musikkundervisningen nødvendigvis være lik mellom ulike lærere selv med helt like rammefaktorer. Dette er fordi de samme rammefaktorene kan tolkes forskjellig av ulike personer.<sup>56</sup> Denne argumentasjonen kan støttes av flere ulike undersøkelser. Blant annet er det gjort en kvalitativ undersøkelse av Kruger i 2000 av to musikk lærere som underviste trinn 7-9, med like rammefaktorer. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at selv med like rammefaktorer ble undervisningen utført forskjellig.<sup>57</sup> En annen undersøkelse gjennomført av Ralf Sandberg viser at rammene oppleves ulikt av ulike lærere. Målet for denne undersøkelsen var blant annet å se på hvorvidt grunnskolelæreres opplevelser av rammer som hindringer i forhold til lærerplans krav og forventinger. Resultatet viste at rammene ble vurdert forskjellig ut ifra hvilken lærer det var; faglærere eller allmennlærer.<sup>58</sup>

Rammefaktorteorien kritiseres også da man gjennom den «tar fra» lærerens profesjonelle autonomi, gjennom et syn på at de styres av det rundt dem. Berg og Wallin skriver blant annet at læreren jobber innenfor et handlingsrom.<sup>59</sup> Dette handlingsrommet eksisterer innenfor grenser satt av blant annet skolepolitikk og lærerplanen, og blir et resultat av ulike interesser innenfor hva skolens oppgave er. Videre skriver de at disse ulike interessekonfliktene i skolepolitikken og i lærerplanen gjør målene med undervisningen mer uklare og skaper dermed et større handlingsrom. Selv om dette handlingsrommet skjer innenfor visse grenser, er heller ikke disse entydige.<sup>60</sup>

---

<sup>56</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 43-44.

<sup>57</sup> Thorolf Krüger, "Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge : Two Case Studies of Teachers at Work," Rapport (Høgskolen i Bergen : trykt utg.) (Bergen: Bergen University College Press, 2000).

<sup>58</sup> Ralf Sandberg, "Musikkundervisningens Ytre Villkor Och Inre Liv : Några Variationer Över Ett Läroplansteoretiskt Tema" (HLS Förlag, 1996), 144.

<sup>59</sup> Gunnar Berg and Gunnar Wallin, *Skolan I Ett Utvecklingsperspektiv* (Studentlitteratur, 1983).

<sup>60</sup> *Ibid.*, 39-42.

## Strukturalismen

Bakgrunnen for videreutviklingen av rammefaktorteorien er en inspirasjon av strukturalismen.<sup>61</sup> Fra et strukturalistisk perspektiv henger alt sammen og klasseromsaktiviteten blir påvirket av både samfunnets kultur og politikk. Imsen forklarer at dette ikke vil si at samfunnet er det som styrer undervisningen alene, men at det ut fra et strukturalistisk perspektiv vil være mulig å se noen trekk fra samfunnet skinne igjennom. Dette vil si at slike samfunnsrammer bare i noen grad vil ha en påvirkning på hva som skjer, men dette vil først å fremst virke gjennom læreren og deres personlighet og kunnskap.<sup>62</sup> En teori basert på dette ble utviklet av Giddens.<sup>63</sup> Teorien forklares av Imsen til å handle om det han kaller strukturdualisme. Dette omhandler hvordan man bidrar til «å gjøre endringer» innen rammer, og skape strukturer som bergenser eller lager nye muligheter. Disse strukturene som skapes omtales som «systemer».<sup>64</sup>

### 1.5 Oppbygningen av oppgaven

I dette kapitlet av oppgaven har jeg redegjort for oppgavens bakgrunn og dens problemstilling og forskningsspørsmål. I tillegg har jeg forklart den metodiske framgangsmåten og det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Oppgaven er videre strukturert i tre hovedkapitler som alle vil utgjøre både «resultat» og «diskusjon». I utgangspunktet har disse kapitlene vært en utfordring å dele opp og strukturere da tematikken for de ulike kapitlene går inn på det samme, men ses på i ulike sammenhenger og vinklinger. I kapitel to av oppgaven, vil jeg se på den historiske og politiske konteksten musikkfaget eksisterer i, med utgangspunkt i lærerplanen. Dette vil dannet et grunnlag for å videre kunne diskutere hvordan musikkfaget blir konstruert og fremstilles. Kapitlet vil også ta for seg ulike måter å forstå lærerplan begrepet på. Ved å lese lærerplanen alene får man likevel bare en innsikt i hva som er intendert, og ikke hva som faktisk skjer i klasseromsundervisningen. Et annet perspektiv vil derfor være lærerens opplevelse av lærerplanen. I det tredje kapitlet vil musikkfaget ses videre fra læreren perspektiv, her vil også lærerens forutsetninger og rolleforståelse være en del av

---

<sup>61</sup> Lundgren, "Frame Factors and the Teaching Process : A Contribution to Curriculum Theory and Theory of Teaching."; Lundgren, "'Ramfaktorteorins' Historia."; Imsen, *Lærerens Verden : Innføring I Generell Didaktikk*, 188.

<sup>62</sup> *Lærerens Verden : Innføring I Generell Didaktikk*, 189-91.

<sup>63</sup> Anthony Giddens, *The Constitution of Society : Outline of the Theory of Structuration* (Cambridge: Polity Press, 1984).

<sup>64</sup> Imsen, *Lærerens Verden : Innføring I Generell Didaktikk*, 191.

tematikken. I det fjerde kapitlet for oppgaven vil musikkfaget ses i dens situasjonelle rammer og kontekst. Både underveis i oppgaven, samt i det siste kapitlet (konklusjonen) vil jeg prøve å trekke linjer mellom hovedkapitlene for å se hvordan de kan ses i sammenheng med hverandre.

## 2. Lærerplanen og fagets kontekst

Når man vil se på hva et fag i skolen er, vil det ofte falle naturlig å se på fagets lærerplan. Lærerplanen utgjør en av de formelle rammene, og er gjeldene på et nasjonalt nivå. Hensikten med dette kapitlet vil være todelt. For det første vil kapitlet redegjøre for noe av konteksten musikkfaget eksisterer i, både fra et samfunnsmessig perspektiv, og med lærerplanen som rammeverket. For å gjøre dette vil jeg gå inn på betydningen av lærerplanbegrepet, og fra de ulike perspektivene man kan se den på. Jeg vil også kort gjøre rede for betydningen av musikk som en del utdanning gjennom historien. Videre vil jeg ta utgangspunkt i lærerplanen som har vært mest relevant for dagens undervisning; Kunnskapsløfte 2006 (LK06) og Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Også statelige dokumenter som har vært relevant for disse endringene innen skolen og musikkfaget, vil nevnes. Konstruksjonen av musikkfaget fra dette lærerplanperspektivet vil utgjøre en del av musikkfagets intenderte virkelighet, og av didaktikkens normative side. Med dette vil jeg prøve å besvare hvordan musikkfaget konstures fra et historisk og politisk perspektiv, og hvilken plass musikkfaget har ut fra dette i dagens skole. Den andre delen av dette kapitlet (2.4), vil være basert på det empiriske grunnlaget og vil se på hvordan lærerplanen oppleves av læreren. Dette vil se på spørsmål som omhandler hva lærerplanen har å si for den faktiske undervisningen; oppleves planen som dekkende og i hvor stor grad begrenser den, styrer den eller gir rom i undervisningen.

### 2.1 Lærerplanbegrepet

Blant de formelle rammefaktorene har læreren blant annet lærerplanen de må forholde seg til. Når vi snakker om en lærerplan er det som regel snakk om et politisk styringsdokument som redegjør for ulike fag sine mål, innhold, organisering og hvor mange timer som er satt av til hvert fag. Hensikten med dette er at den overordnede myndigheten skal ha en mulighet til å påvirke og «styre» undervisningen. Slike planer brukes både for grunnskolen og videregående, samt andre formelle lærings situasjoner som kulturskole. Disse planene er med på å sette rammer og krav for hva som skjer i undervisningen og er et viktig grunnlag for hvordan formell undervisning foregår. Likevel omfatter ofte ikke lærerplanen alt som skjer i praksis. Lærerplanen kommer med en rekke intensjoner over hvordan den ønsker at



undervisningen skal være. Men ofte er det et skille mellom intensjon og praksis blant alle fag i skolen.<sup>65</sup>

I en internasjonal betydning vil lærerplanbegrepet kunne ha andre betydninger. Læreplan kan i utgangspunktet oversettes til «curriculum», men dette begrepet rommer som regel mer enn lærerplanbegrepet. Curriculum tar også for seg det som faktisk skjer i praksis, i tillegg til intensjon bak den.<sup>66</sup> Goodlads kan sies å diskutere «lærerplanen» ut ifra den engelske forståelse, som noe enn bare et dokument. Han beskriver lærerplanen som et komplekst system som omfatter både utvikling, gjennomførelsen og opplevelsen av lærerplaner, samt de sosiale, og politiske kontekstene planene eksisterer i. Med utgangspunkt i dette mener Goodlads at planen kan defineres på ulike måter.<sup>67</sup> For det første deler han planen inn i ulike områder; den substansielle planen, den sosiopolitiske planen og den teknisk profesjonelle. Den substansielle planen utgjør retningslinjene for hva som skal skje i skolen; hva er målet, hva er innholdet, hvilken metode bruker man for å komme fram til dette osv. Omfavner både den normative siden samt hva som skjer i praksis, men fokuset har som regel vært på den normative siden. Dette området av planen har vært sentralt for mye av curriculum forskning.<sup>68</sup> Denne siden av planen kan forklares videre med det Goodlads ser som fem ulike aspekter ved planen. De to første aspektene kan sies å utgjøre intensjon bak lærerplanen. Den første av disse er den ideologiske lærerplanen, som utgjør det ideologiske utgangspunktet under utformingen av planen, Videre har man den formelle lærerplanen som utgjør det faktiske offisielle dokumentet som blir vedtatt. Den oppfattede lærerplanen er det tredje aspektet og handler om hvordan den formelle planen blir oppfattet av lærere, skolen eller foreldre. For læreren vil den oppfattede planen være preget av lærerens bakgrunn, kompetanse og ulike holdninger og synspunkter. Det fjerde aspektet av planen er den gjennomførte lærerplanen, som handler om det som faktisk skjer i praksis i klasserommet. Akkurat hva denne praksisen er i klasserommet kan være vanskelig å si noe om da det alltid vil skje gjennom personen som oppfatter/opplever den. Dette bringer oss til det siste aspektet ved planen; den erfarte lærerplanen. Denne utgjør hvordan den gjennomførte planen oppleves og oppfattes av eleven.<sup>69</sup> Den sosialpolitiske delen av lærerplanen handler om de ulike

---

<sup>65</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 147-48.

<sup>66</sup> Imsen, *Lærerens Verden : Innføring I Generell Didaktikk*, 178.

<sup>67</sup> John I. Goodlad, *Curriculum Inquiry : The Study of Curriculum Practice* (New York: McGraw-Hill, 1979), 43-45.

<sup>68</sup> *Ibid.*, 17, 28-29.

<sup>69</sup> *Ibid.*, 58-64.

synspunktene for hva som er ønsket for undervisningen. Hva som kommer igjennom til planlegningen av lærerplanen, vil ha noe å si for rammene som undervisningen skjer i.<sup>70</sup> Den teknisk profesjonelle delen av planen handler om individene og gruppen som utgjør personalet på en skole, og hvilke forventninger som stilles til dem. De må både kunne møte de intenderte målene for undervisningen og samtidig møte en forventning om å gjøre arbeidet interessant for eleven osv. Utdanningen for lærere og administrasjon forventes å fokusere opplæring til å kunne nå disse forventningene.<sup>71</sup>

## 2.2 Musikkundervisningen i en historisk kontekst

Før jeg ser på hvordan musikkfaget konstrueres av lærerplanen i dag vil jeg kort redegjøre for synet på musikk som en del av opplæring, opp gjennom historien. Dette både for å sette faget i en kontekst med samfunnet og for at disse vil kunne prege hvordan musikkfaget konstrueres i dag. Musikk har hatt en stor betydning gjennom menneskers historie. Helt tilbake til antikkens Hellas var musikk eller det musiske en sentral del av grekernes livsfølelse og tankesett, og viktig for menneskets danning, oppdragelse og utdanning. Det musiske i antikkens Hellas utgjorde både i tillegg til musikk også diktning, språk og dans.<sup>72</sup> Ett generelt trekk ved legitimeringen av musikk fra antikken fram til rundt slutten av 1700-tallet var et fokus på musikkens nytteverdi for oppdragelse, dannelse eller et bedre liv, framfor at musikken hadde en «egenverdi».<sup>73</sup> I Platons verk «Staten»,<sup>74</sup> forklarer han sitt idealsamfunn basert på «de gode holdningene, normene og adferdsmønstrene» til «de gode borgerne av Athen». Sentralt for dette samfunnet var oppdragelsen og utdanningen.<sup>75</sup> Det forklares av Varkøy at det musiske fra Platons synspunkt kunne ha innflytelse på sjelen, enten i negativ eller positiv forstand. Med riktig toneart og instrumenter kunne musikken ifølge Platon bidra til blant annet utviklingen av måtehold og mot.<sup>76</sup> Fra middelalderen var sang et middel for innlæring av kristen troslære og moral.<sup>77</sup> På 1100-tallet var dette også en viktig inntektskilde for skolen

---

<sup>70</sup> Ibid., 30-32.

<sup>71</sup> Ibid., 33.

<sup>72</sup> Øivind Varkøy, *Hvorfor Musikk? : En Musikkpedagogisk Idéhistorie*, 3. utg. ed. (Oslo: Gyldendal akademisk, 2015), 13-14.

<sup>73</sup> Ibid., 31-37.

<sup>74</sup> Platon et al., "Staten," *Samlede verker Bd 5* (2001).

<sup>75</sup> Varkøy, *Hvorfor Musikk? : En Musikkpedagogisk Idéhistorie*, 18.

<sup>76</sup> Ibid., 19-22.

<sup>77</sup> Øivind Varkøy, *Musikk - Strategi Og Lykke : Bidrag Til Musikkpedagogisk Grunnlagstenkning* (Oslo: Cappelen akademisk forl., 2003), 25.

gjennom elevers deltagelse i kirkens korsang.<sup>78</sup> I den norske grunnskolen har musikk i form av sang vært en del av skolens innhold allerede fra grunnskolens start på midten av 1700-tallet. I begynnelsen var imidlertid faget bare et sang emne, og var sentrert rundt salmesang. På dette tidspunktet ble faget begrunnet med dens bidrag til en religiøs oppdragelse, samt for å bedre nivået av kirkesang.<sup>79</sup> Ved midten av 1800 ble også verdslige sanger introdusert til faget. Disse sangene ble vektlagt som et viktig virkemiddel for nasjonsbygging. Sang var fortsatt det sentrale med undervisningen, men også gehør og notetrening ble ansett som en del av faget.<sup>80</sup> Musikk ble på dette tidspunktet også ansett som å ha positiv innvirkning på læring i andre fag, og effekt på generell kreativitet, konsentrasjon og toleranse.<sup>81</sup>

Går vi videre til det neste århundre blir sangfaget i 1960 erstattet med faget musikk, dette i sammenheng med innføringen av en ny lærerplan. Med denne endringen blir også instrument utøving introdusert som en del av undervisningen, og etter hvert også dans. Endringen skjedde både i sammenheng et ønske om å distansere faget fra kirken, men også for å kunne være mer inkluderende for elever som ikke mestret sang.<sup>82</sup> Generelle mål for den nye planen var å gjøre elevene i stand til å fungere bra i samfunnet, noe alle fag ble ansett til å kunne bidra til. Mønsterplanen i 1974 holder fortsatt på det samme generelle målet for skolen. I forhold til musikkfaget i seg selv, ses det som nyttig for eleven og samfunnet når det gjelder flere aspekter. Blant annet nevnes musikkfaget til å potensielt kunne bidra positivt til sosial utvikling, følelsesmessig modning, kunstnerisk selvuttrykkelse, bedre samarbeidsevner og lytte evner. Generelt ble dette ansett til å kunne medvirke til bedre kunnskapsutvikling i andre fag.<sup>83</sup> Disse potensielle nyttene av musikkfaget tas videre som poeng i mønsterplanen i 1987. Videre blir faget nå sett på som viktig for å gjøre elever kjent med kulturarven. Dette for at de skulle føle seg som en del av et større felleskap og som en del av samfunnet og kulturlivet. Dette skulle også kunne bidra til toleranse og innlevelse i andre kulturer, samt fungere positiv for trivsel, felleskap, og å stryke elevens identitet. Generelt kan man si lærerplanenes syn på musikkfaget blir preget av en vekt på musikkens utenommusikalske nytte. Varkøy påpeker at denne forståelse blir mer utvidet i de senere planene.<sup>84</sup> Læreplanverket fra 1997 har ikke likhet med de to foregående planen et syn på at musikk kan være nyttig innen

---

<sup>78</sup> Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 112.

<sup>79</sup> Varkøy, *Hvorfor Musikk? : En Musikkpedagogisk Idéhistorie*, 102.

<sup>80</sup> Ibid.; Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 113.

<sup>81</sup> Varkøy, *Musikk - Strategi Og Lykke : Bidrag Til Musikkpedagogisk Grunnlagstenkning*, 25-26.

<sup>82</sup> Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 113.

<sup>83</sup> Varkøy, *Hvorfor Musikk? : En Musikkpedagogisk Idéhistorie*, 103-04.

<sup>84</sup> Ibid., 104-05.

mange ulike formål for individet og samfunnet. Denne planen legger også større fokus på eleven, og at musikkfaget skal være et fag for alle.<sup>85</sup>

### 2.3 LK06 og LK20

Over tid skjer det endringer både i samfunnet og skolen, og tidligere lærerplaner blir etter hvert skiftet ut med nye. Under arbeidet av denne oppgaven har skolen vært i en overgang mellom LK06 og LK20. LK20 skal etter planen ta over i løpet av 2021/2022.<sup>86</sup> Dette vil si at flere skoler kanskje ikke er kommet godt i gang med den nye planen, og den tidligere lærerplanen fra 2006 vil derfor også være relevant. Dette var noe som også kom til uttrykk gjennom flere av intervjuene, gjennom at ikke alle intervjudeltagerne følte de hadde rukket og iverksatt den nye planen fullstendig.

Reformen som endte med LK06 begynte med en stortingsmelding i 2004,<sup>87</sup> her ble det lagt fram forslag om å endre grunnopplæringens innhold. Dette resulterte i en omfattende reform av grunnskoleopplæringen og i den nye lærerplanen kunnskapsløfte (LK06). Målet med reformen var å videre utvikle den norske grunnskoleopplæringen og gjøre elever bedre i stand til å møte samfunnet. Dette innebar en mer målstyrt plan og mindre detaljer om hva innholdet i faget skulle være, og hvor det sentrale for faget skulle være i fokus. Den nye planen LK06 ga dermed et større innhold og metodefrihet enn tidligere og det ble mer opp til den enkelte skole og læreren hvordan de ville nå målene. Dette kan på en måte sies å ha svekket av sentralstyringen, samtidig som at det med LK06 ble lagt større vekt på tester og vurdering. Blant annet med innføring av nasjonale prøver i lesning, regning og engelsk for å kunne kvalitetsvurdere undervisningen<sup>88</sup> Hanken og Johansen skriver at målstyringen imidlertid ses som problematisk for de praktisk-estetiske fagene.<sup>89</sup> For musikkfaget hvor en av målene blant annet handler om å oppleve musikk, blir det vanskelig å skulle måle hvorvidt noe presterer bra. Med for stort fokus på målstyring kan derfor praktiske-estetiske fag stå i fare for å bli mindre prioritert. Angelo og Sæther skriver også at det med høy målstyring er en fare for at eleven og det uforutsigbare med undervisningen ikke trekkes frem. Og forklarer dette med at

---

<sup>85</sup> Ibid., 105-06.

<sup>86</sup> "Innføring Og Overgangsordninger for Nye Læreplaner," <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>.

<sup>87</sup> "St. Meld. Nr.30 Kultur for Læring," ed. Kunnskapsdepartementet (Regjeringen.no, 2004).

<sup>88</sup> "Rundskriv F-13/04 Dette Er Kunnskapsløftet. Kultur for Læring.," ed. Utdannings- og forskningsdepartementet (Regjeringen.no 2004).

<sup>89</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 230.

undervisningen med eleven i sentrum «handler dermed ikke bare om å tilegne seg kunnskap og ferdigheter, men om danning gjennom musikkopplevelser og helhetlig utvikling.»<sup>90</sup>

En annen endring i LK06 var en integreringen av grunnleggende ferdigheter som en del av alle fag. Dette vil si å kunne uttrykke seg muntlig, å og kunne lese, regne, skrive, samt bruke digitale verktøy. Disse ferdighetene er gjennom planen innarbeidet i alle fag, også musikkfaget. I møte med et mer mangfoldig samfunn har planen også et mål om at det skal være mindre forskjeller innad en skole. Alle skal ha de samme mulighetene uavhengig av sosial eller etnisk bakgrunn, og undervisningen skal være mer tilpasset elevene.<sup>91</sup>

Strukturelt består LK06 av tre deler: en generell del, del for prinsipper og rammer for opplæring og til slutt fagplaner for hvert enkelt fag. Den generelle delen var tatt videre fra læreplanverket 1997, og fungerte som et generelt overordnet ideologisk dokument. Del to av planen besto av «læringsplakaten», som inneholdt prinsipper og forpliktelser som skolene skulle følge.<sup>92</sup> Dette innebar blant annet sosial og kulturell kompetanse, personlig utvikling og identitet, tilpasset opplæring, fremme helse, trivsel og læring, samt legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert på en meningsfylt måte.<sup>93</sup> Den siste delen av LK06 består av fagplaner for de enkle fagene, hvor mål og hensikt for fagene blir forklart. Her blir også timetallene for de enkelte fagene oppgitt, hvorav musikkfaget i ungdomskolen utgjør 83 timer.<sup>94</sup>

Når det gjelder fagplanen i musikk deler den faget inn i tre hovedområder: musisere, lytte og komponere. Innenfor hvert hovedområde er det formulert spesifikke kompetansemål, for ulike trinn.<sup>95</sup> For ungdomsskole kan kompetansemålene sammenfattes slik: å kunne spille og danse til ulik musikk, kjenne til relevant musikkbegrep og besifring, improvisasjon, komposisjon og bruk av teknisk utstyr i denne sammenhengen, kunne beskrive/snakke om musikk og ulike trekk ved den og til slutt forstå musikkens betydning for samfunn og kultur.

I bakteppe av utarbeidelsen av LK20, ble det i 2016 gjennom en stortingsmelding forslått en fornyelse av kunnskapsløfte. Angelo og Sæther skriver at det her ble meldt om en innstramming og nedkutting av innhold i skolens fag generelt.<sup>96</sup> Når det gjelder de praktisk-

---

<sup>90</sup> Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 171.

<sup>91</sup> "Rundskriv F-13/04 Dette Er Kunnskapsløftet. Kultur for Læring.," 3-4.

<sup>92</sup> Imsen, *Lærerens Verden : Innføring I Generell Didaktikk*, 288.

<sup>93</sup> "Prinsipper for Opplæringen," ed. Utdanningsdirektoratet (Udir.no2006), 2.

<sup>94</sup> "Læreplan I Musikk (Mus1-01)," 3.

<sup>95</sup> Ibid.

<sup>96</sup> Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 176.

estetiske fag blir de nevnt som «en sentral og naturlig del av skolen», og det etterlyses en større prioritering av disse fagene. Det blir også nevnt som populære fag blant elevene, og at dette vises blant annet gjennom valgfag. I denne sammenhengen nevnes materielle rammefaktorer som rom, instrument (ol.) som viktige, og disse rammebetingelsene er noe som bør sikres i skolen. Det samme sies om kompetanse og fagkunnskap hos læreren. De praktisk-estetiske fagene nevnes også som viktig i forhold til å kunne møte et bredt kompetansebehov i samfunnet. Videre sies det at uten erfaring med slike fag i grunnskolen kan det ikke forventes at slike fag velges i videre utdanning. Samtidig ses ikke de praktisk-estetiske fagene som viktig bare gjennom deres relevante kompetanse for arbeidslivet, men også som en viktig del av allmenndannelsen for alle elevene.<sup>97</sup>

I utarbeidelse av lærerplanene blir vanligvis bestemmelser for planens innhold tatt av myndigheter, men i podkasten musikk lærer 'n sier Vestad at for LK20 har lærere (og andre) også hatt mulighet til å komme med tilbakemeldinger på utkast som har blitt lagt ut underveis i arbeidet.<sup>98</sup> På det generelle for alle fag skal det nye læreplanverket vektlegge i større grad: dybdeløring, verdiløfter, aktiv i egen læring, tverrfaglige temaer (folkehelse og livsmestring demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling), kritisk tenkning og algoritmisk tenking og programmering.<sup>99</sup> I likhet med LK06 er også LK20 en målstyrt plan og består av 3 deler; formålsparagrafen (fra 2009), overordnet del, og fagplan for hvert enkelt fag. Formålsparagrafen her danner et verdigrunnlag for prinsippene som ligger i den overordnede planen. Planen har også i likhet tilpasset opplæring som et sentralt prinsipp. Både dybdeløring og de tverrfaglige temaene er nye for LK20.<sup>100</sup> Med dybdeløring legges det vekt på at tings skal læres nøye, man skal utvikle en varig forståelse for fagområdet. Den nye lærerplanen prøver med dette å holde seg til det som er det viktigste elevene skal lære, og å unngå store temaer med vide omfang. Det legges også vekt på at man gjennom god læring skal kunne anvende læringen i nye situasjoner. Dette blant annet for å legge til rette for et samfunn som endrer seg raskt, slik at det man lærer også vil være nyttig kompetanse for fremtiden.<sup>101</sup> Andre forskjeller som nevnes av Vestad gjelder blant annet en overgang fra hovedområder til kjerneelementer. Det som skiller disse er at kjerneelementene i større grad er ment til å ses i

---

<sup>97</sup> "Meld. St. 28. Fag – Fordypning – Forståelse. En Fornyelse Av Kunnskapsløftet," ed. Kunnskapsdepartementet (Regjeringen.no2015-2016), 48-49.

<sup>98</sup> *Musikk lærer 'n*, podcast audio, 9. Fagfornyelse, del 1- gjest: Ingeborg Lunde Vestad2020.

<sup>99</sup> "Hvorfor Har Vi Fått Nye Læreplaner?," <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>.

<sup>100</sup> Imsen, *Læreren Verden : Innføring I Generell Didaktikk*, 291-92.

<sup>101</sup> "Dybdeløring," <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>.

sammenheng med hverandre, og kompetansemålene er ikke satt til å gjelde et og et kjerneelement, men kan handler om flere.<sup>102</sup> LK20 har i likhet med LK06 også satt av 83 timer til musikkfaget på ungdomstrinnene.<sup>103</sup>

Når det gjelder å kutte ned på innhold i musikkfaget, som ble nevnt i stortingsmeldingen som en av hensiktene med fornyelsen, er ikke det noe man kan se er tydelig gjennomført i LK20. Faget inneholder ut ifra kompetansemålene på ungdomstrinnet fortsatt utøvelse av instrument og dans innenfor et mangfold av sjangre og uttrykk, komposisjon, kulturforståelse, kjenne til ulike begreper og å kunne bruke gehør og notasjon. Ulikheter i kompetansemålene kan ses i at LK20 i tillegg til målene over, også har kompetansemål knyttet til erfaringer, opplevelser, samt samarbeid med andre.<sup>104</sup> Vestad sier man likevel kanskje kan snakke om et mindre omfang. Med dette blir blant annet temaer som musikkhistorie nevnt for ikke ha så stort omfang, og at det i større grad knyttes opp mot det praktiske. Generelt ble det også fra politisk side lagt føringer om at musikkfaget i LK20 skulle ha det praktiske i sentrum.<sup>105</sup> Dette kan vi se gjennom f.eks. at teoretisk kunnskap som notasjon og begrepskjennskap blir uttrykt for å skulle kunne skje under praktisk arbeid.<sup>106</sup>

### 2.3.1 Hvilket fag er musikkfaget i LK06 og LK20

På generell basis formulere fagplanen i LK06 musikkfaget som viktig for individet og samfunnet gjennom «å oppfylle skolens mål om å utvikle skapende, samhandlende og integrerte mennesker». Musikk ses som viktig både for elevers kreative og skapende evne, for samvær, samhandling, identitetsdanning, for forståelse, toleranse og åpenhet til andre og deres kultur og musikktradisjon, i tillegg til et middel for uttrykk av tanker og følelser. Mangfold og sjangerbredde blir også omtalt som viktig i lyset av det flerkultrulle samfunnet vi lever i. Musikkfaget skal gjøre eleven i stand til å «oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk». Dette uavhengig av hvilket nivå eleven allerede er på. I denne sammenheng omtales også tilpasset opplæring som sentral. Planen anbefaler også å ta i bruk

---

<sup>102</sup> *Muikklærer'n*.

<sup>103</sup> "Fag- Og Timefordeling Og Tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022."

<sup>104</sup> "Læreplan I Musikk (Mus01-02)," ed. Utdanningsdirektoratet (Udir.no2020).

<sup>105</sup> *Muikklærer'n*.

<sup>106</sup> "Læreplan I Musikk (Mus01-02)."

elevers erfaring og læring utenfor skole. Elever skal også kunne møte sine behov når det gjelder å uttrykke seg.<sup>107</sup>

I LK20 uttrykkes faget som viktig for å utvikle estetiske, kreative og skapende evner, for å kunne forstå ulik musikk, for å gi mulighet til å uttrykke seg og sine tanker og følelser og forstås andre følelser, og som et middel for identitetsutvikling. Det blir også lagt vekt på mestringsfølelse, musikkglede, bygge relasjoner, positivt selvbilde, følelser og god helse. Musikkfaget skal ifølge lærerplanen også bestå av mangfold av uttrykk og kulturer. Til slutt nevnes faget som et viktig bidrag til praktisk-estetisk kompetanse i arbeidslivet og ellers i samfunnet.<sup>108</sup>

Spesifikt for kompetansemål i ungdomstrinnet, kan man se både LK06 og LK20 legge en tydelig vekt på de praktiske siden ved faget. Dette kan ses gjennom at flere kompetansemål innebærer praktiske og skapende ferdigheter, som å kunne spille, synge, danse, komponere musikk og improvisere. Også mer teoretisk kunnskap som å kunne bruke notasjon og ulike musikkbegreper blir satt i en praktisk setting, i LK06: «Bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter [...] notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon».<sup>109</sup> I LK20: «bruke gehør og notasjonsteknikker som støtte i skapende arbeid [...] bruke relevante fagbegreper i skapende arbeid og i refleksjon over prosesser og resultater».<sup>110</sup>

Musikkfaget gjør seg også gjeldene som et uttrykksfag gjennom at man skal prøve ut ulike uttrykksformer i musikk og dans (LK06 og LK20), samt gjennom å kunne formidle egne opplevelser og erfaringer med musikk (LK20). Faget uttrykkes også som et kunnskapsfag/estetisk fag gjennom at man skal kjenne til musikkstil og instrumenter (LK06). Men kan også anse som et refleksjonsfag gjennom at man i begge planer skal reflektere over ulike musikktradisjoner og hvordan de bevares og fornyes, over hvordan sitt eget arbeid med musikk, samt musikkens sammenheng og betydning i kultur og samfunnet. (LK06 og LK20). En av kompetansemålene i LK20 handler også om å kunne samarbeide med andre elever i planlegging og utøving av musikk.<sup>111</sup>

---

<sup>107</sup> "Generell Del Av Læreplanen," (Udir.no2006).

<sup>108</sup> "Læreplan I Musikk (Mus01-02)."

<sup>109</sup> "Læreplan I Musikk (Mus1-01)," 6.

<sup>110</sup> "Læreplan I Musikk (Mus01-02)," 8.

<sup>111</sup> "Læreplan I Musikk (Mus1-01)."; "Læreplan I Musikk (Mus01-02)."



## 2.4 Den oppfattede lærerplanen

Blant en av intervjudeltagerne kom lærerplanen tidlig fram som en ramme man må forholde seg til, under planleggingen av undervisningen.

*K: Så har jeg noe spørsmål om selve undervisning nå. Hvordan timene foregår, hva dere gjør, aktiviteter.*

*A: Oki så jeg skal fortelle nå hva vi holder på med.*

*K: ja.*

*A: nei altså vi har jo lærerplanen å forholde oss til, vi prøver jo på en måte å treffe alle de punktene.*

Lærer A nevner med en gang lærerplanen som noe som virker styrende for undervisningen. Planen kan ses som noe de aktivt prøver å imøtekomme. Tidligere er det gjort forskning på hvordan lærerplanene blir tatt i bruk i praksis. Ofte forekommer det skiller mellom intensjonen til planen og det som skjer i praksis. Det er flere grunner til at dette skillet oppstår. For det første vil det være vanskelig for lærerplanen å inneholde alt det som faktisk skjer i praksis. For det andre virker planen gjennom flere ledd. Den må først tolkes av læreren, som deretter setter den ut i praksis. Hvorvidt denne undervisningen samsvarer med intensjonen læreren hadde er ikke sikker, og hvordan de ulike elevene så opplever undervisningen kan være noe helt annet. Dette kan ses i sammenheng med noen av aspektene ved lærerplanen nevnt av Goodlad; den oppfattede, den gjennomførte og den erfarte lærerplanen.<sup>112</sup> Den oppfattede lærerplanen handler blant annet om hvordan læreren oppfatter lærerplanen. Dette vil i utgangspunktet gi et rom for ulike tolkinger, og vil gi et slags handlingsrom. Det at lærerplanen opptar en slik bredde er noe lærer A nevner som et poeng:

*A: Altså lærerplanen er jo en lærerplan, det er jo veldig vidt. Altså jeg kan egentlig nesten uansett hva jeg velger å gjøre i musikktime så lenge at jeg har en følelse om at den handler om musikk. Så kan jeg på en måte finne en begrunnelse i læreplanen til hvorfor jeg holder på med det.*

Lærerplanen er på denne måten nødvendigvis ikke noe som oppleves som en begrensning da den rommer mye. Dette gjør at lærer A føler at han kan «velge å gjøre nesten hva som helst» og fortsatt kan finne et punkt som omhandler læreplanen. Lærer D nevner flere av de samme aspektene ved å bruke lærerplanen under planlegging av undervisning. Likevel føler hun ikke at det er noen store begrensninger i forhold til hva man kan gjøre og samtidig ta hensyn til lærerplan.

---

<sup>112</sup> Goodlad, *Curriculum Inquiry : The Study of Curriculum Practice*, 58-64.

*D: ja, altså jeg ser jo på den når jeg driver og planlegger undervisningen og ser om jeg kan, om de tingene jeg har lyst til å gjøre passer overens med lærerplanen. Og det gjør jo stort sett det for at den er jo veldig vid. Den inneholder jo mye.*

Dette rommet lærerplanen gir, gjør dermed lærens møte med den til en viktig faktor. Hvordan læreplan tolkes av den enkelte læreren vil videre ha noe å si for hva som skjer i undervisningen. Hanken og Johansen forklarer at dette vil da resultere i det Goodlad kaller den gjennomførte planen. Denne kan samsvare med eller avvike med de opprinnelige intensjonene, da det ikke er sikkert at planes intensjon blir plukket opp av læreren.<sup>113</sup> Planen kan også inneholde motsetninger eller begreper som kan defineres på ulike måter, dette gir rom for ulike tolkninger hos læreren. Lærer B nevner blant annet et eksempel på hvordan planen kan tolkes ulikt av ulike lærere:

*B: Lærerplanen er jo åpen for tolkning, og notasjon og sånn som står i lærerplanen er jo ikke nødvendigvis å lære C-dur skalaen. Det kan jo like så godt være å skrive A-moll over en tekst, hvor du skal spille det grepet. Det er jo også en form for notasjon. Så det er mange måter å gjøre det her på.*

I dette eksemplet viser lærer B til hvordan et begrep som notasjon kan bety ulike ting. En lærer kan kanskje tolke det som at man bør lære noter og skalaer, mens andre kan tolke det som at besifring og akkorder er viktigere. Ulike tolkninger av lærerplanen kan blant annet forklares av ukonkrete og uklare formuleringer.<sup>114</sup> Andre grunner til ulike tolkninger kan komme av generelle motsetninger i planens innhold. Bjørnsrud og Nilsen forklarer dette ved at lærerplanen blir preget av samfunnets ulike verdier, oppfatninger og interesser. Dette resulterer da i en lærerplan med flere motsetninger og uklarhet. Dette kan i utgangspunktet svekke lærerplanen som styringsdokument, men blir også viktig for å unngå ensidighet innen skolen.<sup>115</sup> Disse motsetningene kan ses på flere nivåer. For det første kan det eksistere motsetninger i lærerplanens helhet. I LK06 skriver Dale om en motsetning i planens ulike deler. Den generelle delen på sin side kan sies å legge vekt på innhold, mens læringsplakaten legger mer vekt på prosessen og planen på sin side legger mest vekt på mål.<sup>116</sup> En annen motsetning kan også ses gjennom LK06 og LK20 samtidige fokus på målstyring som setter like mål for alle, med en ambisjon om tilpasset opplæring, som vektlegger den individuelle

---

<sup>113</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 153; Goodlad, *Curriculum Inquiry : The Study of Curriculum Practice*.

<sup>114</sup> Halvor Bjørnsrud, Sven Nilsen, and Halvor Bjørnsrud, *De Uferdige Utdanningsreformer Og Fagfornyelsen (Lk20) : Om Det Som Var, Det Som Er, Og Det Som Ennå Ikke Er Til*, 1. utgave. ed. (Oslo: Gyldendal, 2021), 253.

<sup>115</sup> *Ibid.*, 249.

<sup>116</sup> Erling Lars Dale, Britt Ulstrup Engelsen, and Berit Karseth, *Kunnskapsløftets Intensjoner, Forutsetninger Og Operasjonaliseringer: En Analyse Av En Læreplanreform : Sluttrapport*, (Oslo: Universitetet i Oslo, 2011). 1.

eleven.<sup>117</sup> Med målstyring ligger det også noen motsetninger eller konflikter mellom det praktiske og teoretiske i skolen. Målstyring og tester på sin side legger sin verdi i målbar kunnskap og ofte av teoretisk karakter, mens fagplanen i musikk vektlegger det praktiske, og har mål som innebærer uttrykkelse og opplevelse av musikk, som ikke lar seg måle like lett. Med utgangspunkt i disse motsetningene i lærerplanen oppleves ikke lærerplanen som nødvendigvis begrensende og styrende, men gir et handlingsrom som læreren kan jobbe innenfor. Dette kan ses i sammenheng med Både lærer D og lærer A sine beskrivelser gir et inntrykk av en lærerplan som gir læreren et handlingsrom og ikke har store begrensninger i forhold til metode og valg av innhold. Lærer B legger også vekt på at læreplan er åpen for tolkning og at hvordan undervisningen bør gjennomføres og at den dermed ikke nødvendigvis har en fasit. Denne tolkningen av lærerplanen vil så resultere i det John Goodlad kaller den iverksatte eller operasjonaliserte lærerplanen. Denne «lærerplanen» utgjør altså det som faktisk blir gjort i praksis. Den iverksatte lærerplanen er allikevel ikke bare avhengig av lærens tolkning, men er også avhengig av andre faktorer. Har læreren de forutsetningene som trengs for å gjennomføre undervisningen, har man rom og utsyr, og hvor mye tid har man til disposisjon er blant noen av de andre rammefaktorene som vil ha noe å si for hva den iverksatte lærerplanen vil være.<sup>118</sup> Disse andre rammefaktorene er et tema vi vil komme tilbake til siden.

Et annet punkt som nevnes er at læreplanen i tillegg til å gi rammer samtidig på et vis «presser» en til å se faget på nye måter, og setter fokus på de ulike sentrale delene med faget; utøve, lage og oppleve. Dette har for noen av intervjudeltagerne bidratt til en mer variert musikkundervisning, og at man kanskje gjør noe nytt, og ikke bare kjøre bandundervisning. På denne måten kan læreplanen ses på som en faktor som også gir muligheter gjennom å kunne bidra til å inspirere læreren og føre til nye ideer. Både lærer A og lærer D gir uttrykk for dette når de snakker om lærerplanen:

*A: Men jeg liker jo på en måte det at den på en måte er delt inn.. at man både skal utøve lag og oppleve. Ikke sant for da har man de styringene at man ikke.. at man på en måte ikke bare blir sittende i band et helt år og spiller coverlåter. Men at de faktisk blir pushet litt.. ja nå prøve vi nå å lage noe selv, ikke sant. Også kan de på en måte lytte til en sang og oppleve den.. Også kan de ta det inn å skape om og framføre det i en annen sjanger for eksempel eller*

---

<sup>117</sup> Bjørnsrud, Nilsen, and Bjørnsrud, *De Uferdige Utdanningsreformer Og Fagfornyelsen (Lk20) : Om Det Som Var, Det Som Er, Og Det Som Ennå Ikke Er Til*, 250; "Læreplan I Musikk (Mus1-01)."

<sup>118</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 153.

*D: ja, vi gjør jo ganske mye forskjellig da, det er jo en ganske brei lærerplan man skal forholde seg til nå. Så da betyr det at man må ha et variert opplegg.*

Lærer D nevner mer generelt at en «bred» lærerplan skaper en forventning om at også undervisningen skal ha en variasjon. Lærer A på sin side kommer med et konkret eksempel på hvordan faget bidrar til at man ikke bare praktiserer den utøvende siden ved musikkfaget. Gjennom at man blir «tvunget» til å også ta inn for eksempel komponering eller det oppleve musikk i undervisningen. Også kulturforståelsesdelen av faget nevner lærer A som noe han synes er viktig med faget. Dette er likevel noe som han opplever lett kan bli glemt, og at det utdøvene aspektet ofte havner i fokus.

*A: Også som samfunnsfag lærer så er jeg jo også litt glad i den kulturforståelse biten. Og det er på en måte kanskje den jeg føler, som jeg prater med andre musikk lærere og sånn.. den tingen som kanskje oftest blir glemt i faget da. At det er fort gjort at man bare fokuserer på å utøve musikk.*

Lærerplan ut fra dette kan sies å være en påminner om hva undervisningen bør innholdet fremfor å være et styrende dokument. Planen kan oppfatte og tolkes ulikt av ulike lærere. Disse ulike oppfatningene og tolkningen av lærerplanen indikeres av noen undersøkelser til å henge sammen med hvem læreren er. I en spørreundersøkelse gjort i 2016 av Sætre, Ophus og Neby viste det seg at læreres praksis ikke alene kunne forklares alene av lærerplanens mål for ulike trinn.<sup>119</sup> Dette fordi flere av kompetansemålene har likheter over de ulike trinnene, men til tross for dette vektlegger lærerne allikevel undervisningen forskjellig. Dette selv om det ikke er gjort noen oppfordring til vektlegging av enkelte aktiviteter i lærerplanen. Disse ulikhetene settets i sammenheng mellom hva læreren kan, og ser også antydninger til at både kompetanse (formell og uformell), læreplanforståelse, profesjonell identitet, og kjønn kan ha noe å si.<sup>120</sup>

---

<sup>119</sup> Jon Helge Sætre, Thor Bjørn Neby, and Tone Ophus, "Musikkfaget I Norsk Grunnskole: Læreres Kompetanse Og Valg Av Undervisningsinnhold I Musikk," *Acta didactica Norge* 10, no. 3 (2016).

<sup>120</sup> Ibid.

## Oppsummering

I den første delen av dette kapitlet har vi gått igjennom betydningen av lærerplanbegrepet, samt den politiske og historiske konteksten som musikk og musikkfaget har bakgrunn fra. Dette ble gjort gjennom tre delkapittel. I det første delkapitlet 2.1, ble lærerplanens betydning i nordisk og internasjonal sammenheng forklart. Det ble også presentert ulike sider/perspektiver ved lærerplanen med utgangspunkt i Goodlad. Dette tar lærerplanen videre fra å bare være et skrevet dokument, til å også handle om den ideologiske bakgrunnen, og om hvordan planene oppleves/tolkes og iverksettes av menneskene i undervisningen. I delkapitlet 2.2 ble musikkundervisningen satt i en historisk kontekst, hvor musikkens betydning fra antikken og fram til i dag ble beskrevet. Også før grunnskolens tid var musikken viktig i danning og utdanning. I antikken gjennom dens antatte innvirkning på den menneskelige sjel, og i middelalderen som et verktøy for religiøse formål. Med musikkfagets begynnelse i grunnskolen var det i utgangspunktet et sangfag. Dette varte helt fra til 1960, hvor musikkfaget også introduserte instrumenter. Generelt har faget fra dets begynnelse blitt argumentert for gjennom dets nytte, og fra 1960 ble denne forståelsen videre utvidet. Etter hvert inkluderte forståelsen nytte i form av nasjonalbyggende egenskaper, og potensial til utvikling av ulike sosiale og generelle egenskaper som kunne være til hjelp i skolen generelt. Det neste delkapitlet 2.3 konsentrerte seg om LK06 og LK20, som helhetlige planer og i forhold til musikkfaget. Som vi ser gir planene veldige brede og åpne rammer, hvor fagplanene legger vekt på en praktisk undervisning. Samtidig kan man si dette er i stor kontrast med planene helhetlig hvor målstyring og vurdering er sentral. Musikkfagets fagplaner har i LK06 og LK20 også satt en rekke kompetansemål som skal nåes, ikke alle av disse er like målbare. Dette kan anses som en av flere motstridene interesser i skolen. Dette tar også videre til det siste delkapitlet 2.4, som tar for seg det empiriske grunnlaget. Her også diskuteres motsetninger i planen og hvordan dette er med på å skape et bredere handlingsrom. Lærernes opplevelse er generelt at planen legger opp til mye egen tolkning, og flere uttrykker at de føler de egentlig kan gjøre hva de vil og fortsatt i ettertid kunne begrunne det med noe i lærerplanen. Likevel blir lærerplanen nevnt som en slags påminner på at faget består av mye, og lærere kan på denne måten påvirkes til å praktisere en mer variert undervisning enn om de ikke hadde hatt lærerplanen å forholde seg til. Ut fra dette kan vi si lærerplanen virker som et veiledende dokument, som gir mulighet for ulike konstruksjoner og vektlegginger i musikkfaget. Hva som skjer videre i det praktiserte musikkfaget blir opp til læreren. Dette tar oss videre til neste kapitel hvor jeg vil se på hvem læreren er, og hvilken oppfatning de har av sin egen rolle og av musikkfaget.

### 3. Lærerens forutsetninger, rolle- og fagforståelse

I det første kapitlet av denne oppgaven så jeg på konstruksjonen av musikkfaget fra et politisk og historisk perspektiv. Samt hvordan denne konstruksjonen av musikkfaget ble oppfattet av læreren. Som vi kom fram til kunne lærerplanen tolkes på ulike måter, og planen la opp til et relativt bredt handlingsrom som læreren kunne jobbe innenfor. Utgangspunktet for disse tolkningene vil gjøre seg gjeldene i hvem musikk læreren er. Hvilken erfaring, kunnskaper, holdninger og verdier de har tilegnet seg gjennom livet vil ha noe å si for hvordan de møter, tolker og opplever rammer som lærerplanen. Dette vil også kunne ha noe å si for lærerens fagforståelse og rolleforståelse. I dette kapitlet vil jeg med dette som grunnlag se på nettopp hvordan læreren forstår sin egen rolle og musikkfaget. Sammenfattet kan vi si at kapitlet tar for seg lærerens ulike forutsetninger, som handler om hva læreren tar med seg inn i undervisningen av kunnskap, erfaringer, verdier og oppfatninger. Med utgangspunkt i Hanken og Johanssens inndeling av disse forutsetningene i kompetanse og grunnsyn,<sup>121</sup> vil jeg i det første delkapitlet 3.1, se på lærerens samlede kompetanse. Både i form av studiebakgrunn og annen læring innen det musikkfaglige. Forutsetninger vil kunne ha mange variasjoner, da musikkfaget generelt er et stort felt som stadig er i utvikling. Det vil være naturlig å anta at musikk lærere kan ha ulik grad av kompetanse innen ulike sjangre, stiler, instrument, og teoretisk-, teknisk og historisk musikk kunnskap. Det andre delkapitlet 3.2 vil ta utgangspunkt i lærerens grunnsyn, og se på deres bakgrunn, fag- musikk- og rolleforståelse og hva de anser som det viktigste med faget. Dette vil være delt inn i en rekke underkapittel. I det første av disse kapitlene 3.2.1. vil jeg gå inn i lærerens bakgrunn i å selv være elev i undervisningen, å se på hvordan de opplevde denne musikkundervisningen. Videre vil jeg i kapitel 3.2.2. se på musikk lærerens musikk syn gjennom deres forståelse av begrepet musikalitet. I kapitel 3.2.3 vil jeg se på hva som engasjerer og motiverer læreren i yrket deres, gjennom deres bakgrunn for å ville bli musikk lærere, samt hva de ser som hensikten med faget. Dette vil også settes i kontekst med legitimeringstenkning og fagforståelse. Det siste kapitlet 3.2.4 vil ta for seg lærerens forståelse av sin egen rolle. Her vil jeg se på hvilke forventninger som settes til lærerrollen og hvilken forventninger de setter til seg selv. Dette vil ses i sammenheng med lærerens profesjonforståelse.

---

<sup>121</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 55-56.

### 3.1 Lærerens kompetanse

Når man snakker om kompetanse, er dette ofte relatert til en form for formell utdanning. Generelt kan man dele musikk lærerens kompetanse inn i en pedagogisk kompetanse og en musikkfaglig kompetanse.<sup>122</sup> I forhold til den pedagogiske kompetansen som kreves i musikkfaget skriver Hanken og Johansen at læringsinnhold ofte i stor grad er av praktisk karakter og baserer seg mindre på fakta, begrep og teorier. Læringen involverer ikke bare å huske eller forstå et tema, men også å kunne utøve og praktisere noe. Dette kan gjøre faget mer krevende å undervise i, da praktiske ferdigheter involverer en mer komplisert læringsprosess. Samtidig utgjør musikk en del av elevens hverdag og identitet, og på denne måten vil det være mer utfordrende å skape en undervisning som gir et meningsfullt og helhetlig forhold til musikk for eleven.<sup>123</sup> Den musikkfaglige kompetansen på sin side handler om de musikkfaglige kunnskapene og ferdighetene læreren har opparbeidet seg gjennom både utdanning, arbeid og egen interesse for faget. Hvilken musikkfaglig kompetanse som forventes av læreren vil variere ut ifra hvilken undervisningskontekst det gjelder.<sup>124</sup>

For å kunne undervise i musikkfaget i grunnskolen er det ulike utdanningsveier man kan ta, og i utgangspunktet er det ikke noen formelle krav til kompetanse.<sup>125</sup> Musikk lærere kan for eksempel ha en utdanningsbakgrunn som allmennlærere med ulik mengde studiepoeng i musikkfaget, mens andre kan ha bakgrunn fra faglærerutdanning, eller ulike former musikkutdanning i tillegg til PPU (praktisk pedagogisk utdanning). Tidligere er det gjort flere kvantitative undersøkelser av kompetanse blant musikk lærere i den norske grunnskolen, og ofte har det vært snakk om en manglende kompetanse blant musikk lærere. I 2018/19 og 2021 ble det gjort to undersøkelser av musikk læreres kompetanse i grunnskolen, som viste noe ulikt resultat. Den første av disse undersøke ble gjennomført av Statistisk sentralbyrå (SSB). Undersøkelsen ble blant annet gjort på lærere med stilling på minst 50% som underviste i musikk. Resultatet fra undersøkelsen visste at bare halvparten hadde studiepoeng i musikk. Av lærere på ungdomskolen var prosentandelen høyere hvor 78% hadde studiepoeng i musikk.<sup>126</sup> Den andre nevnte undersøkelsen gjort i 2021 ble gjennomført av Nielsen og

---

<sup>122</sup> Ibid.

<sup>123</sup> Ibid., 56.

<sup>124</sup> Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 149-50; Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 56.

<sup>125</sup> *Musikkundervisningens Didaktikk*, 56.

<sup>126</sup> Biljana Perlic, "Lærerkompetanse I Grunnskolen: Hovedresultater 2018/2019," (Oslo: Statistisk Sentralbyrå, 2019).

Karlsen, hvor 293 lærere som underviste i musikk deltok. Deres undersøkelse konkluderte med at musikk læreres kompetanse kan være høyere enn tidligere antatt. Blant lærerne som deltok hadde til sammen 79,3% studiepoeng i musikk, hvor 28,1% av disse hadde en bachelor eller master i musikk. Høyest grad av musikkkompetanse ble funnet blant de nyere lærerne.<sup>127</sup>

Hvilken formell utdanningsbakgrunn læreren har, kan i tillegg til å bidra til kompetanse, også ha noe å si for hvordan læreren ser på faget og snakker om det. Hanken og Johansen skriver at dette kan være påvirket av det musikkdidaktiske utgangspunktet for utdanningen til læreren. En utøvende utdanning vil for eksempel ha mest vekt innen ars-dimensjonen av basisfaget, mens andre musikkutdanninger kan ha mer vekt innen den vitenskapelige delen av musikkfaget. Det siste musikkdidaktiske utgangspunktet vil være representert av allmennlærere. Alle disse utgangspunktene kan sies å være viktige for musikkfaget.<sup>128</sup>

Blant musikk lærerne som deltok i intervjuene i sammenheng med denne oppgaven hadde tre av dem bakgrunn fra allmenn lærerutdanning og underviste i flere fag, mens en hadde bakgrunn fra faglærerutdanning. Flere av lærerne var dermed lærere i andre fag og har bare undervisning i musikkfaget som en del av deres yrke. En av lærerne med bakgrunn fra utdanning som allmennlære var lærer B. I hans tilfelle utgjorde musikkdelen av studiet et år. Selv om han omtaler dette som en relativt stor del av utdanningen følte han likevel ikke at han utvidet den musikkfagligkompetansen i så stor grad. Han forklarer at da han kom dit, kunne han allerede spille. Ut fra dette kan det tolkes som hans egen interesse og engasjement for musikk har vært det viktigste for hans musikkfaglige kompetanse.

*B: Jeg har jo tatt lærerskolen i Trondheim, og der gikk jeg i 4 år, og det var kun det siste året jeg tok musikk, da har jeg 60 studiepoeng musikk som egentlig er mye, men det var lærerskolen, det var.. altså det var ikke noe bra studie.. jeg ble ikke veldig mye bedre, jeg kunne spille når jeg kom dit.*

Selv om han har 60 studiepoeng relatert til musikk, noe han nevner som mye, føler han likevel ikke han ble så mye bedre i musikkfaget. Likevel uttrykker han like etter at noe av studiet var interessant og lærte noe ut av det. Dette ser ut til å likevel gjelde på et mer generelt nivå, og at det kan tolkes som han bare lærte litt av alt.

*B: Altså det lille vi hadde om akkordlærer og teori og litt sånn der små plukk, parallelle tonearter og dominanter og subdominanter og altså sånn helt super basic, det synes jeg var veldig interessant, men det var jo bare bittelitt av det vi gjorde på lærerskolen.*

---

<sup>127</sup> Nielsen Siw Graabræk and Karlsen Sidsel, "Grunnskolelærere I Musikk Og Deres Kompetanse," *Nordic Research in Music Education* 2, no. 2 (2021).

<sup>128</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 34-35.



Andre elementer av utdanningen gis uttrykk for å ha vært mer distansert fra betydningen musikken har for han selv, og hans «musikkidentitet». Selv omtaler han seg selv som en rockefyr, og føler det han kan hovedsakelig består har han «lært selv».

*B: Så satt vi opp noen sånne konserter, og hadde jo eksamen og hadde kordirigering, som er rimelig fjernt for meg, jeg har aldri vært i kor. Ikke sant jeg er jo en sånn her rockefyr som spiller gitar å synes det er tøft, og det er jo helt klart at de her instrumentene har jeg lært meg å spille selv.*

Her igjen kan vi se hvordan lærer B sin egen interesse for musikk er knyttet opp mot han musikkfaglig kompetanse, «dette er noe han har lært selv». Man kan også se en slags relasjon mellom denne kompetansen og hans identitet. Denne distansen til innholdet i utdanningen kan vi finne igjen i annen litteratur. I en undersøkelse gjort av Green ble det sett på hvordan popmusikere opplevde formell musikkundervisning. Ut fra resultatene visste det seg at flere (7 av 9), opplevde undervisningen som tidvis kjedelig og vanskelig å relatere til.<sup>129</sup> I likhet med popmusikerne i Greens undersøkelse uttrykker lærer B å ha lært mye av sin egen praktisering av musikk utenfor den formelle utdanningen. Dette kan beskrives som en form for kompetanse som er utviklet på et mer uformelt vis. Uformell læring er ofte et begrep brukt for å forklare elevers læring i musikk utenfor skolen. Denne formen for læring blir ofte beskrevet som selvinitiert der intensjonen i utgangspunktet ikke er å lære noe, men heller å enten spille, lytte eller danse til musikk.<sup>130</sup> Akkurat hva som skiller begrepet formell og uformell læring kan likevel være et definisjonsspørsmål. Folkestad skriver at definisjonen ofte blir gjort ut fra sammenhengen læringen skjer, læringsprosessen, hvem som bestemmer over situasjonen, og intensjonen bak læringen. Skillet mellom disse faktorene er ikke nødvendigvis alltid tydelig, og Folkestad argumenterer for at lærings situasjoner ofte kan være både formell og uformell.<sup>131</sup> Et eksempel hvor både uformell og formell læring kan forekomme sammen finnes i Greens undersøkelse av mer uformelle fremgangsmåter for å lære i musikkfaget.<sup>132</sup>

Også lærer A har en allmennlærerutdanning som sin studiebakgrunn, og har musikk som en del av flere fag han underviser i. I hans tilfelle nevner han ikke mye om utdanningen i seg selv, men heller hvordan hans interesse og erfaring med musikk utenfor lærerutdanningen har

---

<sup>129</sup> Lucy Green, *How Popular Musicians Learn : A Way Ahead for Music Education*, (London, New York: Routledge, 2016). 148.

<sup>130</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 256.

<sup>131</sup> Göran Folkestad, "Formal and Informal Learning Situations or Practices Vs Formal and Informal Ways of Learning," *Brit. J. Music. Ed* 23, no. 2 (2006): 141-42.

<sup>132</sup> Lucy Green, *Music, Informal Learning and the School : A New Classroom Pedagogy*, (Abingdon, Oxon: Routledge, 2016).

utgjort en stor del av hans musikkfaglige kompetanse. Disse erfaringene med musikk gjennom livet uttrykkes som å ha hatt en større betydning for hvordan undervisningen blir, da denne erfaringen «preger musikkundervisningen». Dette ser ut til å ha dannet mye av grunnlaget for det han kan av musikkhistorie, teori og å beherske instrumenter. Bakgrunnen med musikk har på denne måten vært et viktig kunnskapstilskudd for musikkundervisningen.

*A: ja det er jo klart at bakgrunnen min gjør jo at jeg for eksempel behersker mange instrument og på en måte har hatt interesse for musikk stort sett hele livet. Så jeg har jo god oversikt over både musikkhistorie og musikkteori, og det meste jeg har med meg i undervisningen er jo ikke ting jeg har lært i utdanningen. Det er jo bare et par prosent jeg har med meg fra utdanningen. Det er jo på en måte den erfaringen jeg har opparbeidet meg gjennom livet som gjør at.. eller som preger min musikkundervisning. Så hvis jeg kun skulle holdt på med det jeg på en måte har lært i utdanningen hadde det ikke blitt rare musikkundervisningen nei.*

Ut fra det både lærer A og B kan vi her se en beskrivelse av en kompetanse som også er utviklet på et mer uformelt vis, utenfor utdanningen. Selv om deres utdanning kan sies å ha hatt en betydning er det også mye de har lært selv. Denne «uformelle kompetansen» kan ses som minst like viktig, eller viktigere enn den formelle utdanningen i seg selv. Uten denne uformelle kompetansen «hadde det ikke blitt rare musikkundervisningen». Utviklingen av denne uformelle kompetansen kan ses i sammenheng med lærerens interesse og erfaringer med musikk gjennom livet. Dette er også med på å danne ulike synspunkter på faget og seg selv som musikk lærer, noe vi vil komme inn på i det følgende delkapitlet.

### 3.2 Musikk lærerens grunnsyn

Grunnsynet til læreren ses av Hanken og Johansen som en del av lærerens ulike forutsetninger. Begrepet tar blant annet for seg hvordan læreren oppfatter og forholder seg til musikk, undervisningen, musikalitet, eleven og deres rolle som lærere i kultur og samfunn, og hvilken verdi de knytter til disse. Dette grunnsynet utvikler og danner seg gjennom hele livet fra oppvekst, utdanning og karriere.<sup>133</sup> Sammen med lærerens formelle og uformelle kompetanse vil dette være avgjørende for hvordan læreren konstruerer musikkfaget, og sin rolle i forhold til faget.

Sentralt for lærerens grunnsyn er deres musikk syn/fag syn. Mulighet for hva musikkfaget kan være er generelt veldig bredt, men noe kan likevel være mer vektlagt. Fra et fagdidaktisk perspektiv kan man skille mellom basisfaget, som utgjør basen for alt faget kan være, og

---

<sup>133</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 58.

undervisningsfaget musikk, som utgjør faget slik det blir undervist i skolen. Frede V. Nielsen deler basisfaget inn i tre ulike deler; en kunst del, en vitenskapelig del og en som har med håndverk og hverdagskultur og gjøre.<sup>134</sup> Innen selve undervisningsfaget kan disse delene være ulikt prioritert. Dette vil først og fremst skje gjennom lærerplanen, gjennom dens ideologiske grunnlag og dens rammer for hva undervisningen bør inneholde eller oppnå. Likevel sier ikke planen noe om hvordan disse målene eller innholdet bør prioriteres, og ofte er det rom for å tolke lærerplanen forskjellig. Dette er noe vi har sett flere eksempler på i kapittel to av denne oppgaven. Hva slags fag musikkfaget blir er dermed også avhengig av lærerens syn på musikkfaget, og deres tolkning av lærerplanen. For eksempel skriver Hanken og Johansen at faget kan ses som kosefag, et estetiske fag, et praktisk fag eller et musisk fag.<sup>135</sup> Ut fra mitt synspunkt vil lærerens fagsyn og musikkfagsyn være knyttet opp mot lærerens erfaringer, bakgrunn, og identitet. Samt hva som engasjerer/ motivere dem og hva de anser som viktig med faget.

### 3.2.1 Opplevelse fra et elevperspektiv.

For flere musikk lærere starter opplæringen og utdanning i musikk i ung alder. Spesielt i ungdomsårene vil erfaringen med musikk være viktig for identitetsdannelsen.<sup>136</sup> Angelo og Sæther skriver at opplevelser fra oppveksten kan ha noe å si for valg læreren tar i undervisningen. Ved at læreren speiler egne opplevelser kan det skape en opplevelse av at det man gjør i undervisningen er mer meningsfylt.<sup>137</sup> For flere av musikk lærerne som tok del i intervjuene har musikkundervisningen på ungdomskolen hvor de selv var elev, hatt en betydning for deres relasjon til musikk. Når lærer A forteller om sin opplevelse av å selv være elev i musikkundervisningen, blir faget nevnt som et viktig moment for det å ha interesse for å spille musikk.

*A: Det var jo på en måte igjennom undervisningen på skolen som gjorde at. Altså vi hadde en musikk lærer som var veldig engasjert. Som på en måte fikk startet opp en form for bandundervisning da. Det var jo på en måte det som tente gnisten i meg i forhold til å spille instrument.*

---

<sup>134</sup> Nielsen, *Almen Musikdidaktik*, 106.

<sup>135</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 151, 74.

<sup>136</sup> Kåre Heggen, "Profesjon Og Identitet," in *Profesjonsstudier*, ed. Lars Inge Terum Anders Molander (Oslo: Universitetsforlaget, 2008), 321.

<sup>137</sup> Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 173.

I denne sammenhengen kan en engasjert musikk lærer som fikk startet en bandundervisning tydes som en viktig faktor, som har medvirket positivt til det å få en større interesse for å spille musikk. Lærer A forklarer likevel at han uavhengig av dette alltid har hatt en interesse for å lytte til musikk, men at mulighetene han fikk til å prøve å også spille musikk på ungdomskolen har vært viktig i å ta interessen hans videre.

*A: Jeg har bestandig vært interessert i musikk og lytta mye på musikk. Men da så fikk jeg på en måte muligheten til å prøve og sånn sett så var det jo veldig viktig for meg akkurat den muligheten.*

Dette indikerer en forskjell mellom å spille et instrument og det å være interessert i musikk/høre på musikk. Det krever på et vis noe mer for å få interesse for å spille musikk. Her nevnes det å ha muligheten til å prøve, samt å ha noen som engasjerer deg, som viktig.

For lærer B har også musikkundervisningen på ungdomskolen vært viktig, og betegner dette som «startskuddet» for at han enda holder på, samt jobber med musikk i dag. Lærer B hadde i likhet med lærer A allerede en interesse for musikk, og sier han opplevde at han fikk ekstra oppfølging, fikk prøvd ut en del instrumenter og utviklet seg på det praktiske.

*B: Når jeg gikk på ungdomsskolen selv? Ja det husker jeg veldig godt, jeg hadde en lærer som het (navn), som hadde litt samme bakgrunn som meg, som også har bakgrunn med at han spiller selv. Så vi fikk spille en del i timene, og jeg var jo selvfølgelig den i klassen som var veldig interessert i dette, sånn da fikk jeg litt sånn ekstra og fikk prøve instrumentene og utvikle meg og bli god, og det var liksom startskuddet for at jeg ble å holde på med musikk, kan du si. Enda som (alder) så holder jeg jo på med det her, og startskuddet var jo ungdomsskolen.*

Lærer B forklarer også at han hadde en musikk lærer som han i dag ser har flere likheter med seg selv. Læreren til B kan i denne sammenhengen tolkes som å ha vært et slags forbilde eller modell. Dette kan ses i sammenheng med Banduras «modell-læring».<sup>138</sup> Modellen tar utgangspunkt i at man gjennom å observere andre kan tilegne seg verdier og holdninger, og imitere deres handlinger.<sup>139</sup> Imsen setter dette i et perspektiv med læreren, som kan bruke mye av minnene fra sin egen skolegang i undervisningen. Gjennom å huske hva man opplevde som positivt og hva som skapte læring, kan disse opplevelsene danne mønster for lærerens egen undervisning og syn på faget og lærerrollen. Likevel er denne modell-læringen begrenset ved at man fra elevens perspektiv ikke vet om rammene læreren må forholde seg til. Dermed vil ikke lærerens opplevelser av å være elev kunne si noe om hvordan deres lærer

---

<sup>138</sup> Albert Bandura, *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*, Prentice Hall Series in Social Learning Theory (Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, 1986).

<sup>139</sup> Ibid., 47-49.

forholdt seg til sine rammer. Samtidig tar ikke denne modellen tidsendringer i betraktning, og de endringene som skjer i samfunn og i skolen gjennom for eksempel lærerplaner.<sup>140</sup> Også Angelo og Sæther nevner at oppfatninger, holdninger til musikkfaget nesten kan gå i «arv» fra lærer til elev i lyset av mesterlæretradisjon i musikk.<sup>141</sup>

Lærer D har i likhet med A og B også musikkundervisningen på ungdomskolen vært viktig for hennes musikkinteresse, og har spilt en rolle i at hun nå holder på med musikk.

*D: ja det var jo egentlig undervisningen på ungdomskolen i musikk som gjorde at jeg fant ut at det var musikk jeg ville holde på med.*

Undervisningen beskriver lærer D som veldig positiv og også her nevnes musikk læreren som engasjert. Samtidig beskriver hun opplevelsen av at læreren klarte å se eleven der de var i sin «ungdomskultur», og var flink til å inkludere elevenes interesse for musikk. Undervisningen opplevdes også som variert, samtidig som de fikk holde på med noe av det de hadde lyst til, ble de også introdusert for noe nytt.

*D: For vi hadde jo en musikk lærer som var veldig engasjert og som lærte oss, de som hadde lyst til å lære da, lærte oss veldig masse og hjalp oss med det vi egentlig hadde lyst til da. Og at vi hadde veldig variert musikkundervisning. Men at han klarte å fange oss der vi på en måte var i en ungdomskultur, og introdusere oss for nye ting selvfølgelig også, men det vare bare.. det var liksom noe jeg alltid gledet meg til, det var musikkundervisningen. Og det gjorde at jeg begynte på musikklinjen og ja så..*

Denne opplevelsen av musikkundervisningen, gjorde at dette var noe lærer D så fram til, og spilte en rolle når hun skulle velge linje hun ønsket å søke til på videregående. Hadde ikke musikkundervisningen vært like bra hadde hun kanskje ikke valgt å gå den samme veien med studier og karriere.

*D: Jeg tror jo at undervisningen på ungdomskolen, hadde den ikke vært så bra så den hadde vært så er det ikke sikkert jeg hadde blitt så interessert i musikk heller. Nei så jeg husker den godt, variert opplegg, god lærer flink pedagog, god til å formidle kunnskapen han satt inne med og ja.*

Musikkundervisningen på ungdomskolen har altså hatt en stor betydning for minst tre av de fire musikk lærerne. Alle vektlegger det som viktig for at de enten fortsatte å spille musikk, eller for at de fortsatte å studere musikk og i dag er musikk lærere. Både lærer A og lærer B legger vekt på det praktiske med undervisningen og at muligheten til å spille på instrumenter eller i band har vært viktig for deres utvikling og musikkinteresse. Lærer D nevner selv det som viktig at musikkfaget var variert og imøtekommende for elevens behov. For spesielt lærer A

---

<sup>140</sup> Imsen, *Lærerens Verden : Innføring I Generell Didaktikk*, 27-29.

<sup>141</sup> Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 181.

og D blir også læreren i undervisningen ansett som viktig gjennom deres engasjement og møte med elevene. Denne opplevelsen av musikkfaget kan ha noe å si for deres egen praksis noe som vi vil komme tilbake til i senere deler av dette kapitlet.

### 3.2.2 Musikalitetssyn

Som en del av musikkynet diskuteres ofte synet på musikalitet. Uavhengig om den er bevisst eller ikke kan den i likhet med resten av lærerens musikkyn ha noe å si for hva læreren gjør og tenker.<sup>142</sup> I både LK06 og LK20 blir begrepet musikalitet brukt i ulike sammenhenger; «musikalsk uttrykkelse», «musikalskerfaring», «musikalskskapning» osv. Det foreligger likevel ikke noen definisjon av hva musikalitet vil si i disse sammenhengene, noe som blir opp til læreren å tolke.<sup>143</sup> Det finnes ikke noe tydelig definisjon av hva musikalitet er, men ofte er det snakk om to ytterpunkter av musikalitetssynet. Det ene av disse ytterpunktene anser musikalitet som har en egenskap begrenset til bare noen mennesker, mens det andre ytterpunktet anser musikalitet som noe mer allment.<sup>144</sup> Historisk sett har musikalitetssynet i vesten lenge ansett musikalitet som en egenskap bare noe har. Som fenomen fikk musikalitet ifølge Kulset oppmerksomhet fra 1800-tallet.<sup>145</sup> På dette tidspunktet var musikkpsykologi preget av en eksperimentell vitenskap, dette preget også forskning på musikalitet. Generelt kan man si det var en oppfatning av at musikalitet som noe medfødt.<sup>146</sup> Dette ble undersøkt gjennom ulike tester for å måle musikalitet. En av de mest kjente testene for å måle musikalitet ble gjennomført av Carl Emil Seashore, testene skulle måle musikalitet gjennom oppfattelse av tonehøyde, tonestyrke, tonevarighet og hukommelsen på huske små melodisnutter.<sup>147</sup>

Gjennom intervjuene handlet et av spørsmålene om musikalitet, og hva intervjudeltageren tenkte rundt begrepet. Flere av deltagerne synes det er vanskelig å gi musikalitet en konkret definisjon og påpeker at begrepet kan ha flere betydninger. Generelt kan musikalitet sies å

---

<sup>142</sup> Harald Jørgensen, *Fire Musikalitetsteorier : En Framstilling Av Fire Musikalitetsteorier, Deres Forutsetninger Og Pedagogiske Konsekvenser* (Oslo: Aschehoug, 1982), 11.

<sup>143</sup> Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 40; "Læreplan I Musikk (Mus1-01)."; "Læreplan I Musikk (Mus01-02)."

<sup>144</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 59.

<sup>145</sup> Nora Bilalovic Kulset, *Din Musikalske Kapital* (Oslo: Universitetsforl., 2018), 21.

<sup>146</sup> Jørgensen, *Fire Musikalitetsteorier : En Framstilling Av Fire Musikalitetsteorier, Deres Forutsetninger Og Pedagogiske Konsekvenser*, 10, 36, 39-40.

<sup>147</sup> Kulset, *Din Musikalske Kapital*, 22; Carl E. Seashore, *Psychology of Music*, McGraw-Hill Publications in Psychology (New York: McGraw-Hill, 1938).

være et uklart begrep og kan defineres på ulike måter.<sup>148</sup> Lærer A forklarer dette med hvordan han selv og faren hans har ulikt syn på musikalitet. Faren mener han ikke er musikalsk da han ikke syns han mestrer det praktiske ved musikk, og har kanskje et mer «begrenset» syn på musikalitet. Altså at musikalitet krever en slag praktisk mestring. Selv sier lærer A at han ikke kjenner noe som er mer interessert i musikk, og virker til og ha en beredere oppfatning av hva musikalitet kan være gjennom at det ikke nødvendigvis bare innebærer og utøve noe.

*A: Det kan jo være så mangt.. Det er jo en diskusjon jeg bruker å ha ganske ofte med min far, og han hevder at han ikke er musikalsk. For han sier han kan ikke synge, han kan ikke spille, men jeg kjenner ikke en mann som er mere interessert i musikk, og bruke så mye tid på musikk, og lytte på musikk og på en måte setter seg inn i artister og sånn.. og da har vi jo den diskusjonen om at han er musikalsk eller ikke. Og jeg mener jo at man kan jo være musikalsk selv om man på en måte ikke klare å utøve noe.*

Musikalitet kan ut fra det også ses som det å ha en interesse for musikk i form av at man lytter og setter seg veldig inn i musikk, dette uavhengig av om man kan utøve noe selv. Videre utdyper lærer A at han tror alle har noe musikalsk i seg, og at man kan få det fram hos de fleste gjennom tid/arbeid. Samtidig som det kanskje handler om å ha en tro på seg selv, og at man har en mulighet til å være musikalsk. Selv om man der og da ikke nødvendigvis føler på at man kan utøve et instrument eller synge «bra».

*A: Jeg tror alle har noe musikalsk iboende i seg, det er på en måte bare å finne det tror jeg, og tørre å ta det i bruk. Mange er jo veldig sånn forknytt og dermed så tror de at de ikke er musikalsk. Men det må liksom knas og eltes litt, så tror jeg man får det fram hos de aller fleste.*

Dette synet på musikalitet kan ses i sammenheng med det Brändström kaller et relativistisk musikalitetssyn. Dette definerer han som et syn på at alle er musikalske og har mulighet til å uttrykke seg gjennom musikk. Dette synet har preget nyere forståelse av musikalitet, også i musikkfagets sammenheng. Motsetningen til et slikt syn kaller Brändström et absolutt musikalitetssyn. Dette forklarer han som et syn om at musikalitet til en viss grad er målbart, og er basert på en ide om at musikalitet er noe medfødt, og bare gjelder et mindretall.<sup>149</sup> I sammenheng med disse musikalitetssynene gjennomførte Brändström to studier for å se på læreres forståelse av musikalitetsbegrepet. Den første undersøkelsen visste at musikalitet ble knyttet til musikk oppnåelse, gjennom å kunne produsere noe eget ut fra et materiale, samt å ha en følelse av puls og harmoni. Musikalitet ble også nevnt til å kunne være en form for

---

<sup>148</sup> Jørgensen, *Fire Musikalitetsteorier : En Framstilling Av Fire Musikalitetsteorier, Deres Forutsetninger Og Pedagogiske Konsekvenser*, 10-11.

<sup>149</sup> S. Brandstrom, "Music Teachers' Everyday Conceptions of Musicality," *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, no. 141 (1999): 22-23.

opplevelse med musikk. Gjennom å oppleve en betydning av musikk, at det er noe man liker eller at musikken for deg til å føle noe.<sup>150</sup> Denne oppfatningen av musikalitet kan ses som lik den lærer A beskriver når han snakker om sin far, som beskrives til å ha en stor interesse for musikk. I Brändström sin studie nevnes også til slutt musikalsk kommunikasjon, som en del av å være musikalsk. Dette gjennom å kunne uttrykke noe til en lytter gjennom musikk. Når det kom til den andre studien visste den at ens forståelse ikke trenger å være begrenset til et musikalitetssyn. Gjennom Brändström sin undersøkelse ser han at lærerne så musikalitet som bestående av både arvelige- og miljøbaserte faktorer, men med størst vekt på de miljøbaserte faktorene.<sup>151</sup> Kulset tror også at mulige forskjeller innen ens musikalitetssyn, og hva en lærer sier å praktisere kan være ubevist. Altså at en musikk lærer kan tro de praktiserer ut fra et relativistisk musikalitet syn, mens praksisen reflekterer et mer absolutt musikalitetssyn. Et annet alternativ er at de som pedagoger kan et relativistisk musikalitetssyn, men en annen «folkelig oppfatning» av musikalitetssynet preget av kulturen. Altså kulturen de selv er vokst opp i er selvmotsigende med det de som musikkpedagoger tenker er rett.<sup>152</sup>

Lærer C gir til å begynne med uttrykk for at det er vanskelig å definere hva musikalitet er, og det kan tolkes som han muligens ser musikalitet på flere måter. Han velger videre å snakke om hans musikalitetssyn fra hans pedagogiske ståsted. Det kan tolkes som at for hans del som musikk lærer på ungdomstrinnet at musikalitet ikke nødvendig handler om å ha et visst ferdighetsnivå. Eller i hvert fall at dette ikke er noe han ønsker eleven skal ha en oppfatning av. Han forklarer at det er jo ikke han som er i fokus og at han ikke er der for «å brife med sine ferdigheter». I stedet for dette formidler lærer C at eleven er det sentrale, og forklarer videre viktigheten av å nå inn til eleven.

*K: Også lurte jeg på hva du tenker om begrepet å være musikalsk?*

*C: Ja, det er jo så mye egentlig. Kjære vene hvordan skal jeg definere det. I forhold til konteksten jeg er i, så.. for jeg må jo lytte meg inn til elevene, det er jo de som er i fokus, det er ikke hvor mye jeg skal klarer å brife med mine ferdigheter eller vise at jeg kan spille så, så fort eller, kan så så mye i forhold vokal eller. Der er jo på en måte.. Jeg må jo liksom nå inn til elevene, slik at de kjenner at de finner seg selv.*

Videre nevner lærer C det å kunne lytte, identifisere, og det å kunne snakke om musikk generelt, som viktig i forhold til musikalitet. Altså at musikalitet kan handle om ferdigheter

---

<sup>150</sup> Ibid., 22.

<sup>151</sup> Ibid., 22, 24.

<sup>152</sup> Kulset, *Din Musikalske Kapital*, 23.



som å kunne snakke om, og ha en forståelse av musikk. Eksempler som nevnes på dette er blant annet å kunne kjenne igjen instrument og ulike uttrykk i musikken.

*C: Ja det å lære seg å lytte, lytte etter hva er det du hører faktisk, det vil jeg de skal bli flinkere til, fordi at de.. nå har de om sånn artist portrett [...] og bare heiv de uti det og ga de noen kriterier, og finn en artist, så sier jeg «ja hva er det vi skal høre etter nå, du har tre musikkseksempler. Hva slags instrumenter er det vi hører da, og hva er forskjellen på den artisten tidlig og litt seinere i karrieren er det noen ulike uttrykk på en måte. Har det skjedd noe der?» De hører jo ikke det vet du. Så jeg spør hva er det vi hørte der «ja der var det..» Lære de til å lytte å skjønne at det er forskjeller på instrumenter og forskjellen på uttrykk på en måte, det tenker jeg er viktig i forhold til musikalitet da.*

Dette kan ses i sammenheng med Robert Lundins syn på «lærte musikalske ferdigheter».<sup>153</sup> Jørgensen forklarer disse ferdighetene til å dreie seg blant annet om å kunne skille mellom tonehøyde, å kunne finne akkorder til en melodi eller å kunne synge eller spille et instrument. Dette var ferdigheter Lundin anså som lærte ferdigheter, i motsetning til et musikalitetssyn hvor musikalitet ses som en del av ens personlighet.<sup>154</sup> Dette kan ses i likhet med lærer C sin forklaring av musikalitet, som å kunne dreie seg om å lære og lytte og forstå musikk.

Også lærer D uttrykker en usikkerhet når det gjelder å definere musikkalitetetsbegrepet, da det oppleves som å kunne bety veldig mye. Men nevner i likhet til lærer C konkrete ferdigheter/egenskaper som kan knyttes til musikalitetetsbegrepet. Blant ferdighetene som nevnes har man intonasjon, og rytme.

*D: Jo si det du. Det her er jo sikkert noe jeg har skrevet en oppgave om på universitetet og. Jeg vet ikke helt hva jeg skal si. Det er jo så mangt. Nei jeg vet faktisk ikke helt hva jeg skal svare på «hva som er å være musikalsk», altså det er jo både om du har intonasjon, om du har rytme og om musikken er i kroppen eller om den er helt utenpå. Det er jo så mange momenter på en måte. Så jeg vet ikke om jeg kan komme sånn helt konkret, dette er musikalsk. Det består jo av så utrolig masse.*

Lærerens musikalitetssyn i denne oppgaven kan generelt sammenfattes med musikalitet som noe knyttet til ferdigheter og egenskaper og musikalitet knyttet til noe mer enn bare å utøve musikk. Lærer A nevner også musikalitet som kan være en del av oss alle.

### 3.2.3 Motivasjon, engasjement og legitimering av musikkfaget

Musikklærerens grunnsyn vil som tidligere nevnt også kunne knyttes til hva læreren anser som hensikten med faget. I dette delkapitlet vil dette også ses i sammenheng med lærerens

---

<sup>153</sup> Robert W. Lundin, *An Objective Psychology of Music* (New York: Ronald Press, 1953).

<sup>154</sup> Jørgensen, *Fire Musikalitetsteorier : En Framstilling Av Fire Musikalitetsteorier, Deres Forutsetninger Og Pedagogiske Konsekvenser*, 81-83.

motivasjon og engasjement. Bruken av begrepene motivasjon og engasjement vil her sikte til hva som gjør at læreren ønsket å bli musikk lærer, og hva som engasjerer dem i deres arbeid.

Motivasjon forklares av Mastekaasa til å kunne ha sammenheng med personlige egenskaper og situasjonen en befinner seg i. Videre deler han inn motivasjon i ulike former; den indre og den ytre. Den indre belønningen handler om at arbeidsoppgavene kan oppleves som nok i seg selv. Den ytre belønningen på sin side kan bestå av, penger, status, sosial kontakt, godt arbeidsmiljø, og lave krav. En annen form for ytre belønning kan innebære altruistiske motivasjoner. Altså at man opplever at arbeidet på et vis er nyttig enten for andre mennesker eller for samfunnet. Dette kan ses som en form for ytre belønning da den har konsekvenser for noe utenom en selv.<sup>155</sup> Generelt kan man si at læreryrket har god tilgang til indre motivasjon gjennom variasjon i yrket og en naturlig autonomi. Som vi har sett vil undervisning kunne være preget av uforutsigbarhet og åpenhet og planleggingen av undervisningen vil i stor grad være avhengig av valg læreren gjør.<sup>156</sup>

Når man snakker om motivasjon og engasjement for musikk læreryrket nevner også Angelo og Sæther at læreren kan føle på et «kall». Dette kallet kan for eksempel handle om hva en ønsker å oppnå med undervisningen eller hvordan en skal utføre undervisningen. Dette kan være viktig for å oppnå engasjement og motivasjon for eget arbeid, og er ofte sterkt knyttet til en persons liv. Likevel er dette noe som kan bli redusert gjennom offentlige reguleringer og lovverk.<sup>157</sup>

### *Bakgrunn for å ville bli musikk lærere*

Som en del av spørsmålene i intervjuene ble lærerne spurt om hva som gjorde at de ønsket å bli musikk lærere. Flere av lærerne nevner i denne sammenhengen hvordan de har holdt på aktivt med musikk, og hvordan denne interessen har vært en motivasjonsfaktor for å jobbe som musikk lærer. Lærer A nevner blant annet hans interesse med musikk fra ungdomsskole årene som avgjørende for hvilket fag han ønsket å undervise i.

---

<sup>155</sup> Arne Mastekaasa, "Profesjon Og Motivasjon," in *Profesjonsstudier*, ed. Lars Inge Terum Anders Molander (Oslo: Universitetsforlaget, 2008), 307.

<sup>156</sup> Ibid., 312.

<sup>157</sup> Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 171-72, 80; Elin Angelo, "Profesjonsforståelser I Instrumentalpedagogiske Praksiser" (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning, 2012), 17-18.

*A: Jeg har jo holdt aktivt på med musikk i fra jeg var 12 år omtrent. Så musikk ligger meg jo veldig nært. Så da jeg da på en måte begynte utdanningen og man på en måte tar valget om man vil ta kunst og håndverk, eller musikk eller mat og helse så var det jo et veldig lett valg.*

Musikk er noe han har holdt på med siden han selv var ungdom og gis uttrykk for å ha vært noe som har vært viktig og stått han nært. Ut ifra dette har valget om å også undervise i musikk veid opp mot andre praktiske fag vært et enkelt valg. Lærer A nevner også på et senere tidspunkt at noe av det som motiverer han som lærer er å oppleve at elever oppnår en glede eller mestring for musikkfaget, «at noen får den gnisten». Dette kan ses på som en form for altruistisk motivasjon, gjennom at musikkfaget blir en positiv erfaring for eleven.

*A: Så det er på en måte litt av motivasjonen liksom og gleden ved å holde på med.. det er liksom å se når noen får den gnisten.. Å tenke «oi å spille gitar det har jeg lyst til». Det er litt av det som driver meg som lærer.*

Denne gnisten lærer A snakker om er noe han uttrykker å selv ha opplevd da han selv var elev, og dette uttrykker han har hatt stor betydning for han selv. Dette er også noe som tidligere har vært nevnt som viktig for musikkinteressen til flere av lærerne (se kap. 3.2.1).

Lærer B på sin side nevner hans bakgrunn som musiker og bandmedlem, som en av faktorene for at han valgte musikkfaget som en av hans undervisningsfag når han tok lærerutdanningen. Musikkfeltet var noe han allerede hadde kompetanse innen før studiet gjennom hans erfaringer, og han uttrykker dermed at han hadde et bedre utgangspunkt for å bli musikk lærer enn å undervise i andre fag.

*B: Nei jeg har jo musikalsk bakgrunn, jeg er jo musiker og spiller aktivt og er med å spille inn og gi ut musikk med band og alt mulig sånn. Så det var jo naturlig når jeg var ferdig med det treårige lærerskoleløpet. Så skal man ta et ekstra fag, f.eks. spes ped eller krle eller gym eller noe sånt. Og da tenker jeg at jeg gjør meg bedre som musikk lærer enn gym lærer.*

Også lærer C nevner sin bakgrunn som musiker og hans interesse for å utøve musikk som en av grunnene til at han ønsket å bli musikk lærer. Videre nevner han de praktiske delene av undervisningen som engasjerende. Dette gjelder spesielt gjennom å kunne se en utvikling hos eleven, og se hvilken glede musikkfaget kan bety for noen av dem.

*C: Engasjement for musikk da, jeg er musiker, jeg spiller jo gitar og jeg synes det er gøy å musisere med elevene. Jeg har veldig engasjement på det praktiske på en måte, at jeg synes det er gøy å lære dem litt å spille på gitar og piano, og litt sånn trommer og bass og.. få det til å fungere og se hvordan de blomstrer og.. gleden av å se de enkelte elevene som kanskje ikke er så sterke teoretisk kanskje kan blomstre veldig innenfor det praktiske og det estetiske. Og får hvis fram ting ved seg selv som er.. det er veldig gøy å se altså. Å se utviklingen fra 8 til 10 ende, og noen av de bare liksom.. det er bare helt sånn.. de historiene der er gyllene altså.*

Til felles med de tre andre musikk lærerne uttrykker også lærer D at musikkinteressen har hatt en betydning for at hun valgt å bli musikk lærer. Til å begynne med vurderte hun også å gå

utøvende musikk, men ønsket å ha «flere bein å stå på». Da hun også trivdes å jobbe med menneske og pedagogikk, valgt hun derfor å ta faglærerutdanningen innen musikk.

*D: Ja, si det. Nei jeg tror.. jeg tenkte jo liksom utøvende musikk først, å ta en bachelor i det, men så vil jeg liksom ha flere bein å stå på. Altså jeg har alltid vært interessert i mennesker og har alltid trivdes med å lære bort ting jeg kan, så det var vel egentlig derfor det ente med å ta et faglærerstudie da. Også fant jeg ut at jeg var ganske god i pedagogikk, så da ville jeg fortsette innenfor den veien da. Og har egentlig.. ja det er derfor jeg begynte å undervise innen det private kulturlivet også fordi det er veldig gøy å undervise for folk som er interesserte, i det samme som deg selv da.*

Generelt forklares bakgrunn av valg for læreryrket som grunnet i interesse og engasjement for musikk. Noen nevner også at bakgrunnen deres som musikker har vært av betydning. Som allmennlærere ble det derfor naturlig for lærer A og B å velge musikk som en av fagene de ønsket å undervise i. Det nevnes også blant flere som gledesskapende, motiverende og gøy å undervise i musikkfaget. Dette gjelder spesielt å se at elevene opplever mestring og glede i undervisningen, og «se eleven blomstre» eller at «noen får den gnisten».

### *Engasjement og legitimering*

Som en del av lærerens musikkssyn, kan hvordan læreren begrunner faget være aktuelt. Hva som anses som viktig med faget vil også kunne si noe om «hva faget er». Dette kan ses som en form for legitimering av musikkfaget. Varkøy skriver at legitimasjons tenkning deles ofte inn i en autonomiestetikk, heteronomiestetikk. Betydningen av disse begrepene er ikke ensidige, men generelt kan man si autonomiestetikk legger sin verdi i musikk og kunst i seg selv, mens heteronomiestetikk på sin side legger sin verdi i musikken utenom musikkalske nytteverdi.<sup>158</sup> Legitimasjonstenkningen gjennom historien, samt i dag kan sies å preges av musikkens nytteverdi, dette både på et internasjonalt og nordisk nivå.<sup>159</sup> Dette kan man blant annet se gjennom lærerplanen (se kap. 2.2).

I forhold til musikkens egenverdi skal det ifølge Hanken og Johansen ha eksitert tanker rundt dette fra 1700-tallet. I nyere tid har også musikk sin egenverdi blitt mer framtrædende.<sup>160</sup> I forhold til fagsynet kan musikkens egenverdi blant annet knyttes opp mot musikk som et estetisk fag eller et ferdighetsfag. Disse ulike fagsynene kan ses i ut ifra Reimers og Elliott

---

<sup>158</sup> Varkøy, *Hvorfor Musikk? : En Musikkpedagogisk Idéhistorie*, 113.

<sup>159</sup> Ibid., 115; Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 178.

<sup>160</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 178.

tanker rundt musikk.<sup>161</sup> Varkøy skriver at Reimers tenkning baserer seg på at man i forkant av å legitimere musikkundervisningen må kunne si noe om «hva musikk er». Utgangspunktet for dette var at han mente at musikkundervisningen ofte var distansert fra musikken i seg selv, og at musikkens verdi ofte ble sett i relasjon til dens nytte. Dermed ble det viktig for Reimer at musikkpedagogen kunne si noe om hva musikkens vesen var i seg selv. I sammenheng med dette dannet Reimer sitt eget musikk-syn; den absolutte ekspresjonismen. Dette tok utgangspunkt i referensialismen syn, som anser at musikkens mening ligger i noe utenfor musikken selv, gjennom at den refererer til holdninger, ideer, følelser og hendelser. Samt den absolutte formalismen, som på sin side anser at musikkens mening ligger i musikken selv. Den absolutte ekspresjonismen derimot anser i likhet med formalismen at musikkens mening lå i selve musikken. Samtidig som at den anerkjenner at musikken likevel har en tilknytning til det utenommusikalske.<sup>162</sup>

På den motsatte siden av amerikansk legitimeringstenkning og sterk kritisk til Reimer forklarer Varkøy at vi har David Elliott, og hans begrep *musicing*.<sup>163</sup> Varkøy skriver at i Elliotts mening burde musikkundervisningen være av praktisk og skapende karakter. Dette i motsetning til den passive undervisningen han mente Reimer fremmet, hvor verket er i fokus. For Elliott gikk musikken forbi og bare være et verk/objekt men anses også noe vi gjør. For å forstå musikk var det i henhold til hans syn nødvendig å også gjøre musikk. I denne sammenhengen tok han i bruk begrepet *musicing*, nettopp for å ha et beskrivende ord for «å gjøre musikk». I lyset av dette synet, mente han at det praktiske burde være et viktig mål i all musikkundervisning. Dette synet på musikk kan sies å legge mer vekt på verdier ansett som utenommusikalske, selv om Elliott selv anser dette som en del av musikkens musikalske funksjoner.<sup>164</sup> Lignende tanker kan vi også finne hos Small, i hans begrep *musiciking*.<sup>165</sup>

I nyere tid har blant annet Varkøy stilt seg kritisk til å bruke nyttetenkning alene i legitimering av musikkfaget, og skriver at det kan få oss til å glemme at livet handler om mer bare produksjon og arbeid.<sup>166</sup> Når det kommer til musikkens egenverdi i seg selv kan det være nyttig

---

<sup>161</sup> Bennett Reimer, *A Philosophy of Music Education* (Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1970); David J. Elliott, *Music Matters : A New Philosophy of Music Education* (New York: Oxford University Press, 1995).

<sup>162</sup> Varkøy, *Hvorfor Musikk? : En Musikkpedagogisk Idéhistorie*, 74-78; Reimer, *A Philosophy of Music Education*.

<sup>163</sup> Elliott, *Music Matters : A New Philosophy of Music Education*.

<sup>164</sup> Varkøy, *Hvorfor Musikk? : En Musikkpedagogisk Idéhistorie*, 83-85.

<sup>165</sup> Christopher Small, *Musicking : The Meanings of Performing and Listening*, (Hanover: University Press of New England, 1998).

<sup>166</sup> Varkøy, *Hvorfor Musikk? : En Musikkpedagogisk Idéhistorie*, 121-24.

å definere hva musikk er i denne sammenhengen. Varkøy bruker musikk som handling for å beskrive dens egenverdi, da målet med handlingen er handlingen i seg selv. Varkøy tar musikk som handling videre, og setter spørsmålsteget til hva slags handling det er snakk om. For å gjøre dette tar han utgangspunkt i Heideggers tenkning.<sup>167</sup> Varkøy skriver at ifølge Heidegger er musikk og kunst mer en «vanlige objekter» som vi bruker i handlinger uten å tenke for mye over objektet. Musikk som objekt er på sin side sentral for handlingen og er med på å skape erfaringer og frembringe tanker. Om man ser på tenkning også som en handling, vil ikke tanker være et resultat av musikkhandlingen, men en del av den. Altså vil musikk som handling også være en «tankehandling».<sup>168</sup> En slik måte å se på musikk og tenkning som en del av samme handling mener Varkøy kan være anvendbart for flere sider av nyttetenkningen. For eksempel mener han at personlig og sosial utvikling også kan ses som en del av musikkhandlingen. For Varkøy er ikke problemet at musikk som handling kan være nyttig for individet og samfunnet, men heller at det letes etter en nytte.<sup>169</sup>

I de følgende delkapitlene vil jeg med utgangspunktet i empirien og legitimeringstenkning se på hva musikk lærerne anser som det viktigste med musikkfaget. Dette vil si noe om hvordan musikkfaget kan fremstå som: «praktisk fag, et trivsel fag, et fag for å få kontakt med seg selv og føle på trygghet, et fag for uttrykkelse og et fag som er viktig for både kultur og samfunn.

### Et praktisk fag

Et aspekt med musikkundervisningen som blir nevnt som viktig er dens praktiske karakter. Lærer A snakker blant annet om fagets praktiske karakter gjennom det å skape eller oppleve noe i faget framfor det å lese og pugge musikk.

*A: Vi prøve jo å gjøre faget så variert som mulig, men hele tiden ha fokus på at det skal skapes noe, at det ikke skal være et puggefag der du går i et hefte så skal du pugge musikkhistorie. Det prøve vi å fri oss litt fra. Men at det skal være litt sånn aktivt, at det enten skal skapes noe eller oppleves noe.*

Dette uttrykker musikkfagene som et skapende, kreativt fag og muligens som et ferdighetsfag gjennom dens praktiske karakter, og kan ses i sammenheng med legitimerings tenkning knyttet til Elliott og musicing. Vi kan også trekke linjer til hvordan den praktiske delen av

---

<sup>167</sup> Martin Heidegger et al., *Kunstverkets Opprinnelse*, vol. nr 1, Der Ursprung Des Kunstwerkes (Oslo: Pax, 2000); Varkøy, *Hvorfor Musikk? : En Musikkpedagogisk Idéhistorie*, 129.

<sup>168</sup> *Hvorfor Musikk? : En Musikkpedagogisk Idéhistorie*, 129-31.

<sup>169</sup> *Ibid.*, 132-33.

faget også var viktig for lærer A når han selv var elev (se kap. 3.2.1). Det er mulig dette kan ha hatt en betydning for hvordan lærer A beskriver faget her.

Musikkfagets praktiske karakter blir også nevnt som en kontrast til flere andre fag i skolen. Lærer B snakker blant annet om hvordan musikkfaget skiller seg fra andre fag som matte og norsk, gjennom en mer praktisk undervisning. På denne måten kan faget gi en balanse til det å sitte og være stille og følge med i andre mer teoretiske fag. Han uttrykker også at han tror det praktiske er en viktig del av skolen.

*B: jeg ønsker jo at musikkundervisningen skal være mest mulig praktisk. For det er det som er artig. Du har sittet og hatt norsk og matte, og vært stille, sette deg ned, rekke opp handen, følg med også kan du komme til en musikktime også er det litt sånn: «alright nå blir det musikk her». Og det tror jeg dem trenger, og det tror jeg vi må ha i skolen. Altså vi klarer aldri å gi slipp på spillingen rett og slett.*

Lærer B uttrykker generelt et ønske om at de praktiske fagene blir mer prioritert. Da skolen oppleves som veldig teori-tung. Et større fokus på det praktiske vil oppnå en større balanse mellom teori og det praktiske i skolen, da begge i utgangspunktet har en viktig plass.

*B: jeg vil jo kanskje argumentert for mere musikk, men det gjelder egentlig i mitt hode alle de praktisk-estetiske fagene. For jeg mener at skolen har blødd nå under en stor teoretisering av skolen. Det er teori teori, det er pugg, pugg, pugg, det er målstyring, målstyring målstyring.*

Denne opplevelsen av en teoribasert skole skrives blant annet om av Grepperud. Han nevner blant annet at det ofte er en kjedsomhet knyttet til ungdomskolen, gjennom et stort fokus på teoretisering av fag, og en nedprioritering av praktisk-estetiske fag. Elever opplevde ifølge Grepperud ungdomskolen som meningsløs og preget av kjedsomhet, og ønsket blant annet mer tid til de praktisk-estetiske fagene.<sup>170</sup> Denne teoretiseringen av skolen kan man også se som forsterket av større fokus på målsetting gjennom lærerplanen og resultater av undervisningen gjennom for eksempel nasjonale prøver. (se kap. 2.3).

Også lærer D nevner musikkfaget som en slags «pause» fra andre mer teoretiske fag, og at denne balansen kanskje gjør at man også generelt presterer bedre, også i andre fag.

*D: At det lille avbrevet fra de veldig teoretiske fagene kan føre til at man kanskje presterer bedre i andre fag også.*

På denne måten kan også faget ses som nyttig utenfor musikken i seg selv. Som regel blir musikkfagets nytte i form av å prestere bedre i andre fag satt i sammenheng med en tro om at musikk kan virke positivt inn på elevers utvikling, samarbeidsevne, kreativitet osv. Dette er

---

<sup>170</sup> Grepperud, *Tre Års Kjedsomhet? : Om Å Være Elev I Ungdomsskolen*, 13, 16, 38.

også noe som blir uttrykt gjennom lærerplanene. (se kap. 2.3) Hanken og Johansen skriver likevel at det er vanskelig å bevise vitenskapelig i hvor stor grad dette er gjeldene.<sup>171</sup> Denne balansen og variasjonen mellom det teoretiske og det praktiske blir likevel et viktig element for å kunne være en skole for alle. Lærer B nevner blant at musikkfaget og andre praktiske fag i skolen blir viktig for å kunne imøtekomme de som har interesse for det praktiske, og som er mer praktisk anlagt. Likevel er dette noe han opplever som nedprioritert.

*B: Og ikke sant det blir veldig sånn, det blir veldig mye teori og det er noen som ikke er så veldig glad i å sitte i ro på stolen sin og gjøre lekser og sånn her ting så jeg mener jo at kunst og håndverk, håndarbeid, sløyd, musikk, mat og helse, de her praktiske fagene mener jeg er særs viktig [...] Vi må ha en skole som også tar vare på de som er praktisk anlagt, og da er jo musikk og de andre praktiske fagene veldig viktig. Det er synd at de er nedprioritert, rett og slett. Men der må vi bare stå på barrikadene å si «vet du hva, vi skal ha mer musikk».*

I følge Gardner er det viktig med utvikling innen alle typer intelligens, for alle.<sup>172</sup> Angelo forklarer at hans teori tar utgangspunkt i at alle mennesker har åtte til ni former for «intelligens», hvor musikalsk intelligens utgjør en av disse.<sup>173</sup> Den musikalske intelligensen kan derfor argumenteres for å være viktig på lik linje med andre form for «intelligens» i skolen.

#### Mestring, glede, trygghet og kontakt med seg selv

Mestring og glede blir også snakket om av flere lærere som et viktig mål ved undervisningen. Lærer D uttrykker blant annet at faget kan handle om mer enn bare den teoretiske og ferdighetsmessige kunnskapen man lærer seg i faget. Også musikkfagets mulighet for å skape glede og mestring hos eleven bør anses som viktig, uavhengig av nivået på læringen.

*D: Det viktigste tror jeg er å finne glede i musikken, ikke nødvendigvis hvor mange akkorder man har lært seg på gitar, hvor mye historie man kan om musikk, men å ha funnet en eller annen form for glede innenfor musikkfaget. Og mestring og klare å mestre noe. Om det så er at for til å spille 4 grep på gitar og det har gitt dem mestringsfølelse så er jo det helt supert.*

Lærer D nevner også at på grunn av musikkfagets bredde og variasjon, bør det være mulig å «fange opp alle elevene på et eller annet». Dette vil i utgangspunktet gjøre det mulig for alle å føle på en form for mestring i faget. På denne måten uttrykker lærer D at faget kan være viktig for ens ve og vel. Selv om musikkfaget kan sies og også være et ferdighets og kunnskaps fag

---

<sup>171</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 175-76.

<sup>172</sup> Howard Gardner, *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*, 2nd paper (tenth-anniversary ) with a new introduction by the author. ed. (New York: Basic Books, 1993).

<sup>173</sup> Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 57-58.



gjennom at det er et fag med karakterer, uttrykkes det likevel at faget også har potensiale til å skape mye glede og mestringsfølelse.

*D: Hvorfor man skal ha musikk i skolen liksom? Ja jeg tror jo at musikk er veldig viktig for folks ve og vel og at det er et fag hvor man kan, alle kan på en måte oppleve mestring på et eller annet vis i musikkfaget, man skal klare å fange opp alle elevene på et eller annet, for det er så bredt. Og et fag hvor folk kan kanskje senke skuldrende litt, selv om det er karakterer og sånn så.. man skal jo på sett og vis å prestere for å få gode karakterer, så tror jeg man likevel kan få ned skuldrene litt, og ha det litt artig også.*

Lærer B snakker også om hvordan musikkfaget, og det å sette opp forestillinger, kan skape «livsmestring» spesielt for de av elevene som holder på med musikk på fritiden. Generelt nevner lærer B også han ønsker faget skal oppleves som gøy.

*B: Det er jo livsmestring spesielt for musikantene og musikeren som er med på dette her, og litt sånn. Vi prøver jo å sette opp julekonserter og vi prøver jo å ha konserter av og til.*

*B: I alle fall så skal de huske at det var artig å holde på med musikk.*

Musikkfaget kan ut fra både lærer B og D sine beskrivelser også tolkes som et trivselsfag. Musikk forstått som et trivselsfag forklares av Hanken og Johansen til å ha preget skolens virksomhet. I et slikt syn på musikkfaget blir trivsel vektlagt fremfor presentasjon og kvalitet. Trivsel kan i denne sammenheng defineres som samhold, tilhørighet, øke livskvalitet og bidra til livsmestring.<sup>174</sup>

Også lærer C snakke om det å se en mestring hos elevene, spesielt hos de som ikke er sterke i de teoretiske fagene. På denne måten blir praktiske fag som musikkfaget en viktig plattform for at disse elevene også får føle på en mestring i skolen.

*C: Få det til å fungere og se hvordan de blomstrer og.. gleden av å se de enkelte elvene som kanskje ikke er så sterke teoretisk kanskje kan blomstre veldig innenfor det praktiske og det estetiske. Og får hvis fram ting ved seg selv som er.. det er veldig gøy å se altså. Å se utviklingen fra 8 til 10 ende, og noen av de bare liksom.. det er bare helt sånn.. de historiene der er gylden altså. Fordi du nesten begynner fra scratch også plutselig går de ut av tiende og har de skrevet sin første låt og akkompagnere seg selv med 4-chords liksom eller altså den gleden av å at de.. det har vært noen sånn veldig finne historier altså, opp igjennom.*

På denne måten blir praktiske fag som musikkfaget, en viktig plattform for at disse elevene også for å føle på en mestring i skolen. Her kommer man igjen tilbake til at praktisk-estetiske fag som musikkfaget er viktig i en skole for alle. Musikkglede nevnes også av lærer C som en viktig del av musikkfaget, her i sal og scene faget.

*C: Men egentlig hvor viktig det er med sånne kreative lommer, eller øyeblikk i hverdagen sin. Vi har nettopp hatt sal og scene, og vi har framført reisen til.. nei tre nøtter til askepott. Og*

---

<sup>174</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 192-93.

*elevene har spilt en del temaer fra den gamle tsjekkiske versjonen, vi har laget litt sånn korte temaer fra de ulike scene. Og hvor mye det betyr for de, følelsesmessig og kunne sitte der i det lille orkestre å spille \*synger melodi\*, alle disse temaene, sant.*

I eksemplet til lærer C snakker han om musikkglede i sammenheng med et oppsett av tre nøtter til askepott, hvor han oppfatter at det å kunne fremføre i slike oppsetninger kan ha stor betydning for eleven. Dette kan ses i sammenheng med musikkens egenverdi ved at man «gjør» musikk uten noe annet mål. Abeles forklarer denne egenverdien gjennom musikk som estetisk erfaring.<sup>175</sup> Hanken og Johansen forklarer at Abeles knytter denne erfaringen til å involvere direkte kontakt med kunsten, følelser, kognitive prosesser og fokusering av oppmerksomhet. Målet for den «erfaringen» er ikke noe annet en aktivitet i seg selv og gleden det gir. Hanken og Johansen skriver videre at slike erfaringer kan binde sammen tanker, følelser og ferdigheter.<sup>176</sup>

Lærer C gir også et uttrykk for at han ikke ønsker at karakterer skal være definerende for faget. Dette forklarer han gjennom at det ikke bør være det samme presset på å «syngent rent» eller spille teknisk riktig, slik som på i senere utdanning, som musikklinjen. Engasjementet og en vilje til å lære er noe lærer C også anser som viktig.

*C: At det skal være en frisoner at de skal oppleve at det er godt å være i musikken. Det skal værere karakter, men jeg er litt sånn.. altså karakter på ungdomsskolen, på en måte, hvert fall i musikkfaget, det er noe annet for meg en karakter på en musikklinje.. ja altså for meg så er det kanskje viktigere med engasjementet og viljen til å lære, enn at om de alltid synger helt rent, for eksempel hvis de skal syngent skjønnere du? At en ser viljen til å lære noe, jeg mener at fireren skal være ganske enkel.. fireren skal være innen rekkevidde for de fleste da.. fordi at det er et eller annet med den opplevelsen at.. når jeg ser at de ønsker å lære noe.. og da kan det være at de setter seg ned og spiller en 4-chord sang og det ikke er i pitch i det hele tatt liksom, men at.. jeg tenker hvis du viser at du vil lære deg noe, du holder på et instrument, du prøver å framføre og du går noen skritt som koster deg litt da. Så syns jeg at.. da tenker jeg litt annerledes i forhold til det helt sånn spesifikke musikalske.. at det må være reint eller det må være ordentlig gjennomført sånn teknisk eller ja.*

En god karakter ut fra dette skal være oppnåelig for de fleste. Selv om en elev spiller en sang og det ikke er helt i pitch eller riktig teknisk, så utøver de uansett musikk. Dette nevnes også som å kreve et mot av eleven. Dette er noe lærer C tar videre når han snakker om å føle på en trygghet i faget, og det å klare å føle på en trygghet i det å være sårbar foran andre, og være i mer kontakt med seg selv. Dette blir nevnt i sammenheng med hvordan faget ivaretar aspekter ved det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

---

<sup>175</sup> Harold F. Abeles, Charles R. Hoffer, and Robert H. Klotmann, *Foundations of Music Education* 2ed. (New York- London: Schirmer books, Macmillan inc, 1994).

<sup>176</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 180.

*C: Også syns jeg folkehelse og livsmestring går jo inn i forhold til det jeg snakket om i sted, du får kontakt med seg selv, du møter noe følelsesmessig i deg selv som er litt.. og det at du trenger respekt ifra de andre, for det er en sårbar situasjon å framføre noe. De er jo mer og mer redde for å framføre noe for hverandre. Det er mye bedre når de bare skal spille innlydfiler og videoer som bare læreren skal se. Også er det noen ganger jeg sier «du skal lære deg å stå framfor de andre å kjenne at det bærer, og at vi tar imot deg, og at det er trygt å være her, og at det som skjer her nå er liksom innenfor klassens sine.. og at alle kjenner seg usikker.*

Når man står og fremfører musikk foran andre elever krever det noe mer enn å bare vise oppgave til læreren. Presset på å prestere blir ikke bare et resultat av lærerens vurdering, men også at man står foran mange andre elever. Musikkfaget kan på denne måten bidra til en større trygghet på seg selv og det å stå foran andre.

Det å ha kontakt med seg selv blir også nevnt av lærer C som en viktig del av det man lærer seg i musikkfaget. Altså at man blir kjent med hvordan man bruker stemmen eller kroppen i samspill med musikk, og oppleve en trygghet i det. Et eksempel lærer C bruker på dette er å kunne finne frem til en tone når man synger. Videre forklarer lærer C at han opplever det som at mange ikke er trygg eller vant med å synge til å begynne på ungdomskolen.

*C: Til nå synes jeg det er interessant med det fysiske, det kroppslige. Den der kontakten med stemmen din, eller kontakten med rytmen i kroppen. Altså det helt sånn.. det kroppslige, opplevelsen av at når jeg bruker stemmen min på denne måten eller når jeg bruker kroppen min på denne måten så skjer det noe med meg. Det trenger de en trygghet for, for det er uvant for dem. Og det å legge for at.. altså bare det her å lære litt og få kontakt hva skjer når jeg begynner å synge altså ... for noen av de er så uvant med å synge det er jo en helt annen tid vet du, vi kommer på barneskolen vi har nesten aldri sunget. Hva vil det si å lytte til den tonen der, hvordan finner du den tonen der, liksom. Vi må holde på med det noen runder før de skjønner at.. og det er det som er å synge reint liksom.*

I en artikkel skrevet av Furholt nevnes det at å bli kjent med sin egen stemme og akseptere den, «er å bli kjent med å akseptere seg selv». Generelt ses dette i en overførbar betydning ved å tørre og bruke stemmen til å uttrykke seg.<sup>177</sup>

Dette synet på musikkfaget i ungdomsskolen som et fag for alle der hvor man kan få kontakt med seg selv, og vil ha mulighet til å kjenne på mestring, glede og trygghet, ser ut til å reflektere noen av lærer C sine didaktiske valg. Dette kan vi se gjennom det påfølgende sitatet hvor lærer C legger vekt på «å være høy på varme», og det å ha en god klasseledelse og gi litt rom i undervisningen. Dette er kvaliteter som han knytter til å være en god musikk lærer.

*C: Samtidig bør jeg være høy på varme og høy på altså god klasseledelse. Altså jeg må ha en type aktivitet i klasserommet utenat at de føler at det skjer rett over de på en måte.*

---

<sup>177</sup> Aslaug Furholt, "Song Og Stemmerett I Skolen? Ja Takk- Begge Delar!," in *Musikk -Mulighetenes Fag*, ed. Sylvi Stenersen Hovdenak Eiliv Olsen (Bergen Fagforlaget, 2007), 23.

Disse didaktiske valgene er noe han snakker om har endret seg over tid for hans del. Med en bakgrunn som lærere på en folkehøyskole og en musikklinje uttrykker lærer C at han til å begynne med kanskje hadde tatt med noe av de samme forventningene til ungdomskolene, og elevenes presentasjon der. Dette er noe han føler har endret seg over tid, og at han nå i større grad ser eleven der de er, i motsetning til å ha en rekke krav på forhånd som elevene må tilpasse seg.

*C: Når jeg kom fra musikklinjeundervisning og hadde hatt ganske flinke gitar elever ikke sant som skulle ta eksamen i gitar på musikklinjen.. jeg hadde vært musikk lærer på en folkehøyskole hvor folk hadde helt andre forutsetninger for å spille og for å synge. Så da hadde jeg nok litt sånn høyere krav da, på reint det musikkfaglige. Mens jeg syns på en måte nå at jeg prøver å se elevens forutsetninger i en mye større grad og prøver og oppmuntre de ut ifra der de er liksom.*

Dette er også noe han uttrykker på et annet tidspunktet; at han nå føler han er mindre «streng» i forhold til at de må prestere. Han ser heller en glede i at de til tross for å ikke vanligvis holde på med musikk har lyst til å prøve.

*C: jeg tror jeg har blitt litt mere varm med årene, altså litt mere varm og vennlig, og opptatt av at de skal kjenne at de blir favnet, og at selv om du ikke har forutsetninger i forhold til.. altså her på (bydel) så er det ikke så mange som driver med musikk. Det er mye mer sånn idrettsmiljø. Så at du ser det at veldig mange likevel ønsker å lære seg å spille litt eller synge litt eller å lære seg musikk, det synes jeg er kjempefint.*

Lærer C uttrykker også å ta didaktiske valg i forhold til å skape en trygghet i undervisningen. Dette gjør han for eksempel ved å ta i bruk selvironi. Dette blir nevnt i en kontekst hvor lærer C snakker om at han ønsker at eleven skal tørre og stå foran de andre i klassen og føle at det går greit. I denne sammenhengen kan kanskje selvironi være med på å ufarlig gjøre dette.

*C: jeg prøver å modulene det med å ha litt selvironi på egne vegne også, for det er jo det å få kontakt med den der biten som er en helt annen dimensjon for en del av dem, det handler også om hva jeg tenker om meg selv. Ja så sånt sett så har det jo vel.. med mitt verdisett i møte med elevene, hvordan jeg tenker om musikkfaget og hva jeg vil at de skal kjenne på, og at de skal bli trygge på seg selv, de skal kjenne at de er bra nok sånn som de er, og at selv når de tar i bruk det rytmiske eller tar i bruk stemmen så er det trygt å gjøre det på en måte.*

Angelo og Sæther skriver med sitering til Kaufmann,<sup>178</sup> at det i skapende aktivitet er viktig å skape et rom for å også mislykkes.<sup>179</sup> Dette vil kanskje være oppnåelig gjennom bruk av nettopp selvironi, ved at man visser at alt ikke trenger å være perfekt hele tiden.

---

<sup>178</sup> Geir Kaufmann, *Hva Er Kreativitet*, vol. 12, Hva Er (Oslo: Universitetsforl., 2006).

<sup>179</sup> Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 177.

## Musikk som uttrykksmiddel

Musikkfaget kan også ses på som viktig gjennom musikken som et verktøy for selvuttrykkelse. Dette gjennom å for eksempel kunne uttrykke tanker, følelser og identitet. Dette er også noe man kan se bli omtalt som viktig i flere lærerplaner også LK06 og LK20.<sup>180</sup> Dette er et punkt som også nevnes av lærer C. Han forklarer at musikk musikkfaget er viktig gjennom musikkens uttrykkssevne, og hvordan det er viktig for et fritt og «oppreist menneske».

*C: Nei jeg tenker jo er det noe musikkfaget uttrykker så er det jo frihetslengsel. Og det å være et oppreist menneske, du kan uttrykke deg selv.*

Lærer C setter dette videre i sammenheng med situasjoner andre steder i verden hvor musikk neste ikke er lovlig, da musikkens og kunst uttrykksmuligheter anses som farlig.

*C: jeg har jo venner fra Afghanistan.. og jeg prøver jo også faktisk å formidle litt av den tristheten i en del av de mest totalitære regimene hvor musikk er nesten er forbudt. Og hvor farlig det er med kunstnerisk uttrykk, altså når kunstnere og musikere må flykte fra Afghanistan og det tar det mange år, det er helt sykt altså. Ikke sant, for så farlig er kunsten.. Og det føler jeg at jeg prøver å formidle tverrfaglig, i KRL, i samfunnsfaget, i engelsken, altså den behovet for frihet og det er ulike måter å uttrykke det på og hvor viktig musikk er, for det oppreiste menneske og kunsten.. og jeg kjenner bare når jeg sier det nå, at dette må jeg bli enda mere fokusert på framover, for det er så viktig.*

Generelt uttrykker lærer C muligheten til å uttrykke seg som veldig viktig for mennesket. Dette er også noe han prøver å formidle gjennom andre fag. Denne viktigheten av uttrykkelse hos mennesket brukes av Dewey som et argument for musikkens egenverdi, «hvis all mening kunne uttrykkes med ord på en fyllestgjørende måte, ville ikke musikk og malerkunst ha eksistert.»<sup>181</sup> Også Hanken og Johansen skriver at uttrykksmuligheten musikk gir, er en del av det menneskelige behov. Dette ved at man gjennom musikken gir oss en mulighet til å erkjenne seg på en ikke-verbal måte.<sup>182</sup>

## Musikkens betydning for kultur og samfunn

Musikkfaget kan også begrunnes med den kulturelle og samfunnsmessige betydning. Hanken og Johansen relater blant annet dette til å bevare og videreføre kulturarv. Altså at tidligere kultur og musikk i form av verk og aktivitet blir bevart for fremtiden. Det nevnes også at legitimering ikke trenger å være knyttet til kulturarven, men mer til utviklingen av individet

---

<sup>180</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 174-75.

<sup>181</sup> John Dewey, *Art as Experience* (New York: Capricorn Books, 1934/1958), 74.

<sup>182</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 179.

og samfunnet.<sup>183</sup> Denne legitimeringen handler blant annet om at musikkundervisning angår og virker inn på samfunnet. Så vidt vi vet har alle kjente samfunn hatt en form for musikkultur. Dette skriver Hanken og Johansen kan være med på å begrunne musikkfaget, gjennom å bidra med en kompetanse som vil være nyttig for å bygge opp og holde sammen et samfunn. Et eksempel kan være hvordan musikkfaget bidrar med ulike former for musikkarbeider.<sup>184</sup> Denne nytten musikk har for samfunnet er noe som nevnes som et poeng av lærer B. Han forklarer at også musikk og kultur er en stor plattform når det gjelder arbeid, og at det er mange ulike jobber som må fylles for å kunne holde kulturlivet i gang å for at «musikere skal kunne spille».

*B: Også er det jo det at kulturfeltet er jo også en arbeidsplass, det må vi aldri glemme. For at å jobbe i kulturfeltet, altså å være musiker er jo en ting, men noe annet er å jobbe med lyd, man må ha lydteknikere, og du må ha vaktmestere og det er mange mange mennesker som har jobb for å drifte festivaler og sånn her type ting. Og jeg tror jo vis man har interesse for musikk, uten at du nødvendigvis skal bli jazz musiker, så er et svært svært felt innenfor kultur som trenger folk i arbeid. Og det er liksom viktig å se at dette også er en plattform for arbeid. Du må ikke bli lærer eller sykepleier eller bussjåfør eller noe sånn. Det går an å jobbe med kultur, og da er det ikke nødvendigvis slik at du skal være en svært dyktig i musikk, men det er mange andre felt som må dekkes for at musikere skal kunne spille. Og det er masse spennende arbeid.*

Som lærer B kommer inn på er det flere jobber å dekke innen kulturfeltet. I tillegg til musikere er det også flere andre roller som fylles for at disse skal kunne utøve musikk. Eksempler som lærer B nevner er blant annet lydteknikere, vaktmestre og alle roller som kreves for å drive en festival. Musikkfaget kan på denne måten bidra til å fylle ulike arbeidsplasser i samfunnet, samt bidra til å ivareta kultur. I tillegg til at musikkfaget er nyttig for samfunnet med tanke på arbeidskraft, uttrykker lærer B å engasjere seg i kulturlivet generelt og ønsker å bidra i oppbygning av kultur. I denne sammenhengen ser han på læreren som en viktig aktør.

*B: Altså jeg er jo en kulturmann, jeg brenner jo for kultur og ønsker jo å være med å bygge opp kultur, rett og slett. Og da tenker jeg at musikk lærer er viktig.*

Flere musikk lærere holder også på med musikkaktivitet utenfor læreryrket, enten som amatør eller profesjonell. Blant mine intervjudeltagere er blant annet lærer B involvert i kulturlivet og er vedsiden av læreryrket også en del av et band. Denne involveringen i musikk livet utenfor skolen gjør det mulig å også kunne tilby elever som er interessert i faget en bredere

---

<sup>183</sup> Ibid., 173.

<sup>184</sup> Ibid., 176.

musikkerfaring gjennom og også opptre på konsert utenfor skolen. På denne måten nevner også lærer B hvordan skolen kan være med å danne en del av kulturlivet.

*B: Her i (by) så driv vi musikk lærere også på å jobbe utfor arbeidsplassen hvor vi prøver å sette opp to konserter i året, med ungdom som er glad i å spille. Så setter vi opp en konsert på høsten i november, slutten av oktober november. Også prøver vi å ha en konsert rundt (kulturfestival), og da kan jeg si «yes jeg har 10ende klassen i sal og scene valgfag, her har jeg en konstellasjon på 4-5 stykker, de har lyst til å spille den og den låten, de kommer. Så vi prøver jo å se og bygge kultur ut av det i den graden man kan.*

Musikkfaget kan ut fra dette anses som viktig for samfunnet gjennom å bidra direkte til arbeidslivet innen kultur. Samt vil musikkfaget også kunne være et bidrag til kulturlivet direkte, gjennom for eksempel som her, at læreren hjelper elever med å få spillejobber.

### 3.2.4 Syn på lærerrolle og forventinger knyttet til den

Det siste delkapitlet vil ta for seg lærerens forståelse av sin egen rolle og hvilken forventinger som knyttes til denne. Dette vil kunne være påvirket av lærerens bakgrunn med musikk og deres studiebakgrunn, eller av hvordan læreren har opplevd musikkundervisningen enten fra å være elev selv eller gjennom egen undervisningspraksis. Forståelse av sin egen rolle kan også være et resultat av forventninger fra andre mennesker eller i lærerens tilfelle for eksempel lærerplanen. Angelo og Sæther skriver at hvordan læreren oppfatter sin rolle, kan ha noe å si for tolkninger og valg læreren gjør i undervisningen.<sup>185</sup>

Et begrep som ofte blir brukt for å snakke om dette er profesjonforståelse. Begrepet profesjon kan defineres på ulike måter, men til felles for disse kan vi si det finnes en generell oppfatning om at profesjoner handler om en type yrker hvor man tar i bruk kunnskap relatert til vitenskap og forskning som ligger til grunn i en spesialisert utdanning. Denne kunnskapen tolkes av den profesjonelle og formidles videre til «vanlige folk». Den profesjonelle er på denne måten et ledd mellom forskning, teori og «ekspertkultur» på den ene siden og det praktiske og «menneskers livsverden» på den andre siden.<sup>186</sup> Når det kommer til profesjonsbegrepet i sammenheng med læreryrket skriver Granlund at det har det vært diskutert hvorvidt læreryrket bør regnes som en profesjon eller ikke.<sup>187</sup> For musikk læreren sin del består ikke

---

<sup>185</sup> Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*.

<sup>186</sup> Anders Molander, Lars Inge Terum, and profesjonsforskning Studier av profesjonell yrkesutøvelse - kompetanseoppbygging i, *Profesjonsstudier* (Oslo: Universitetsforl., 2008), 13-14.

<sup>187</sup> Lise Granlund, Elaine Munthe, and Sølvi Mausestagen, *Lærerprofesjonalitet I Spenningsfeltet Mellom Policy Og Profesjon*, vol. 2011 nr. 2, Hio-Rapport (Trykt Utg.) (Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier, 2011), 3.

kunnskapen relatert til yrket bare av teoretisk kunnskap, men består også av praktisk, fortrolig, taus, håndverksmessig og erfaringsbasert. Dette har bidratt til diskusjoner rund læreryrkes status som profesjon.<sup>188</sup>

Profesjonforståelse på sin side handler om hvordan læreren forstår og oppfatter sin profesjon som lærer. Hvordan den enkelte profesjonsforståelsen er kan variere mye fra lærer til lærer, på grunn av flere faktorer. Angelo og Sæther knytter ulike oppfatninger av profesjon til begrepene identitet, kunnskap og makt.<sup>189</sup> Innenfor disse begrepene vil det kunne danne seg forventninger til hvem læreren bør være, hva læreren bør kunne og hva læreren bør gjøre. Disse forventningene kan både fra læreren selv og omgivelsene rundt, som fagmiljø, elever, kolleger, ledelse og skoleeier.

Som nevnt tidligere kan musikk læreren ha ulike utdanningsbakgrunner, som ville kunne ha noe å si for lærerens oppfatning av sin rolle. Hvilken kunnskap og ekspertise læreren har vil også variere da det er mange ulike felt, tradisjoner og sjangere innen musikk. I tillegg til å være musikk lærer på for eksempel en ungdomsskole, opptar ofte læreren også andre roller. Det kan være gjennom å undervise i flere fag en bare musikk, undervise i ulike institusjoner/trinn, eller gjennom å være aktiv i kulturlivet.<sup>190</sup> Som nevnt i løpet av dette kapitlet underviser de fleste av lærerne fra intervjuundersøkelsen i flere fag. Flere av dem er også aktive i kulturlivet, og anser seg selv som musikere. Mills forklarer at dette gjør at den profesjonelle identiteten til musikk læreren ofte kan være mer komplisert enn i de fleste andre profesjoner. Dette fordi jobbtitlene ikke nødvendigvis er den samme som den profesjonelle identiteten. En musikk lærer kan for eksempel se på seg selv, først og fremst som musiker, framfor lærer.<sup>191</sup> Angelo og Sæther forklarer at disse ulike rollene kan sette ulike forventninger til hva læreren skal «være» og «kunne», og hvordan læreren ser på sin identitet i yrkessammenheng.<sup>192</sup> Fra en politisk sammenheng skriver Angelo og Sæther at det også settes flere krav til hvem musikk læreren skal være og hva musikk læreren bør kunne, gjennom for eksempel lærerplanen eller andre offentlige dokumenter eller ansettelses regler.<sup>193</sup> Dette utgjør en del av maktdimensjonen i profesjonsforståelsen som Angelo og Sæther snakker om.

---

<sup>188</sup> Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 175.

<sup>189</sup> Ibid., 172.

<sup>190</sup> Ibid., 168-73.

<sup>191</sup> Janet Mills, "Working in Music: Becoming a Performer-Teacher," *Music education research* 6, no. 3 (2004): 245.

<sup>192</sup> Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 168-73.

<sup>193</sup> Ibid., 178-79.



Forventninger kan også komme gjennom endringer i samfunn og kultur hvor stadig nye lærerplaner vil sette forventninger til at musikk læreren må klare å tilpasse seg. Dette innebærer at en må ha en vilje til å utvikle og utvide sin musikkfaglige kompetanse.<sup>194</sup>

### *Forventninger fra læreren selv*

Forventninger til læreren kan også komme også fra læreren selv. Angelo forklarer at Englund definere lærerprofesjonalisme som en del av indre problemstillinger, hvor læreren selv drøfter kvalifikasjoner og normer for yrket.<sup>195</sup> Et eksempel på dette kan være lærerens oppfatning av en «god musikk lærer». For lærer B sin del opplever han ikke at det er vanskelig å få rollen som musikk lærer, og at det ikke nødvendigvis trengs mer til enn at man viser en interesse for musikk, og kan spille et instrument. Dette begrunnet han blant annet med at det ikke er så mange som studerer musikk.

*B: Ja, en god musikk lærer er vel kanskje.. altså.. det er veldig lett å bli musikk lærer for vis du sier i en bisetning at «jo jeg har spilt gitar på nachspiel», så er du plutselig musikk lærer. For at vi vokser ikke på trær, det er få som studerer musikk.*

Det kan tolkes av lærer B som at det er nok å kunne utøve et instrument, og plutselig så er du en musikk lærer. Dette kan ses i stor kontrast med det som faktisk kreves av musikk læreren fra læreren selv, menneskene rundt, skolen og rammefaktorene. Sett i sammenheng med lærerplanen kreves det mye ulik kompetanse av musikk læreren. På ungdomskolen setter blant annet lærerplanene en rekke forventninger til lærerens kompetanse for å gjennomføre en musikkundervisning som jobber mot kompetansemålene for elevene. Når det gjaldt LK06 ble det blant annet diskutert av Angelo og Sæther om innholdet i lærerplanen var for stort, og dermed også forventningene om en bred kompetanse.<sup>196</sup> Dette nevnes som en problemstilling ikke bare i musikkfaget, men for lærerplanen generelt. I en stortingsmelding (st.28, 2015-2016) ble det derfor meldt om at man ville stramme inn og kutte ned på innhold i fag i skolen.<sup>197</sup> I musikkfaget har det ikke skjedd store forandringer i LK20 i forhold til forventninger til innholdet i seg selv. Kompetansemålene her dreier seg også om både å synge, danse og spille innenfor «et variert repertoar», lage musikk (skape og programmer musikalske

---

<sup>194</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 56; Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 149.

<sup>195</sup> Angelo, "Profesjonsforståelser I Instrumentalpedagogiske Praksiser," 19-20; Tomas Englund, "Are Professional Teachers a Good Thing?," in *Teachers' Professional Lives*, ed. Ivor F. Goodson (Routledge, 1996).

<sup>196</sup> Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 176.

<sup>197</sup> Ibid.; "Meld. St. 28. Fag – Fordypning – Forståelse. En Fornyelse Av Kunnskapsløftet."

forløp) og å kunne sette undervisningen inn i et samfunnsmessig perspektiv.<sup>198</sup> LK20 kan derfor sies å fortsatt kreve mye ulike kompetanse av læreren. Denne allsidigheten som kreves, legges blant annet til som en av egenskapen lærer C anser som viktig hos en «god musikk lærer», samt det å kunne være trygg i de ulike sammenhengene man møter i faget. Nevner spesielt det med å kunne mestre ulike instrumenter og det å ha en generell kompetanse over faget.

*C: Du må kunne nok om faget til at du er trygg til å gjøre forskjellige ting, jeg synes det er en fordel, at jeg kan.. altså jeg er jo en gitarist jeg, men jeg kan nok på piano til at jeg klarer meg på piano, jeg kan litt på komp instrumentene, så jeg kan instruere de i det basice om det, jeg burde kunne noe om faget sånn at jeg er trygge i ulike sammenhenger.*

Også lærer B nevner denne allsidigheten og det å kunne være trygg i det du gjør som viktig. Med denne allsidigheten burde det «helst» ligge en god utdanning i grunnen, samt burde man ha noe teoretisk kunnskap, samt ferdigheter som å kunne utøve ulike instrumenter og å kunne synge.

*B: Men du må være allsidig, også må du tørre, også må du helst ha studert musikk litt seriøst, du bør kunne litt teori, du bør kunne spille litt instrumenter, du bør kunne synge litt.*

Alle disse egenskapene kan ses som forventninger lærer B og C har til seg selv. På punkt under intervjuet kommer det likevel til uttrykk at denne allsidigheten og tryggheten ikke alltid er til stede. Blant annet nevner lærer B lærerplanens krav om dans som en del av undervisningen. Dette er noe han selv uttrykker å ikke være komfortabel med, «for det går ikke», og dette er noe han vil elevene «skal slippe å se».

*B: Og lærerplanen sir jo også at dans er en del av greien.. det sier jeg til mine elever at de skal slippe og se meg danse, for det går ikke, sant.*

Det kan også tolkes som at lærer B føler på en slags usikkerhet i forhold til sin kompetanse når det gjelder andre aspekter innen det musikkfaglige. Dette gjennom at han gir uttrykk for å føle han burde studert musikk utover det han har av studiepoeng fra lærerutdanningen.

*B: jeg skulle virkelig virkelig ha studert, kanskje sånn som du som sikkert studere musikk på et høyere plan enn meg, det tror jeg er veldig interessant, men så ble det nå ikke sånn, så ble jeg mattelærer isteden.*

Uavhengig av hvor allsidig en lærer er, vil det nok skje at lærere kan føle på en utilstrekkelighet i forhold til noe av kompetansen som kreves. I utgangspunktet vil det være urealistisk at læreren skal kunne ha en «spesialisert» kompetanse innen alt i fag. I en tidligere undersøkelse gjennomført av Aavitsland kunne man se en usikkerhet blant noen lærere når det

---

<sup>198</sup> "Læreplan I Musikk (Mus01-02)."

gjaldt sang hos grunnskolelærere. Dette som et resultat av generelle vansker med stemmen, samt kan en mangel på musikkutdanning også ha spilt inn. Dette resulterte i at de fikk inn andre kolleger som kunne ta sang delen av undervisningen, da dette er en del av lærerplanens forventning.<sup>199</sup>

Andre egenskaper som er nevnt som viktig i en musikk lærer er engasjement. Dette både gjennom det å selv være engasjert som musikk lærer, men også å kunne skape engasjement hos elevene. Lærer A knytter dette engasjementet opp mot det å kunne formidle musikkens betydning. Dette slik at elevene også skal kunne se betydningen av musikk og oppleve et engasjement hos seg selv.

*A: For det første så.. At en god musikk lærer er en som klarer å skape engasjement. Det er en lærer som.. det er en lærer der elevene ser at musikk betyr noe.».*

*A: Men det må jo også være en som klare å formidle hva musikk er og også på en måte klarer å sette elevene i en posisjon der de for opplevelsen av musikk, enten det er å spille eller det er å lytte eller. Musikalsk engasjement det tror jeg er det viktigste.*

Dette engasjementet hos læreren som noe viktig kan også ses i sammenheng med lærerens beskrivelse av en god musikk lærer i et tidligere delkapittel (se kap. 3.2.1). Her beskrev flere av lærerne, inkludert lærer A, deres musikk lærer som engasjert. Dette ble uttrykt til å ha noe å si for hvordan de opplevde musikkfaget. For lærer A sin del kan denne opplevelsen ha hatt noe å si for hva han selv oppfatter som viktige kvaliteter hos en musikk lærer. Også lærer D nevner det «å ha et driv i faget», og å vise at man selv har en interesse, som en viktig kvalitet hos en lærer. Dette kan også ses i som at læreren på denne måten kan fungere som et forbilde gjennom inspirasjon.

*D: Møte med en.. vise elevene at du selv har en driv i det faget da, i det man holder på med, at du selv synes det er interessant og har lyst å lære bort og være positiv og hjelpsom, det tror jeg er viktig.*

*K: Så på en måte å være et forbilde kanskje?*

*D: Ja absolutt, så har man jo alle sammen forskjellige forbilder selv om de ikke ser på meg som et forbilde kanskje fordi at det ikke.. er så nøye med musikk for deg. Men og prøve så godt man kan og inspirerer og motivere.*

Lærer D nevner videre læreren kompetanse som viktig. Dette gjelder både kompetansen innen det musikkfaglige og det pedagogiske. Likevel utdyper hun at dette ikke nødvendigvis gjør deg til en god lærer. Men det kan ses som et viktig grunnlag i møte med ulike utfordringer.

---

<sup>199</sup> Bjørg Solsvik Åvitsland, "Stemmevansker- "Nesten Som En Slags Utbrenthet", in *Musikk- Mulighetenes Fag*, ed. Eiliv Olsen; Sylvi Stenersen Hovdenak (Bergen: Fagbokforlaget, 2007), 55.

*D: for det første.. at man har man har musikkfaglig kompetanse, og at man har pedagogikk og fagdidaktikk i faget. Det er jo ikke nødvendigvis det som gjør at man blir den beste læreren, men jeg tror jo det er med på å gi det noen byggesteiner da, til hvordan du kan gjennomføre undervisningen, og hvordan du kan ta tak i eventuelle problemer som oppstår underveis og hvordan du skal ta fatt på lærerplanen, litt sånne ting da.*

For å være en god musikk lærer forklarer lærer D at det også blir viktig å kunne bruke tid på eleven, for å bedre kunne tilpasse undervisningen. Dette slik at det kan bidra til en mestring og glede i faget. Det å kunne formidle et slag engasjement og glede med faget blir forklart som noe av det viktigste, selv om det musikkfaglige og pedagogiske ligger i grunnen.

*D: ja en god musikk lærer, og se elevene.. at man kanskje ikke klare å se alle på en time, men hvert fall ha fokus på at i løpet av så så lang tid da så skal du ha vært innoom elevene og blitt kjent med de innenfor det musikalske da, og prøve å gjøre sånn at de for mestringsfølelsen og får gleden i musikken, jeg tror kanskje det er det aller viktigste, og ikke nødvendigvis. Som det jeg sa i sted da; hvor mye man lærer eller.. ja å bli sett og skape en glede i faget tror jeg er det viktigste du kan gjøre som lærer.*

Også C snakker om hvordan læreren møter eleven som viktig i en «gode musikk lærer». Samt beskriver han det å være «høy på varme» og det som kan tolkes som å gi litt rom i undervisningen som viktig.

*C: Samtidig bør jeg være høy på varme og høy på altså god klasseledelse. Altså jeg må ha en type aktivitet i klasserommet utenat at de føler at det skjer rett over de på en måte.*

Dette kan ses i sammenheng med det lærer C tidligere har nevnt som viktig med musikkfaget, nemlig at eleven føler på en trygghet i undervisningen (se kap. 3.2.3).

## Oppsummering

I dette kapitlet har vi vært innoom mange temaer relatert til musikk lærerens liv, erfaring, meninger og forståelser. I det første delkapitlet 3.1 så vi på lærerens kompetanse. Selv om utdanning her tillegges noe verdi, blir likevel kompetansen utviklet gjennom uformell læring og erfaring med musikk tillagt størst verdi for deres samlede kompetanse som musikk lærer. Denne uformelle læringen kan sies å være et resultat av lærerens erfaring med musikk gjennom hele livet. Både den formelle og den uformelle læringen utgjør kunnskapsgrunnlaget til læreren, men kan også sies å utgjøre en del av grunnlaget for lærerens syn på musikk, faget og musikk lærerrollen. Dette tar oss videre til det neste delkapittel 3.2, som så på lærerens grunnsyn. Til å begynne med så vi i 3.2.1 på hvordan musikkfaget ble opplevd av læreren, fra tiden de selv var elev. Her ble en engasjert musikk lærer nevnt som sentral av flere samt en lærer som klarte å møte eleven der de var, dette er også noe flere av intervjudeltagerne tilskriver som en viktig kvalitet hos musikk læreren. Musikkfaget ble også generelt beskrevet

som et praktisk fag, hvor det at de fikk muligheten til å spille i band og å prøve ulike instrumenter. Generelt blir musikkfaget på ungdomskolen beskrevet av tre av lærerne som et vendepunkt i hvordan de relaterte seg til musikk, og dette ble også viktig for deres videre interesse og involvering med musikk. I kapittel 3.2.2. gikk vi videre til å se på lærerens musikalitetssyn. Begrepet blir beskrevet av flere av lærerne som vanskelig å definere og som et begrep som råder over mange betydninger. Musikalitet blir blant annet nevnt som noe iboende i alle, og til å kunne bestå av ulike egenskaper og ferdigheter, samt musikkopplevelse og interesse for musikk. I det neste kapitlet 3.2.3 omhandlet temaet motivasjon, engasjement og legitimering av musikkfaget. For flere av lærerne hadde bakgrunnen for at de ønsket å bli lærer sammenheng med deres musikkinteresse, som for flere av dem startet i ungdomsårene. Dermed ble det i videre utdanning for to av allmennlærernes del, naturlig å velge musikk som et undervisningsfag. En annen begrunnelse er gleden av å se at musikkfaget kan være en positiv opplevelse for elevene, og at det kan føre til utvikling av ferdigheter og for noen en nyfunnet interesse for musikk. Til slutt nevner også en lærer det å ha flere arbeidsmuligheter innen musikkfeltet, som bakgrunn for å bli faglærer i musikk. Slutten av kapittel 3.2.3 tar videre for seg lærerens engasjement gjennom å se hva læreren anser som det viktige med faget. I empirien skiller det seg ut 4 ulike vinklinger: (1) musikk som et praktisk fag, (2) mestring, glede, trygghet og kontakt med seg selv, (3) musikk som uttrykksmiddel, (4) musikkets betydning for kultur og samfunn. Det siste delkapittel relatert til musikkklærerens grunnsyn (3.2.4), legger sitt fokus på lærerrollen og forventinger knyttet til denne. Fra utsiden settes det flere krav til lærerens kompetanse. For det første er musikkfag knyttet til en rekke ulike kunnskapsformer; teoretisk, praktisk, taus, håndverksmessig og erfaringsbasert. Lærerplanen sier også noe om hva læreren bør kunne gjennom en rekke ulike kompetansemål. Denne forventingen av allsidighet kommer også fra flere av intervjudeltagerne, da de anser dette som en viktig kvalitet i en musikkklærer. En av lærerne uttrykker likevel en utilstrekkelighet i forhold til å kunne imøtekomme noe av kompetanse som kreves i henhold til lærerplanen. En annen kvalitet som nevnes som viktig er lærerens engasjement, dette både i form av at læreren selv viser engasjement, men også gjennom at de klarer å inspirere og skape en glede og mestring hos eleven. Selv om kompetanse både innen det pedagogiske og faglige også nevnes som viktig her, vektlegges i hovedsak lærerens handlinger og valg i undervisningen. I det neste kapitlet vil jeg gå inn på de situasjonelle rammene læreren må forholdet seg til i undervisningen.

## 4. Situasjonelle rammer

I tillegg til lærerens forutsetninger som vi var innom i kapitel tre, og nasjonale rammer som lærerplanen som har blitt diskutert i kapitel to, skjer også undervisningen innenfor det jeg har valgt å kalle de situasjonelle rammene. I dette begrepet legger jeg rammer som er spesifikk for akkurat der undervisningen skjer. Disse rammene vil også ta utgangspunkt i lærerens opplevelse av dem. Teamet for kapitel vil være nettopp dette. Det første delkapitlet 4.1 vil utgjøre rammer som de fysiske-, materielle-, tidsmessige- og økonomiske rammer. Dette innebærer blant annet hvilket rom og musikkutstyr man har tilgjengelig, hvor mange elever det er i en klasse, hvor mange lærere som underviser i musikkfaget og hvor mye tid man har til undervisningen. Dette er rammer som ofte ble nevnt uoppfordret av intervjudeltagere i sammenheng med spørsmål om hva de gjorde i undervisningen. Disse to kapitlene vil kunne besvare spørsmål om hvordan læreren opplever og forholder seg til de overnevnte rammene, og hvilken betydning de har for lærerens valg i undervisningen. De siste delkapitlene vil ta for seg de «sosiale rammene» i undervisningen. I dette begrepet legger jeg forutsetninger til eventuelle kollegaer og elever. Kapitlet 4.2 vil derfor ta for seg arbeid i samarbeid med andre, og vil kunne si noe om hvordan dette oppleves for læreren. Det siste 4.3 vil se på hvordan læreren forholder seg til elevers forutsetninger og tilpasset undervisning.

### 4.1 Fysiske og økonomiske rammer

Når det kommer til de situasjonelle rammene i form av fysiske og økonomiske rammer kan det være store forskjeller mellom skolene. Dette kan ses gjennom to av musikk lærernes erfaringer fra å jobbe på to ulike ungdomskoler. Begge nevner hvordan disse skilte seg veldig fra hverandre når det gjelder ulike rammer. Lærer D forteller blant annet om hvordan det på en skole hun jobbet tidligere var mer begrenset med utstyr når det gjaldt flere av instrumentene. I den tidligere skolen hadde de nok ukuleler til alle, men når det gjaldt typiske band instrumenter hadde de et piano, et trommesett og to gitarer.

*D: ja jeg kan jo si litt om den skolen jeg jobbet på før, der var det veldig begrenset med instrumenter blant annet, og vi hadde et classesett i ukulele, og det var jo supert med et classesett i et instrument for da kunne alle få prøve samtidig. Men så hadde vi et trommesett og et piano og to gitarer og alle har jo lyst til å lære seg det også, eller de fleste hvert fall også kan jo ikke alle prøve det på samme tid når man bare har 1 av hvert instrument.*

Med mer begrenset utstyr forklarer lærer D at det ikke sikkert alle får prøve det instrumentet de har lyst til der og da. Samtidig som det generelt oppstår en begrensning i forhold til hva man kan gjøre og det kan være mer utfordrende å være kreativ med mindre utstyr. Med slike

rammer kan man også argumentere for at det vil vanskelig å oppnå mål om å «utøve et variert repertoar av musikk», slik LK20 foreslår.<sup>200</sup> Lærer D forklarer videre at dette oppleves som en stor motsetning i forhold til der lærer D jobber nå.

*D: Så der merket jeg ekstremt stor forskjell fra den skolen til den jeg er på nå, hvor det er masse gitarer og basser og jeg tror vi har 8, nei vi har kanskje 10 pianoer. Og det er så mye utstyr, og 2 trommesett og masse djembe og andre typer trommer da. Sånn at det er så mye lettere å være kreativ med undervisningen når man har så mye å gå på.*

Der hun jobber nå har de et stort utvalg av forskjellige instrumenter, og også et større antall av enkelte instrumenter. Dette gir flere muligheter for hva man kan gjøre i undervisningen og elever vil i større grad for prøve instrument de ønsker. Lærer D snakker tidligere i intervjuet også om forskjeller i fysiske rammer i sammenheng med lærerplan. Hun opplever ikke selv at planen har noen mangler, men at det å gjennomføre alt som står i planen kan være problematisk avhengig av hvilken resurs man har tilgjengelig. På skolen lærer D jobber i dag uttrykker hun at hun ikke opplever noen begrensninger i forhold til utstyr som er tilgjengelig.

*D: Ja, jeg ser ikke noe mangler på læringsplanen, egentlig. Det er vel heller om alle har forutsetninger for å gjennomføre det. Jeg føler vi har det her, vi har jo veldig mye utstyr og.. Men så kan jeg se for meg at hvis man er på en skole hvor for eksempel bare har blokkfløyte så er det kanskje litt vanskelig å få til alt som står på den lærerplanen.*

Også lærer B sammenligner sin tidligere arbeidsplass med der han arbeider nå. Han beskriver skolen han jobber på nå som større og med flere muligheter. På den forrige skolen beskriver lærer B at de hadde en helt «vanlig musikkundervisning». Ut fra slik han beskriver det kan dette tolke som en undervisning som hovedsakelig besto av samspill.

*B: Nå endre den seg, fordi på (bydel) så var jeg jo med en kollega der, som også er en sånn fyr som meg, som er flink på instrumentene, og litt sånn, og vi hadde gode timer med kule låter, vi lærte dem å spille, vi hadde oppsett på julekonserter, og sånn her og litt rock and roll og popmusikk og litt julesanger og sånn her type ting og helt sånn vanlig musikkundervisning. Men nå når vi er på den her storskolen, så er det litt mere som skjer tenker jeg, for jeg ser for meg at her blir det litt mer utvikling, kanskje.. her er det vært fall mulighetene større for det, vi har jo greie fasiliteter, vi har sånn fancy tv-skjermer på hvert rom som du liksom bare kan tegne på med pekefingeren også kommer grepene opp. Sånn at, her er jo, her har vi mulighetene til å utvikle det.*

I skolen han jobber på nå forklarer han at ser for seg en større utvikling, og rammene på denne skolen gir flere muligheter for dette. På den tidligere skolen jobbet lærer B også med en annen musikk lærer som han beskriver som ganske lik seg selv. På skolen han jobber på samarbeider han med kollegaer som han uttrykker sitter med en litt annen kompetanse enn han selv. Dette

---

<sup>200</sup> "Læreplan I Musikk (Mus01-02)."

er noe vi vil komme tilbake til senere i kapitlet (se kap. 4.2). Dette å ha andre kollegaer å diskutere undervisningen med er noe lærer B ses som positivt med det å jobbe en større skole.

*B: Det er fint å være på små skole, da kjenner man elevene, men igjen da så har jeg jo kolleger her, som jeg kan prate om undervisning med, og da blir det bedre.*

Her kan man si det er snakk om økonomiske rammer, da hvor mange elever en lærer underviser og hvor mange andre lærere som underviser i samme fag vil være avhengige av skoles økonomiske ressurser. Imsen skriver at det fram til 2003 fantes en begrensning på maks antall elever i en klasse, men at denne ble fjernet. For å spare på økonomiske midler har dette flere steder resultert i større klasser generelt i skolen.<sup>201</sup>

Lærer B snakker også om det å ha ansvar for mange klasser av gangen. Dette uttrykker han gjør det vanskeligere å ha oversikt over alle elevene, og gjør det utfordrende spesielt i forhold til å skulle jobbe tverrfaglig.

*B: Så det er klart at man kan være mye flinkere til å jobbe tverrfaglig og det er det sikkert mange skoler som er også. Jeg vil ikke si at vi er superflinke her, men igjen da så er det her en ny skole, og kanskje en gang så har jeg min egen klasse i matte som jeg bare har den klassen i matte og musikk og samfunnsfag og litt sånn, og da blir det lettere å flette ting inn. Nå har jeg klasse a, b, c, d, e, f og g i musikk også har jeg i tillegg sal og scene. Så akkurat nå så er det litt sånn «hæ hvem har jeg nå», så det er litt stress, men tverrfaglighet er en bra ting, og musikk burde absolutt være prioritert, men det handler om at da må samarbeidet være meget godt.*

Hvis han hadde hatt bare en klasse å forholde seg til hadde det kanskje vært enklere å jobbe tverrfaglig. Men sånn som det er nå hvor han har mange klasser å forholde seg til, uttrykker han at dette er noe de kunne vært bedre på.

Størrelse på klassen er også en ramme som nevnes av lærer A. Han forteller at han har opptil 27 elever av gangen og at dette kan ha noe å si for både hvordan rom man kan bruke og også hva som blir mulig å gjøre. Dette i tillegg til begrensninger når det gjelder tid satt av til faget.

*A: Men det jo utfordrende på grunn av at det er et fag med få timer. Og den mest avgjørende er at man har en time i uken. Og de andre tingene som legger en veldig stor begrensning er at man har store klasser. Jeg har jo klasser med opptil 27 stykker i slengen, og da blir det utfordring både på det med rom, og hvor man skal være, men også til hva man kan gjøre.*

Lærer A snakker også om at han om klassestørrelse sett i sammenligning med andre fag som norsk og matte. I disse fagene er det aldri en lærer med 27 elever alene, «men i musikk så går det greit». Dette gjelder også andre rammer som hvilket rom man har tilgjengelig, hvor lærer

---

<sup>201</sup> Imsen, *Lærerens Verden : Innføring I Generell Didaktikk*, 560.



A uttrykker at han opplever at det ikke blir prioritert egnede rom i musikkfaget på samme måte som i andre fag.

*A: Altså du ser jo aldri at en lærer har 27 stykker å undervise i en matte time, ikke sant. Men i musikk så går det greit. Du ser aldri at man skal ha 27 stykk inne på et lite klasserom for å ha norsk, men i musikk så går det greit. Det er, det er bare i musikk. Og det er blitt et sånn «bare fag».*

Dette nevnes også av lærer A til å kunne påvirke hvilken læringsaktivitet som blir vektlagt, og han uttrykker at for eksempel kulturforståelse lettere blir valgt som læringsaktivitet da klassestørrelse ikke virker begrensende her, på samme måte.

*A: Det har blitt litt sånn at siden klassene er så store og sånn ting. Så det med kulturforståelse og det, bruke vi også ganske mye tid på og bare for å på en måte fordype seg i kilder og reflektere og se på musikkens påvirkning i kulturen.*

Også tid er en av en ramme som nevnes av flere lærere. I følge LK06 og LK20 er det i begge planen satt av 83 timer (i 60-minutters enheter) på ungdomstrinnet for musikkundervisning.<sup>202</sup> Musikkfaget utgjør med dette det faget med nest minste timetallet i skolen. Ut fra intervjudeltagernes beskrivelser praktisere hvert fall to av lærerne en undervisningstid på 45 minutter i uken. Med tanke på alt det lærerplanen rommer, i de kravene den setter for en variert undervisning, kan disse minuttene virke begrensende. Lærer B forklarer blant annet lærerplanen som ganske omfattende innholdsmessig i forhold til tiden satt av. Dette gjør det vanskelig å skulle rekke over alt.

*B: Lærerplanen er jo forså vidt ganske.. holdt på å si massiv, det er jo ganske mye som skal dekkes. Også må man også ta høyde for at som regel så er jo ordningen her at det er 45 min i uka. Det er veldig, veldig, veldig lite. Og hvis du skal dekke lytte metodikken og klassiske epoker, og du skal ha urfolksmusikk og samisk og du skal ha dans og du skal ha samspill og du skal ha litt notasjonslære og notasjon og litt sånn. Så skjønner man jo at dette er vanskelig.*

Lærer B snakker også om at tidsrammene setter krav til å planlegge timene godt, samtidig som at han opplever at det ikke er realistisk at alt er klart på starten av timen. Et eksempel som nevnes er at musikkinstrumentene er stemt på forhånd av timen.

*B: Så har du igjen må du planlegge det veldig godt fordi du 45 minutter. Og da kan ikke jeg bruke en halvtime på å stemme gitarene, ikke sant og når du har så mye timer som du har, så er det ikke sånn at alle sier at «nå må du huske å forberede timen din godt». Og du kan forberede deg så godt du bare vil på det her papiret. Men du har ikke tid til å stå nede på musikkrommet hele tiden å stemme opp alt, at alt må være klart og ikke sant det er ikke, altså verden er ikke sånn.*

---

<sup>202</sup> "Fag- Og Timefordeling Og Tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022."; "Læreplan I Musikk (Mus1-01)."

Man må også ta høyde for at noe av tiden blir brukt på ikke obligasjoner utenfor det faglige. Lærer B forklarer blant annet at de 45 minuttene også innebærer å ta opprop og føre fravær.

*B: Og du springer fra rom til rom og elever hit og dit, og det skal tas opprop og føres fravær og hvem er her og hvem er ikke her og ikke sant det er mye som skal skje på de 45 minuttene.*

I lærerplanen uttrykkes det at tilpasset opplæring er et siktemål, men dette er noe som kan oppleves som krevende å oppnå med bare 45 minutter i uken. I intervjuet med lærer D blir det blant annet snakket om å skape motivasjon hos elevene, hvor hun opplever at det ikke alltid er lett å ha et fokus på det når det også er mye annet som skal skje på disse 45 minuttene.

*D: Det er jo litt vanskelig noen ganger og skal kunne legge fokuset på det, og fordi man har store klasser og 45 minutter. Så det er ofte vanskelig å klare å ta tak i alt som skjer på en time i musikk.*

Tilstanden til flere av de overnevnte rammene uttrykkes av flere av musikk lærerne som et resultat av en nedprioritering av musikkfaget. Med tanke på rom, tid, utstyr og klassestørrelse. Denne opplevelsen av musikkfaget som nedprioritert, er tidligere undersøkt internasjonalt. En undersøkelse av Aróstegui tar utgangspunkt i at musikkfaget opplever en global nedgang å diskuteres årsakene til den. Utgangspunkt for diskusjonen er tatt ved å se på lærerplaner og e-post samtaler med musikkpedagoger rundt om i verden. Resultatene for undersøkelsen viser at en nedprioritering av musikkundervisningen kan ses i sammenheng med: ressurser, holdninger til musikkfaget, mindre kvalifiserte lærere og mindre prioritet. Et av punktene som kommer frem som årsaken er et økt fokus på målbar og standardisert kunnskap. Kunnskap som går an å teste for større verdi, og dermed også mer ressurser. Praktiske kunnskap og ferdigheter kan sies å ikke være like lett å teste på en «objektiv måte». Dette indikere å medføre til at praktiske fag, som musikk blir nedprioritert når det gjelder ressurser, tid og kvalifiserte lærere satt av til faget, fra skolene eller skoleeierens side.<sup>203</sup> Dette forholdet mellom det praktiske og teoretiske i skolen er tidligere nevnt i kap. 2 gjennom innføring av nasjonale prøver og en mål fokusert plan, samtidig som at det praktiske omtales som sentralt. Dette kan også ses i kapittel 3 hvor flere lærere legger vekt på den praktiske i siden i legitimeringen av faget.

Enn annen grunn som argumenters for av Aróstegui er at flere av de som underviser i musikkfaget glemmer sammenhengen det er mellom musikk og betydningen det har for elevers liv og behov. Det skrives også at musikkundervisning holder seg til å undervise i det

---

<sup>203</sup> Aróstegui, "Exploring the Global Decline of Music Education," 96,97, 99.

«tradisjonell musikkfaget» og glemmer og inkludere popmusikk, ikke vestlig musikk ol. samt musikk som elever hører på. En siste grunn ses som problemer med å legitimere musikkfaget. Fare med å argumentere musikks nytte for andre fag alene, for at man gjennom det minsker musikken verdi alene.<sup>204</sup> Aróstegui kommer til slutt med flere forslag for å endre denne nedgangen. For det første bør det bli poengtert en forskjell mellom «effektivitet» i skole sammenheng og økonomisk sammenheng. Altså at effektivitet ikke bør knyttes til gode testresultater alene. Effektivitet i musikkfag bør ifølge Aróstegui kunne argumenteres gjennom studier på hvilken effekt musikk kan ha på elever utvikling, og som skaper bedre forstå hvordan musikk brukes som uttrykkelsesmiddel og viktigheten av dette.<sup>205</sup>

Gjennom empirien for denne oppgaven kommer det frem at flere av opplevelsene knyttet til prioriteringer handler om midler og ressurser satt av til faget. Hvordan ressurser og midler blir fordelt mellom ulike fag blir som regel avgjort mer lokalt, ofte innad skolens ledelse. Hvilke ressurser satt av til musikkfaget er dermed også avhengig av skoleledelsen sitt syn på musikkfaget. Lærer D trekker dette fram når hun sammenligner skolen hun jobbet på før og skolen hun jobber på nå. På den tidligere skolen var det begrenset med musikkutstyr sammenlignet med skolen hun jobber nå.

*D: jeg kan jo si litt om den skolen jeg jobbet på før. Der var det veldig begrenset med instrumenter blant annet, og vi hadde et klassesett i ukulele. Og det var jo supert med et klassesett i et instrument for da kunne alle få prøve samtidig. Men så hadde vi et trommesett og et piano og to gitaren, har jo lyst til å lære seg det også. [...] Så der merket jeg ekstremt stor forskjell fra den skolen til den jeg er på nå, hvor det er masse gitarer og basser og jeg tror vi har 8 nei vi har kanskje 10 pianoer, og det er så mye utstyr og 2 trommesett og masse djembe og andre typer trommer da.*

Dette nevnes i sammenheng med ledelsen på skolen hun jobber på nå, hvor rektoren har en interesse for musikkfaget og ser verdien av det. Som lærer D nevner kan ledelsens syn på musikk ha en betydning for hvilken midler som går til musikkfaget.

*D: Rektoren her er jo veldig interessert i musikkfaget og ser betydningen musikkfaget har i skolen, og det tror jeg er utrolig viktig for å klare å få til en god musikkundervisning, om vis du har liksom ledelsen med på laget. Eller om de ikke bryr seg, og at de faktisk setter av midler til å få til godt utstyr å ja jeg tror det er kjempeviktig.*

Samtidig opplever likevel lærer D at musikkfaget blir nedprioritert i forhold til lærere satt av til faget, da dette blir opp til hver enkelt skole og bestemme. Hun selv har etterspurt om de kan være to lærere, da det kan være krevende å ha oversikt over mange elever alene. Dette ses

---

<sup>204</sup> Ibid., 100.

<sup>205</sup> Ibid., 101.

i sammenligning med andre fag, som gym og kunst og håndverk, hvor de er flere lærere på et enkelt skoletrinn. Med flere lærere blir det mulig å ha noen å diskutere faget med, samt at kanskje blir lettere å følge opp hver enkelt elev. Videre uttrykker hun at det burde vært satt mer krav «fra øvre hold» til skolen over hvordan de fordeler midlene.

*D: Det er jo noe jeg har etterspurt at vi kan være to lærere for det er veldig mye å ha 3 klasser på hvert trinn. Så jeg har 9 klasser i løpet av en uke og det er 170 elever jeg skal sette karakter på blant annet, og det er litt vanskelig å holde oversikt på absolutt alle. Så jeg synes jo man burde være to, og der ser man jo litt hvordan musikk er nedprioritert da, fordi i gym er de jo sånn 2-3 lærere samtidig, i kunst og håndverk er de 4 lærere samtidig. På et helt trinn da, men likevel så er de jo mange lærere som kan snakke med hverandre og flere som kan gi oppmerksomhet til elevene. Så der tror jeg vi har en vei å gå, med og.. at staten sett av flere midler til musikkfaget, at det ikke bare må være opp til hver enkelt skole hva de skal prioritere å bruke de midlene de har fått på, men at det kommer fra øvre hold.*

Slike bestemmelser innen skolen kan også være et resultat av prioriteringer gjort av skoleeieren. I en undersøkelse av Holthe et al. forklarer to rektorer at det i arbeid med lærerplanen ikke skjedde en oppfølging av de praktisk-estetiske fra skoleeierens side, da skoleeier ikke hadde disse fagene som satsingsområde. Generelt finner undersøkelsen at rektorene og læreren med de ulike grunnskolene legger vekt på skoleeieres prioriteringer.<sup>206</sup>

Også lærer A forteller fra sin opplevelse av at faget blir nedprioritert med tanke på ressurser satt av til musikkfaget, og ser dette i sammenheng med at faget på et vis får mindre status. Dette settes i kontrast med hvilken midler som blir satt av til andre fag som matte og norsk, hvor de får beholdet ressursene på rom og lærere hvis det gjøres økonomiske kutt. I disse fagene blir det kanskje ikke ansett som greit fra skolen sin side og gjøre kutt, mens musikkfaget er det ikke like nøye med. Musikkfaget oppleves som lærer A sier som «et bare fag», det oppleves som at det «bare» i musikk er greit å kutte ned på midlene.

*A: Hvis jeg skal si noe sånn at, jeg føler det at musikkfaget har.. at det får bare mindre og mindre status.. og det blir hele tiden nedprioritert i forhold til midler [...] Så på sikt så er jeg nesten litt engstelig for at det kanskje blir å forsvinne som fag i det hele og det store og det vil jo være en katastrofe, synes nå jeg da.. Så det er jeg litt redd for, og det har jeg merket at skolen jeg jobber på nå.. skal det spares noe så er det for eksempel musikk.. altså du ser jo aldri at en lærer har 27 stykker å undervise i en mattetime, ikke sant. Men i musikk så går det greit. Du ser aldri at man skal ha 27 stykk inne på et lite klasserom for å ha norsk, men i musikk så går det greit. Det er bare i musikk.. Og det er blitt et sånn «bare fag».*

---

<sup>206</sup> Holthe, "Rammefaktorenes Betydning for Opplæringen I De Praktisk-Eстетiske Fagene - En Casestudie," 6, 14.

Dette skaper også en slags bekymring for fagets fremtid, og lærer A gir uttrykk for å føle på et ansvar for å fortsette å kjempe for å få ressurser til faget, men at det på et vis er noe han må gjøre kontinuerlig, og det kanskje virker nytteløst.

*A: Og det er trist og det er litt sånn slitsomt å kjempe imot også, og på en måte kjempe for å få ressurser og penger og rom for å drive på med undervisningen. Og på et eller annet tidspunkt så gir man seg bare også blir det til at man kanskje bare tar frem det hefte med musikkhistorie, dessverre. Jeg er litt redd for det.*

Lærer B gir også uttrykk opplevelsen av at musikkfaget blir nedprioritert fra myndighetens side, og at fagene matte og norsk er satt høyest på prioriteringslisten. Dette gjør at lærer B føler at faget og musikk læreren blir litt tilsidesatt, og at han må finne løsninger selv.

*B: Og det er jo ikke noe fag som er prioritert sånn fra myndighetene, det er jo altså det er jo matematikk og norsk og de her som stikk av med ressursene. Så musikk lærerne er bare noen særinger som sitter bort i hjørne og finn på ting selv.*

Både lærer A og B sin opplevelse av faget som mindre prioritert enn teoretiske fag som matte og norsk kan ses i forbindelse med Arósteguis indikasjoner på at teoretiske fag i skolen ofte blir tillagt mer verdi, på grunn av deres lett målbare kunnskap.<sup>207</sup>

Mot slutten av intervjuet med lærer C, kommer det her også til uttrykk en opplevelse av nedprioritering av faget, og at faget bare blir vektlagt mindre.

*C: Nei jeg tenker at ut ifra samtalen vår så syns jeg det er god påminnelse på hvor viktig det er, det vi holder på med. Og litt sånn tristheten i forhold til manglende ressurser, og hvor lite faget er i ferd med å bli.*

Dette oppleves imidlertid ikke som eksklusivt noe som gjelder musikkfaget, men at mangel på ressurser går igjen i fagene i ungdomskolen generelt.

*C: Og vi på (skolenavn) har jo et veldig gammelt musikkrom, og vi har mye gammel instrumenter og vi føler vi ikke for nye ressurser, det gjelder jo læreverket generelt nå i ungdomskolen. Det er jo tragisk, det som holder på å skje. Bare sånn muligheten for å få nye ressurser til de ulike fagene, og også musikkfaget, det er.. snakke om fagfornyelse også for man jo ingenting. Det er jo bare et under at det går bra, for det er jo så mye fagligengasjerte lærere. Vi har mange flinke folk her i musikkfaget, og vi har et engasjement for det fortsatt. Men det er så viktig.*

Lærer C forklarer at denne nedprioritering av ressurser i ungdomskolen, oppleves å gå i kontrast med at det på papiret gjøres endringer i skolen med fagfornyelse, men at ressursene forblir de samme. For å skape endring i det som faktisk skjer i skolen, indikeres det at det bør skje noe ut over det intensjonelle i lærerplanen. For musikkfagets del i skolen til lærer C har de fortsatt et gammelt musikkrom med gamle instrumenter. Dette kan virke til å gå negativt ut

---

<sup>207</sup> Aróstegui, "Exploring the Global Decline of Music Education."

over undervisningen, gjennom at «det bare er et under at det går bra». I denne sammenhengen legges det stor betydning på alle de fagengasjerte og flinke lærerne, som til tross for rammene satt for faget får til en bra undervisning. Viktigheten av læreren kan blant annet ses gjennom et studie som er gjennomført av Rutter, som ser som så på hva som påvirket elevens oppførsel og oppnåelse. Ut fra resultatene indikeres det blant annet en sammenheng med lærerens handlinger, og nevner også hvordan elever kan bli påvirket av lærerens verdier og holdninger.<sup>208</sup> Dette kan vi også se igjen fra kapitel 3, hvor flere av musikk lærerne opplevde fra deres perspektiv som elev det som positivt at musikk læreren de selv hadde var engasjert i faget. (se kap. 3.2.1), samt gjennom hva lærerne anså som viktige kvaliteter i en god musikk lærer. (se kap. 3.2.4)

#### 4.2 Team

Som vi har sett i kapitel 2 og 3 er det flere måter å tolke og oppfatte hva musikk faget er. Hver enkelt lærer har ulik kompetanse, erfaring, fagforståelse ol. Det er heller ikke noe fasit på akkurat hvordan musikk undervisningen eller læreren skal være. Dette er noe lærer B formidler.

*B: Så er det jo selvfølgelig andre lærere som kanskje ikke ville gjøre det helt sånn og heller gjøre det sånn, fordi det er jo ikke noe sånn her: «sånn her skal du være musikk lærer».*

Lærer B har i kapitel 3 uttrykt at han ikke er komfortabel med alt faget innebærer (se 3.2.4) at han ikke nødvendigvis er komfortabel med alt faget innebærer. For at faget skal kunne dekke en større bredde uten at en lærer nødvendigvis er ekspert på alle aspekter nevnes det å være flere lærer som en viktig ressurs.

*B: Jeg tenker hvis du ikke er svært allsidig selv, så bør du vært fall ha.. at det bør være et slags team av musikk lærere som for dekt et større, breiere felt.*

Ofte jobber musikk læreren alene. I en studie gjennomført av Bøe visste det seg at av de 314 som tok delt i undersøkelsen jobbet et flertall av dem alene.<sup>209</sup> Blant de 4 lærerne som ble intervjuet for denne oppgaven, var det også flere som jobbet alene, eller vært fall hadde ansvar for flere klasser alene og var i selve undervisningen alene. Lærer D nevner blant annet

---

<sup>208</sup> Michael Rutter, *Fifteen Thousand Hours : Secondary Schools and Their Effects on Children* (London: Paul Chapman, 1994).

<sup>209</sup> Odd-Magne Bøe and lærerhøgskole Trondheim, *Hvilke Holdninger Har Lærere Til Musikkfaget Og Hvilke Faktorer Har Innvirkning På Disse Holdningene : Intervju-Undersøkelse Blant Allmennlærere I Trondheim Og Fosenregionen* (Trondheim: Trondheim lærerhøgskole, 1990).

at hun underviser alene og for ganske mange klasser. Det blir derfor veldig mange å ha oversikt over.

*D: Det er jo noe jeg har etterspurt at vi kan være to lærere for det er veldig mye å ha 3 klasser på hvert trinn. Så jeg har 8 klasser i løpet av en uke og det er 170 elever jeg skal sette karakter på blant annet, og det er litt vanskelig å holde oversikt på absolutt alle. Så jeg synes jo man burde være to.*

To av lærerne snakker imidlertid om ulike former for samarbeid. Lærer B snakker blant annet om en kollega som han er musikk lærer sammen med og hvordan at han opplever at samarbeide med kolleger med ulik kompetanse skaper en større helhet i faget. Han selv er god på en rekke bandinstrumenter, mens kollegaen hans har god kompetanse innen det teoretiske og noe andre instrumenter enn han selv. Dette opplever B gjør faget mer variert gjennom det ikke blir like mye press på å spille låter i band.

*B: Så har jeg fått en kollega, som er veldig teoretisk dyktig, han heter (navn). Så nå jobber jeg tett på han, jeg og han har 10ende trinn sammen. Han er jo super kompetent i teorien, ikke sant. Så nå er vi i gang å ta det der inn og bygger ut sånn at musikkundervisningen får en større helhet, at vi ikke bare står og lærer oss låtene, for da blir det jo veldig mye press på låtene. [...] Da har vi jo på en måte flere som er kompetente på flere områder, jeg er jo gitarist og kan alle instrumentene, tromme og bass og piano og alt mulig sånn mens han (tidligere nevnt kollega) igjen kan jo blåseinstrumenter og piano og sånn på en helt annen måte, at det blir større brede og når man kan jobbe sammen.*

Ved å ha en eller flere kollegaer å kunne samarbeide eller diskutere faget med, får man både en mulighet til å utvide fagets bredde og innhold, men kan også gi nye syn eller et bredere syn på faget. Lærer C forteller blant annet om en kollega hadde noe å si for hans syn på musikkfaget.

*C: Men jeg tror nok jeg var enda mer opptatt av teori. Opptatt av på en måte et litt sånn større terreng på en måte i forhold til teori i de ulike sjangerne og sånn [...] Jeg prøver å dra de gjennom de ulike tradisjonene [fortsatt], men jeg tror jeg gjør det på en litt mer praktisk måte enn jeg gjorde det før da. [...] Da kom jeg inn og fikk en kollega som hadde holdt på med musikk lenge på (skolenavn), og som var musiker og spillet aktivt i byen, kjempeflink fyr og hadde utdannelse fra konservatoriet og han var mye mer sånn realistisk på mulighetene på det teoretiske i ungdomsskolen. Og til å begynne med så synes jeg at han var lite ambisiøs, men etter hvert så skjønnte jeg at han kanskje hadde mer rett enn det jeg forsto, på en måte.*

Lærer C uttrykker selv at han tidligere har vektlagt det teoretiske i større grad enn det han gjør nå. Denne endringen ser han i sammenheng med et møte med en ny kollega. Denne kollegaen forteller han hadde et annet syn enn han selv på det teoretiske og praktiske innholdet i undervisningen. Selv om han selv hadde en annen oppfatning den gang, forandret denne seg «etter hvert». Denne kollagens synpunkt kan ut ifra dette ses til å ha gitt C et bredere syn på musikkfaget.

### 4.3 Forholde seg til elevforutsetninger

I både LK06 og LK20 nevnes det å møte elevers forutsetninger og det å tilpasse opplæringen. I LK06 sin generelle del skrives det at skolen er et sted for alle, og at det blir viktig å tilpasse undervisningen til den enkelte elev og deres ulike forutsetninger, samt kunne tilpasse til hver enkelt klasse. Tilpasning av faglig innhold blir også nevnt.

*LK06: Skolen skal ha rom for alle, og lærarane må derfor ha blikk for den einskilde. Undervisninga må tilpassast ikkje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den einskilde eleven og den samansette klassen. Det pedagogiske opplegget må vere breitt nok til at læraren ledig og lagleg kan møte elevforskjellane i evner og utviklingsrytme.<sup>210</sup>*

Også i LK20 formidles det i planens overordnede del at elever kommer inn i undervisningen med ganske ulike forutsetninger, og at skolen bør prøve å imøtekomme elevens behov. Det skrives også at det kreves god oppfølging av den enkelte elev og deres forutsetninger.

*LK20: Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. [...] Det krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før, og forutsetter tett oppfølging av den enkelte.<sup>211</sup>*

I forhold til hva tilpasset opplæring innebærer skrives det i LK20 at det kan dreie seg om en del ulik ting:

*LK20: Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering.<sup>212</sup>*

Hva elevers forutsetninger er, kan sammenfattes av elevens bakgrunn, interesser, kunnskap, ferdigheter, egenskaper og holdninger som de bringer med seg i undervisningen, som kan ha noe å si for deres forutsetninger for å lære i faget. Disse forutsetningene kan deles inn i ulike typer; Hanken og Johansen har valgt å dele elevers forutsetninger inn i 3 typer; de utviklingsmessige, de individuelle og de sosiokulturelle.<sup>213</sup>

De utviklingsmessige forutsetningene omhandler hva som forventes av elevenes forutsetninger knyttet til aldersgruppen deres Både med tanke på hvilke muligheter de har for

---

<sup>210</sup> "Generell Del Av Læreplanen," 11-12.

<sup>211</sup> "Overordnet Del – Verdier Og Prinsipper for Grunnopplæringen," ed. Utdanningsdirektoratet (Udir.no, 2020), 17.

<sup>212</sup> Ibid.

<sup>213</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 47; Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 148.



å utvikle kunnskap og ferdigheter innen noe, samt hva de interesserer seg for og opplever som meningsfylt.<sup>214</sup>

I forhold til ungdomskolen nevner blant annet lærer B forutsetninger som kan knyttes det utviklingsmessige. Dette med at det generelt kan oppleves som en periode med mye flauhet. Spesielt for gutters del å skulle synge når de er i stemmeskiftet.

*B: For synging på ungdomsskolen er jo også utfordrende for guttene fordi de for sånn artig stemme. Så det er mange hensyn man må ta, det er veldig flaut og være ungdom, ikke sant.*

De individuelle forutsetningene på sin side handler om variasjonene mellom de enkelte elevene innen personlige evner, egenskaper og personlighet samt deres tidligere læring og erfaring. Hvilken tidligere erfaring, kunnskap og ferdigheter eleven har vil variere, men de fleste vil ha en form for relasjon til musikk. Individuelle forskjeller handler også om forutsetninger knyttet til emosjon og motivasjon. Om noen har negative følelser knyttet til faget gjennom at man for eksempel er redd for å mislyktes eller ikke føler seg flink nok, vil dette ha konsekvenser for hvor motivert og trygg eleven føler seg, og dermed også deres presentasjon i faget.<sup>215</sup> Dette blir bant annet nevnt som et poeng av lærer A. Til å begynne nevner han det som viktig å skape en mestring i noe å bygge videre fra det, som grunnlaget for motivasjon.

*A: Og det handler jo på en måte om å finne den inngangen til den eleven til også begynne å skape mestring da. Og at de får til en ting ikke sant, også på en måte bygge på det.*

Videre uttrykker at han det er viktig å ha troen på seg og sine ferdigheter, dette kan ses i sammenheng med det Hanken og Johansen skriver om motivasjon. Lærer A forklarer allikevel at dette er noe som ikke nødvendigvis skiller seg fra andre fag. Samtidig som om at dette er noe han helt klart opplever i musikkfaget i likhet med andre fag opplever lærer A det som lettere å gjøre noe med i musikk. At man lettere kan skape en slags lidenskap for musikk enn fag som matematikk eller norsk. Ut ifra dette kan det virke som at det ikke nødvendigvis er faget i seg selv som er vanskelig å skape en motivasjon for.

*A: Det er et fag som har veldig mye med, å ha troen på egne ferdigheter å gjøre. Som egentlig alle fag. Men det er jo en.. jeg vet ikke, jeg føler jo det blir lettere med en gang og.. det er lettere å få en elev til å få motivasjon i musikk enn i for eksempel matematikk. Det er litt fort at gnisten blir tent, for at da virker det ikke så uoverkommelig, tenker jeg. Men det kan jo være en utfordring på en måte å finne inngangen til hver enkelt elev.. hva er det som fungerer*

---

<sup>214</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 48; Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 148.

<sup>215</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 49-50.

Hanken og Johansen skriver også at hva som motiverer den enkelte eleven vil være ulikt. Ut fra Vygotsky skriver Hanken og Johansen at hvis det er mulig bør læreren tilpasse undervisningen ut fra eventuelle mål eller ønsker eleven har, da dette kan virke motiverende.<sup>216</sup> Som vi har sett tidligere i dette kapitlet (se kap. 4.1) lar ikke alltid dette seg så lett gjøre, på grunn av begrensinger innen tid og ugunstig lærer-elev forhold. Dette blir uttrykt av lærer D når hun snakker om motivasjon i forhold til tidsrammer og klassestørrelse. Da klassene ofte er store, og tidsrammen er begrenset blir det mindre tid til å legge fokus på motivasjonskapning. Selv om hun uttrykker at dette er noe hun prøver å få gjort allikevel.

*D: Det er jo litt vanskelig noen ganger å skal kunne legge fokuset på det og fordi man har store klasser og 45 minutter. Så det er ofte vanskelig å klare å ta tak i alt som skjer på en time i musikk, men det er jo altså prøve å snakke med dem, hva ville gjort at du fikk det artig i musikk, hva synes du det hadde vært interessant å gjøre. Og prøve å involvere og inkludere de andre elevene så godt det går da.*

De sosiokulturelle forutsetninger handler om hvordan man oppfatter og forholder seg til musikk; hva synes man for eksempel er god eller dårlig musikk. Hvilken kultur og tidsperiode man har vokst opp i vil ha noe å si for dette. Hanken og Johansen skriver at dette kan prege oss gjennom vår kulturs spesifikke musikkulturelle trekk som; musikkpreferanse, idoler, språk og klesstil. Dette kan påvirker hva man lærer av/gjennom musikk og kan avgjøre hva vi anser som viktig med musikken.<sup>217</sup> I dagens samfunn som elevene vokser opp i kan vi si kultur er preget av større mangfold en tidligere, gjennom globalisering og ny teknologi. Mye av læring og samhandling med musikk skjer nå over internett, vil dette kunne bidra til et større mangfold når det gjelder forutsetninger og preferanser innen musikk. Bjørnsrud og Nilsen skriver at «mangfoldet og bredden blant elevene har økt, sammen med økt behov for tilpasset opplæring».<sup>218</sup> Disse sosiokulturelle forutsetningene vil med stor sannsynlighet kunne være ulike hos elev og lærer på grunn av samfunnets og kulturens stadige endringer. Dette blir diskutert som et mulig problemområde av Hanken og Johansen. Dette ved at «lærerplan, musikkpedagogen og eleven kan ha forankring i hver sin musikkultur.»<sup>219</sup> Hva de ulike partene dermed ønsker å vektlegge i undervisningen kan være svært ulike. Dette forklares til å ha noe å gjøre med det Pierre Bourdieu kaller sosiale felt.<sup>220</sup> Feltene er omtalt som «et

---

<sup>216</sup> Ibid., 50; Lev Semenovič Vygotskij et al., *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1978).

<sup>217</sup> Hanken og Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 51.

<sup>218</sup> Bjørnsrud, Nilsen, and Bjørnsrud, *De Uferdige Utdanningsreformer Og Fagfornyelsen (Lk20) : Om Det Som Var, Det Som Er, Og Det Som Ennå Ikke Er Til*, 235.

<sup>219</sup> Hanken og Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*.

<sup>220</sup> Pierre Bourdieu et al., *Distinksjonen : En Sosiologisk Kritikk Av Dømmekraften*, vol. nr 9, *La Distinction Critique Sociale Du Jugement* (Oslo: Pax, 1995).

område der en gruppe mennesker og/eller institusjoner kjemper om retten til å delta, påvirke og dominere».<sup>221</sup> I musikkundervisningen kan disse sosiale feltene ofte dreie seg om sjanger. Ofte er det store kontraster mellom musikkinteressen til lærere og elever da de har vokst opp i helt forskjellige generasjoner og kan dermed ha svært ulik musikkultur. Denne kontrasten i sosiale felt kan man se et godt eksempel på under intervjuet med lærer C:

*C: Vet du når jeg spør elevene hva de liker av musikk så sier de «alt mulig». Ja hva betyr det, «ja jeg liker alt mulig». Jeg vokste opp med at vi likte band vet du. Sånn at jeg likte Deep Purple og Led Zeppelin og gjorde det av en grunn, og vi hørte på plater. Og de hører jo på alt mulig rart også har de nesten ikke språk på noen av det de hører, det å lytte seg inn til «hva er det som skjer, hva slags instrument er det her, hva er det som uttrykkes her».*

Lærer C snakker her om hvordan han opplever at elevene liker alt mulig, som er veldig i kontrast med hans egen musikkinteresse da han vokste opp. Da han var ung, hørte de plater og interesserte seg for spesifikke band. Dette reflekterer noe av den forskjellen det er til hvordan man relaterer seg til musikk før og nå. Musikk er i dag i større grad tilgjengelig gjennom teknologi og medier.

Også lærer B uttrykker også å oppleve seg selv som annerledes i forhold til musikkpreferanser. Han forklarer at han opplever det som at eleven oppfatter musikk som «gammel», selv om musikken kanskje ble utgitt for 3 år siden.

*B: ja, når du jobber, jeg vil jo.. altså nå har ikke jeg jobbet så mye på barneskolen for i og med at det liksom er samspill biten jeg er opptatt av, og liker å holde på med, men ungdom er jo, det er jo en egen rase kan du si, dem er jo ikke kjent for å være over positiv når du presenterer en låt så er den jo gjerne for gammel om det så er 3 år gammel eller 30 år gammel så er det en gammel dritt låt.*

Dette kan muligens ses i sammenhengen med musikkulturen i dag, hvor man kan si at endringer skjer raskere gjennom ny teknologi og at det hele tiden kommer ut ny musikk.

Sammensetningen av klassen, altså elevenes forutsetninger sammenlagt kan også ses som en del av de sosiokulturelle forutsetningene. Dette utgjør blant annet det sosiale miljøet, hvor Hanken og Johansen skriver det kan forekomme: «samhold, splittelser, klikkdannelse, rollefordeling, uskrevede normer og felles holdninger».<sup>222</sup> Dette kan danne forutsetninger læreren må forholde seg til, gjennom å ha en innvirkning på elevene.<sup>223</sup> Lærer B snakker blant annet om klasser som en forutsetning. Han beskriver sammensetningene av klassene som veldig kompleks, dette er gjeldene spesielt for større klasser. Desto flere elever man har å

---

<sup>221</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 52.

<sup>222</sup> Ibid.

<sup>223</sup> Ibid.

forholde seg til jo vanskeligere blir det å imøtekomme alle de ulike forutsetningene, samt fordele oppgaver ol. og kan dermed være vanskelig å få alle til å delta.

*B: Det er komplekst det og hvis du har store klasse og har du store grupper og litt sånn her, det er så mange variabler som kicker inn, og det kommer også veldig an på hvor du jobber. Klart har du 12 stykker på en gruppe så er jo det ganske enkelt å få til da har du 4 på gitar og 4 på piano også en på tromme og bass også er det tut og kjør. Men hvis du har 24 på en gruppe så er det langt større utfordringer og få alle til å delta,*

Videre forklarer lærer B blant annet om hvordan klassene som helhet varierer, med tanke på miljø og hvorvidt elevene tørr å synge/spille.

*B: Men så er det jo klart at det er store forskjeller på klassene, noen klasser er det veldig godt miljø og du har kanskje noen som tørr å synge og sånn og da blir det veldig kult. Også er det noen klasser igjen som kanskje er litt innesluttet og vanskelig litt sånn her drama greier og da tørr dem ikke og stikke seg frem å synge f.eks.*

Dette setter han litt i sammenheng med hverandre; altså at et godt miljø kan bidra til at flere tørr å f.eks. synge, mens han opplever at et dårlig miljø i klassen kan virke negativt på om elevene tørr å utøve.

#### 4.3.1 Tilpasset opplæring

Som en del av elev forutsetningene kan det være relevant å se på tilpasset opplæring. Dette har vært et viktig prinsipp i lærerplanen fra 1974 til i dag. Imsen forklarer tilpasset opplæring som til å skulle tilpasse seg elevens forutsetninger, og evner. Denne tilpasningen gjelder alle elever uavhengig deres daværende forutsetninger.<sup>224</sup> Imsen forklarer at tilpasset undervisning i praksis kan skje på ulike måter. For eksempel kan undervisningen tilpasses i form av tilpasset innhold eller gjennom vanskelighetsgrad.<sup>225</sup>

Flere av musikk lærerne uttrykker at de i noen grad tilpasser innholdet i undervisningen, enten dette gjelder undervisningens aktivitet eller innhold. Lærer B nevner blant annet at han etter hvert i undervisningen lar elevene komme med låtforslag. Selv om han av og til ikke nødvendigvis liker sangene selv, ser han det som viktig at de får være med å velge innhold i undervisningen.

*B: Ja, etter hvert som dem blir bedre og sånn ja at sånn her fungerer musikkundervisningen så sier jeg hele tiden til dem at de ikke må være redd for å komme med låtforslag, og jeg hører på alle forslagene dere kommer med å høre om det er mulig og.. Det må jo være litt sånn vers refreng, vers refreng, bridge, refreng ferdig system for at man skal klare det.*

---

<sup>224</sup> Imsen, *Lærerens Verden : Innføring I Generell Didaktikk*, 241.

<sup>225</sup> *Ibid.*, 418-23.

*B: Men i utgangspunktet så har jeg flere ganger tatt sånn her moderne låter, sånn som jeg selv synes er helt forferdelig, å bare lagt dem ned til C eller D, eller g dur, og sagt at «okei vi tar den her, sånn så lage vi en versjon ut av det her» Det synes jeg dem skal få være med på å velge.*

En måte å tilpasse opplæringen på er gjennom tilpasning av innhold, i form av aktivitet eller læringsinnhold. Lærer C snakker om hvordan han legger opp til at undervisningen kan ligge tett opp mot elevens erfaringer og forutsetninger.

*C: Jeg prøver å snakke med de selvfølgelig og prøver å legge til rette for at de kan gjøre noe som er litt tett opp til de selv. Sånn at de føler det er nærme sin egen erfaring og sin egen historie og prøve å legge til rette for at de kan få uttrykke seg innenfor det og at det også har det musikkfaglig.. at det har en verdi da. Altså jeg må jo prøve å legge opp litt kriterier og så det å legge til rette for elever som umotivert i forhold til faget er kjempeviktig for det er jo så ..ulike forutsetninger. Og det er jo av og til man føler man lykkes godt og andre ganger så må man bare godta at eleven kom seg helskinnet igjennom, fikk en 2er eller noe sånt da, sånn er det bare av og til. Men jeg synes det har vært.. for det synes jeg at jeg ser i engelsken faget og, vi snakker mye om det der med «writing territories», altså hva du har kompetanse på, og det kan man overføre i forhold til musikkfaget «hva er du engasjert av», for de fleste har jo et eller annet forhold til musikk på en eller annen måte.*

Dette forklarer lærer C at han prøver å gjøre gjennom å rette undervisningen mot det som engasjerer eleven, og det de har kompetanse på. Dette blir gjort for å tilrettelegge for motivasjon hos elevene, noe som nevnes for å være spesielt viktig når det er så ulike forutsetninger blant elevene. Uavhengig av forutsetninger har de fleste «etter eller annet forhold til musikk». Et spesifikt eksempel på hvordan lærer C tilrettelegger for at elevene får holde på med noe som engasjerer dem, er hvor sangtekst brukes for å formidle noe de synes er viktig. Dette ble snakket om i sammenheng med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

*C: Der har vi jo hatt det i forhold til det statmente i forhold til tiende at de skal mene noe om noe, og da har det vært miljø spørsmål og sånn. Sånn at vi har litt fokus på det faktisk, det er gøy at når de våger å faktisk formidle noe de tror på. Altså urettferdigheter, miljøspørsmål også videre, så har vi hatt noen veldig gode sangtekster.*

Lærer A snakker også om at elevene i så stor grad som mulig får velge hvilken musikk de vil lære. Dette ser lærer A som en god måte for elevene å reflektere over sin egen kompetanse. På denne måten kan man også si at undervisningen tilpasser seg elevene i forhold til vanskelighetsgrad på undervisningen.

*A: Det er jo, elevene får jo på en måte velge i så stor grad som mulig selv. Så det er jo på en ting, det er for at de skal ha på en måte litt kompetanse og det også klare å se, «hva får jeg til.. jeg vet jeg kan de fire akkordene ikke sant, og jeg må finne meg en sang som passe til det». Vi må på en måte gjøre en liten refleksjon, og en bedømmelse selv over egne ferdigheter og vanskelighetsgrad. Og som regel så går jo det greit, men noen må jo veiledes litt og.. Så har man jo selvfølgelig de elevene som ikke har lyst å strekke seg og som tar bæ bæ lille lam og ... men i så stor grad som mulig.. så er det at de skal få bestemme selv hva de har lyst til å spille. Litt medbestemmelse er jo veldig motiverende.*

Lærer A opplever at denne selvbestemmelsen stort sett fungerer, men at noen trenger litt mer oppfølging og at det alltid er noen som ikke vil prøve. Lærer A nevner også at dette kan være veldig motiverende for eleven å ha en stemme i sin egen undervisning, noe som blir mulig i musikkfaget gjennom for eksempel sangvalg. Lærer D nevner også en form å tilpasse undervisningen gjennom læringsaktivitet.

*D: Men elevene mine er veldig interessert i samspill da, så vi legger opp til ganske mye av det, så har vi et veldig godt utstyrt musikkrom så vi kan gjøre veldig mye forskjellig.*

Elevene interesserer seg blant annet for samspill, i tillegg til at skolen har mye bra musikkutstyr. Dette bidrar til at det blir lagt opp til en del samspill undervisning.

Lærer B snakker også om det å kunne gi elever som allerede kan spille et instrument litt mer frihet/utfordring.

*B: Og improvisering å sånn, de kopierer jo ikke soloer, men hvis jeg har en dyktig pianist og dem kan skalaen på piano, så kan jeg si at her legger vi inn et soloparti og spiller verset i 8 takter hvor du spiller fritt, sånne ting. Man må liksom se, hva er det vi har når man får en gruppe, kanskje har du en gitarist. Nå i en klasse så har jeg en gitarist, han er så godt at det er helt sykt ikke sant, og da er det jo veldig artig å gi han litt frie tøylar.*

Dette for eksempel gjennom at de kan få improvisere eller spille soloer. Dette kan ses som en måte å tilpasse undervisningens vanskelighetsgrad slik at elever ikke opplever undervisningen for lett eller vanskelig.

Til slutt nevnes også elevers forutsetninger som en mulig ressurs for undervisningen. Hanken og Johansen hevder at å ta i bruk elevers musikkompetanse, som de har tilegnet seg utenfor skolen kan ha god effekt. Dette kan likevel kreve mer fra læreren siden det kan utfordre verdihierarkier.<sup>226</sup> Bruk av elever som en ressurs i undervisningen kan ses blant annet hos lærer C som nevner at han selv ikke er så flink med det digitale. Dette er derimot noe elevene har mer erfaring med, og er noe de også liker å holde på med.

*C: Jeg har hatt noen som har vært mest opptatt av digitale ting, at de for lov å lage en beat eller noe, at de for lov til å sitte med PC-en å jobbe med det da. Jeg er ikke så flink på sånn, men jeg prøver bare å høre hva de kan og hva de har lyst til å gjøre, også lager de en beat eller de prøver å vise meg noe som er digitalt eller..*

Lærer D på sin side nevner både seg selv og elevene som en ressurs i forhold til valg av innhold i undervisningen.

---

<sup>226</sup> Hanken and Johansen, *Musikkundervisningens Didaktikk*, 55.

*D: Det er litt både og, jeg tenker at hvis de skal velge alt så blir de jo ikke introdusert for noe nytt heller, så en god blanding. Så er det jo fint for meg også egentlig å bli introdusert for ting kanskje jeg ikke hører på til vanlig.*

Her kan man snakke om at det er en slags delvis gjensidig utveksling. Med en blanding av elev medbestemmelse og det å også introdusere dem for noe nytt.

## Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på hvordan de situasjonelle rammene kan forme undervisningen. I kap. 4.1 tok vi først for oss de fysiske og økonomiske rammene, som utstyr, tid og klassestørrelse. For de lærerne som hadde jobbet på flere skoler ble det tydelig at disse rammene kunne ha store variasjoner, mellom ulike skoler. Gjennomgående blant flere av lærerne nevnes både tid, klassestørrelse og utstyr som en mulig begrensning. Med bare 45 minutter til rådighet og store klasser, kan det oppstå begrensinger i forhold hvilken læringsaktivitet man kan gjøre. Også hvilken musikkinstrumenter du har tilgjengelig vil gi ulike muligheter for undervisningen. Disse rammene ble generelt nevnt av lærerne som mulige begrensninger i forhold til å praktisere undervisningen slik den fremstår i lærerplanen. Rammene settes også ofte i kontrast med andre fag, hvor lærerne gir uttrykk for at det gjøres kutt i ressurser først i musikkfaget fremfor andre fag. Dette spesielt når det gjelder rom, og antall elever kontra lærere. På denne måten uttrykkes musikkfaget som nedprioritert av intervjudeltagerne. Dette blir satt i sammenheng for hvordan skolen i dag styres i dag, hvor teoretiske fag ofte kan bli prioritert på bakgrunn av skolepolitikkenes fokus på målstyring og vurdering. En lærer nevner likevel at han opplever det som at det generelt settes av lite ressurser til alle fag i ungdomskolen. Dette settes i kontrast til fagfornyelsen som har som hensikt å gjøre forbedringer i skolen. Allikevel er det ikke sikkert at disse endringene blir reflektert i ressurser satt av til skolen. For musikkfaget sin del, hvor vi ser at rammer kan ha betydning for muligheten i undervisningen, vil endringer i ressurser også kunne resultere i endringer i faget. I delkapittel 4.2 ser man at ulike samarbeid mellom lærere vil kunne virke positivt for bredde og variasjon i faget. Dette ved at ulike lærere kan bidra med ulike kompetanse og forståelse av faget. Til slutt går delkapittel 4.3 inn på å forholde seg til elevforutsetninger, både på et klassenivå og individuelt nivå. Lærerplanen har tilpasset opplæring som et sentralt mål. Flere av lærerne snakker om ulike måter å tilpasse opplæringen på gjennom både innhold som interesserer eleven, eller vanskelighetsgrad. Klassestørrelse og tid nevnes likevel som mulige begrensninger, da det vil også gjøre det vanskeligere å tilpasse undervisningen til alle, når lærerne har mange elever å forholde seg til. Man kan også se på

elevens forutsetninger på et klassenivå. Her vil større klasser gjøre det mer komplekst og organisere undervisningen, og å få alle elevene til å delta. Klassen som en forutsetning utgjøre også det sosiale miljøet, dette kan ha betydning for elevens deltagelse i undervisningen. Et godt klassemiljøet forklares av en lærer til å ville kunne skape en større trygghet og vilje til å delta i faget, mens et dårlig klassemiljø kn føre til det motsatte. I noen tilfeller vil elevens interesse, erfaring og forståelse av musikk være forskjellig fra læreren på grunn av de er oppvokst i forskjellige generasjoner. Dette skillet er noe som kan skape både utfordringer og muligheter i undervisningen. Det kan være en utfordring for læreren å nå inn til eleven i deres «musikkultur». Likevel nevnes forskjeller mellom lærer og elev hovedsakelig i positiv forstand gjennom at eleven også kan fungere som en ressurs til undervisningens innhold og videre utvikling.



## 5. Konklusjon

I denne oppgaven har vi sett på konstruksjonen av musikkfaget fra ulike perspektiver. Dette ble først i kapittel to sett på med et utgangspunkt i lærerplanen og fagets historiske og politiske kontekst. Her så vi at fagets hensikt historisk sett, har vært knyttet til dens samfunnsmessige nytte. Vi ser også at faget har gått gjennom flere endringer gjennom flere skolereformer, dette parallelt med endringer i samfunnet. Når det gjelder lærerplanen så vi også at den kan sees utfra mer enn sin skrevne form. Gjennom konstruksjon av lærerplanen ligger det en ideologisk bakgrunn som preger den videre utformingen av det skrevne dokumentet. Videre har man også lærerplanen slik det tolkes og oppleves av læreren og andre i undervisningen. I dag brukes LK20 som lærerplan i skolen, men i en tidligere fase av arbeidet med denne oppgaven, gikk skolen gjennom et skifte fra LK06. I kapittel to så vi på begge disse planene, og også hva som lå bak noen av endringene til LK20. Begge planene skiller seg generelt ut fra tidligere planer ved å nå innebære kompetansemål. Gjennom å både se på planen i seg selv, men også lærerens beskrivelse av planen ser vi at den legger til rette for konstruksjonen av mange ulike musikkfag, gjennom beskrivelser av mål som kan tolkes på flere måter. Kompetansemålene i seg selv favner om et ganske bredt «pensum» generelt i begge planene. Dette til tross for at et mål for LK20 skulle være en reduksjon av fagets innhold generelt i skolen.<sup>227</sup> Denne bredden i lærerplanen gir et rom for mange mulige læringsaktiviteter i undervisningen, noe lærerne gjennom intervjuene også gir uttrykk for. Istedenfor at planen virker begrensende virker den heller til å være en påminner for læreren over fagets brede omfang. Det neste kapitlet av oppgaven tok for seg læreres forutsetninger, og forståelse av musikkfaget og lærerrollen. Som aktør for hva som skjer i undervisningen, tar kapitlet utgangspunkt i at «hvem læreren er» vil ha sammenheng med hvordan musikkfaget konstrueres. Kapitlet viste blant annet at lærerens musikkfaglige kompetanse i stor grad var et resultat av «uformell læring», til tross for at lærerne også hadde «formell» musikkfaglig kompetanse gjennom musikk som et av fagene i allmennlærerutdanningen. Selv om den formelle kompetansen ble uttrykt som betydningsfull, ble allikevel den «uformelle» kompetansen vektlagt større betydning for hva de gjorde i undervisningen. Noen av musikk lærernes oppfatning av musikkfaget kan også tolkes som å være et resultat av ulike erfaringer med musikk gjennom livet. Musikkundervisningen på ungdomsskolen, nevnes av flere som spesielt betydningsfull for at de fortsatte å holde på med musikk i dag. Også flere av

---

<sup>227</sup> Angelo and Sæther, *Eleven Og Musikken*, 176.

deres beskrivelser av læreren og hva de opplevde som positivt med faget kan ses ut til å reflektere noe av deres oppfatning av hva de anser som viktig med musikkfaget og lærerrollen i dag. Musikkens praktiske side blir nevnt som viktig av lærerne gjennom flere av delkapitlene. Samt det å kunne se elevens utvikling, glede og mestring i musikkfaget. Musikkfaget nevnes også som viktig i forhold til å få kontakt med seg selv og sin egen stemme, å kunne uttrykke seg, samt fagets viktighet for kultur og samfunn. Musikalitetssynet på sin side nevnes som vanskelig å definere, men knyttes blant annet til noe som ligger i alle og som knyttet til egenskaper, ferdigheter, musikkopplevelse og interesse for musikk. Disse ulike oppfatningene gjør seg gjeldende i flere fagoppfatninger som; musikk som et praktisk fag, musikk som et uttrykksfag, musikk som et trivselsfag osv. I forhold til lærerrollen blir disse nevnt som viktige kvaliteter; en lærer som er engasjert og inspirerende og som klarer å møte eleven på en måte hvor de føler seg trygg til å delta i undervisningen. Dette kan anses å gjøre seg gjeldende i noen av valgene læreren tar i undervisningen. En variert kompetanse nevnes også som viktig, samtidig som en av lærerne uttrykker en usikkerhet i forhold til all kompetansen som «kreves» av lærerplanen. Dette tas videre i kapittel 4 hvor samarbeid blant lærere diskuteres. Her blir det gitt uttrykk for at samarbeid mellom ulike lærere vil kunne bidra til en bredere kompetansedekning, samt til at læreren kan bli bevisst på andre måter å se musikkfaget på. De fleste lærere jobber allikevel alene.<sup>228</sup> Kapitlet tar også for seg elevens individuelle og sammensatte forutsetninger. Ut fra intervjuene viser disse forutsetningene seg som en mulig ressurs i undervisningen, og tilpasset undervisning kan gjøre seg gjeldende både i innhold og vanskelighetsgrad. Blant de andre situasjonelle faktorene nevnes utstyr, tid og store klasser. I de fleste tilfeller blir dette temaet tatt opp uoppfordret av intervjudeltagerne selv i sammenheng med spørsmål om f.eks. hva de gjør i undervisningen. Med dette utgangspunktet kan man anta at de situasjonelle rammene er noe som preger hva som blir gjort i undervisningen. Lærerne beskriver faget i stor grad som forskjellsbehandlet fra andre fag, hvor musikkfaget i flere tilfeller får mindre midler i form av rom, utstyr og klassestørrelse sammenlignet med hvor mange lærere som underviser i faget. I disse sammenligningen nevnes for så vidt ikke bare teoretiske fag, men også fag som gym og kunst og håndverk. En lærer nevner også ungdomsskolen som generelt nedprioritert. Det blir også trukket frem at

---

<sup>228</sup> Bøe and Trondheim, *Hvilke Holdninger Har Lærere Til Musikkfaget Og Hvilke Faktorer Har Innvirkning På Disse Holdningene : Intervju-Undersøkelse Blant Allmennlærere I Trondheim Og Fosenregionen.*

midler som går til faget er avhengig av en prioritering av musikkfaget fra skolens ledelse eller skoleeier.

Hvis vi går tilbake til oppgavens problemstilling om hvordan musikkfaget konstrueres i grunnskolen, ser vi at denne konstruksjonen er sammensatt av en rekke faktorer. Hva som skjer i musikkfaget vil være avhengig av lærerens forutsetninger, grunnsyn og forståelse av sin egen rolle. Dette utgangspunktet vil også være avgjørende for hvordan lærerplanen tolkes. Med utgangspunktet i funnene kan det virke som at lærerplanen i seg selv ikke er særlig begrensende eller styrende. Det som virker til å ha større innvirkning på hva som skjer i undervisningen ser ut til å være de situasjonelle faktorene. Disse vil i stor grad være avhengige av skolens ledelse/eiere, som setter av ressurser til de spesifikke fagene. Hvordan disse ressursene fordeles kan trekkes tilbake til lærerplanen og dens fokus på vurdering og målstyring. I tillegg til dette vil eventuelle kolleger kunne bidra til et bredere og mer variert musikkfag, mens elevene på sin side kan fungere som en ressurs til fagets innhold. På denne måten blir musikkfaget til i en samhandling mellom mange ulike mennesker og samfunnet. Blant disse ulike konstruksjonene av musikkfaget vil ikke nødvendigvis en være den riktige. Man bør heller se på disse konstruksjonene som en refleksjon av et mangfoldig samfunn.

Gjennom oppgaven har det også gjort seg tydelig at faget eksisterer i en slags interessekonflikt mellom det praktiske og teoretiske i skolen. Hvis vi går tilbake til fagplanen i musikk kan vi se at den preges av en vektlegging av den praktiske siden ved faget. Dette går derimot i en kontrast til den helhetlige læreplanen. Selv om det praktiske i skolen også nevnes som viktig i de generelle delene, bygger planen helhetlig på ideen om en målstyrt undervisning. Uavhengig av intensjonen bak dette vil det sette de praktiske fagene i en dårlig posisjon, ved at flere av deres kompetansemål ikke er like målbare. Dette kan som vi har sett iblant «Exploring the global decline of music education»,<sup>229</sup> resultere i at de praktiske fagene blir nedprioritert, da skolene ønsker å prestere best mulig i de «målbare» fagene. Denne nedprioriteringen av musikkfaget kan vi også se reflektert i kap. 4, gjennom lærernes opplevelse av de situasjonelle rammene. Sammen med disse opplevelsene av en nedprioritering uttrykkes det også en bekymring for fagets fremtid.

---

<sup>229</sup> Aróstegui, "Exploring the Global Decline of Music Education."

For å kunne legitimere musikkfagets fremtid i skolen vil videre forskning på konstruksjonen av musikkfaget være viktig, dette er også noe denne oppgaven bidrar til å belyse. Det vil også være viktig å se på musikkfagets konstruksjon videre fra et mangfoldig perspektiv. Her vil det også kunne være interessant å se på både hvordan musikkfaget oppfattes og konstrueres fra et observerende perspektiv og ikke minst fra et elev-perspektiv. Det bør også generelt gjøres mer kvalitativ forskning også på andre skoletrinn (eks. barneskolen). Her vil rammene trolig være helt annerledes, både i form av mål for undervisningen og forutsetningene til eleven. Flere kvantitative undersøkelser indikerer også at flere av lærerne som underviser i barneskolen har lite og i noen tilfeller også ingen formell kompetanse i musikk. Generelt viser også kvantitative undersøkelser at lærere som underviser musikk på lavere trinn er mindre involvert i musikkaktivitet utenfor arbeid.<sup>230</sup> Hvilken betydning disse faktorene eventuelt vil si for lærens konstruksjon av musikkfaget vil kunne besvares i videre forskning.

---

<sup>230</sup> Perlic, "Lærerkompetanse I Grunnskolen: Hovedresultater 2018/2019."; Siw Graabræk and Sidsel, "Grunnskolelærere I Musikk Og Deres Kompetanse."

## Bibliografi

- Abeles, Harold F., Charles R. Hoffer, and Robert H. Klotmann. *Foundations of Music Education* 2ed. New York- London: Schirmer books, Macmillan inc, 1994.
- Angelo, Elin. "Profesjonsforståelser I Instrumentalpedagogiske Praksiser." Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning, 2012.
- Angelo, Elin, and Morten Sæther. *Eleven Og Musikken*. Oslo: Universitetsforl., 2017.
- Arfwedson, Gerhard. "School Codes and Teachers' Work : Three Studies on Teacher Work Contexts." Gleerup, 1985.
- Aróstegui, José Luis. "Exploring the Global Decline of Music Education." *Arts education policy review* 117, no. 2 (2016): 96-103.
- Bandura, Albert. *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall Series in Social Learning Theory. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, 1986.
- Berg, Gunnar, and Gunnar Wallin. *Skolan I Ett Utvecklingsperspektiv*. Studentlitteratur, 1983.
- Bjørndal, Bjarne, and Sigmund Lieberg. *Nye Veier I Didaktikken? : En Innføring I Didaktiske Emner Og Begreper*. Pedagogisk Perspektiv. Oslo: Aschehoug, 1978.
- Bjørnsrud, Halvor, Sven Nilsen, and Halvor Bjørnsrud. *De Uferdige Utdanningsreformer Og Fagfornyelsen (Lk20) : Om Det Som Var, Det Som Er, Og Det Som Ennå Ikke Er Til*. 1. utgave. ed. Oslo: Gyldendal, 2021.
- Bourdieu, Pierre, Dag Østerberg, Annick Prieur, and Theodor Barth. *Distinksjonen : En Sosiologisk Kritikk Av Dømmekraften*. La Distinction Critique Sociale Du Jugement. Vol. nr 9, Oslo: Pax, 1995.
- Brandstrom, S. "Music Teachers' Everyday Conceptions of Musicality." *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, no. 141 (1999): 21-25.
- Bøe, Odd-Magne, and lærerhøgskole Trondheim. *Hvilke Holdninger Har Lærere Til Musikkfaget Og Hvilke Faktorer Har Innvirkning På Disse Holdningene : Intervju-Undersøkelse Blant Allmennlærere I Trondheim Og Fosenregionen*. Trondheim: Trondheim lærerhøgskole, 1990.
- Dale, Erling Lars, Britt Ulstrup Engelsen, and Berit Karseth. *Kunnskapsløftets Intensjoner, Forutsetninger Og Operasjonaliseringer: En Analyse Av En Læreplanreform : Sluttrapport*. Oslo: Universitetet i Oslo, 2011.
- "Den Didaktiske Relasjonsmodellen." *mestring.no*, 2018.
- Dewey, John. *Art as Experience*. New York: Capricorn Books, 1934/1958.
- "Dybdelæring." <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>.
- Dyndahl, Petter. "Musikkteknologi Og Fagdidaktisk Identitet." In *Musikkpedagogiske Utfordringer*, edited by Geir; Kalsnes Johansen, Signe; Varkøy Øivind, 73-91. Oslo: Cappelen akademisk forl., 2004.
- Edwards, Rosalind, and Janet Holland. *What Is Qualitative Interviewing? 'What Is?' Research Methods Series*. 1 ed. London: London: Bloomsbury Publishing Plc, 2013. doi:10.5040/9781472545244.
- Elliott, David J. *Music Matters : A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- Englund, Tomas. "Are Professional Teachers a Good Thing?". In *Teachers' Professional Lives*, edited by Ivor F. Goodson: Routledge, 1996.
- "Fag- Og Timefordeling Og Tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022." *Udir.no*, 2022.
- Folkestad, Göran. "Formal and Informal Learning Situations or Practices Vs Formal and Informal Ways of Learning." *Brit. J. Music. Ed* 23, no. 2 (2006): 135-45.
- Furholt, Aslaug. "Song Og Stemmerett I Skolen? Ja Takk- Begge Delar!". In *Musikk -Mulighetenes Fag*, edited by Sylvi Stenersen Hovdenak Eiliv Olsen. Bergen Fagforlaget, 2007.
- Gardner, Howard. *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*. 2nd paper (tenth-anniversary ) with a new introduction by the author. ed. New York: Basic Books, 1993.
- "Generell Del Av Læreplanen." *Udir.no*, 2006.

- Giddens, Anthony. *The Constitution of Society : Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press, 1984.
- Goodlad, John I. *Curriculum Inquiry : The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill, 1979.
- Granlund, Lise, Elaine Munthe, and Sølvi Mausestaden. *Lærerprofesjonalitet I Spenningsfeltet Mellom Policy Og Profesjon*. Hio-Rapport (Trykt Utg.). Vol. 2011 nr. 2, Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier, 2011.
- Gray, Lisa M., Gina Wong-Wylie, Gwen R. Rempel, and Karen Cook. "Expanding Qualitative Research Interviewing Strategies: Zoom Video Communications." *Qualitative report* 25, no. 5 (2020): 1292-301.
- Green, Lucy. *How Popular Musicians Learn : A Way Ahead for Music Education*. London, New York: Routledge, 2016.
- . *Music, Informal Learning and the School : A New Classroom Pedagogy*. Abingdon, Oxon: Routledge, 2016.
- Grepperud, Gunnar. *Tre Års Kjedsomhet? : Om Å Være Elev I Ungdomsskolen*. Oslo: Pensumtjeneste, 2006.
- Hanken, Ingrid Maria, and Geir Johansen. *Musikkundervisningens Didaktikk*. 3. utgave. ed. Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2021.
- Heggen, Kåre. "Profesjon Og Identitet." In *Profesjonsstudier*, edited by Lars Inge Terum Anders Molander. Oslo: Universitetsforlaget, 2008.
- Heidegger, Martin, Hans-Georg Gadamer, Einar Øverenget, and Steinar Mathisen. *Kunstverkets Opprinnelse*. Der Ursprung Des Kunstwerkes. Vol. nr 1, Oslo: Pax, 2000.
- Holthe, Asle; Hallås, Oddrun; Styve, Eldbjørg Tveitevåg; Vindenes, Njål "Rammefaktorenes Betydning for Opplæringen I De Praktisk-Estetiske Fagene - En Casestudie." *Acta didactica Norge* 7, no. 1 (2013).
- Husserl, Edmund. *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. Routledge, 2014.
- "Hvorfor Har Vi Fått Nye Læreplaner?". <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>.
- Imsen, Gunn. *Lærerens Verden : Innføring I Generell Didaktikk*. 6. utgave. ed. Oslo: Universitetsforlaget, 2020.
- "Innføring Og Overgangsordninger for Nye Læreplaner." <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>.
- Jørgensen, Harald. *Fire Musikalitetsteorier : En Framstilling Av Fire Musikalitetsteorier, Deres Forutsetninger Og Pedagogiske Konsekvenser*. Oslo: Aschehoug, 1982.
- Kaufmann, Geir. *Hva Er Kreativitet*. Hva Er. Vol. 12, Oslo: Universitetsforl., 2006.
- Krüger, Thorolf. "Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge : Two Case Studies of Teachers at Work." Bergen: Bergen University College Press, 2000.
- Kulset, Nora Bilalovic. *Din Musikalske Kapital*. Oslo: Universitetsforl., 2018.
- Kvale, Steinar, Svend Brinkmann, Tone Margaret Anderssen, and Johan Rygge. *Det Kvalitative Forskningsintervju*. Interview[S] Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing. 2. utg. ed. Oslo: Gyldendal akademisk, 2009.
- . *Det Kvalitative Forskningsintervju*. Interview[S] Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing. 3. utg. ed. Oslo: Gyldendal akademisk, 2015.
- Lundgren, Ulf P. "Frame Factors and the Teaching Process : A Contribution to Curriculum Theory and Theory of Teaching." 1972.
- Lundgren, Ulf P. . ""Ramfaktorteoriens" Historia." In *Skeptron 1. Texter Om Läroplansteori Och Kulturreproduktion: Ratten Att Tala*, edited by Donald I. Broady and Ulf P. Lundgren, 69-81. Stockholm: Symposion Bokförlag, 1984.
- Lundin, Robert W. *An Objective Psychology of Music*. New York: Ronald Press, 1953.
- "Læreplan I Musikk (Mus1-01)." edited by Utdanningsdirektoratet. Udir.no, 2006.
- "Læreplan I Musikk (Mus01-02)." edited by Utdanningsdirektoratet. Udir.no, 2020.
- Mastekaasa, Arne. "Profesjon Og Motivasjon." In *Profesjonsstudier*, edited by Lars Inge Terum Anders Molander. Oslo: Universitetsforlaget, 2008.

- "Meld. St. 28. Fag – Fordypning – Forståelse. En Fornyelse Av Kunnskapsløftet." edited by Kunnskapsdepartementet. Regjeringen.no, 2015-2016.
- Mills, Janet. "Working in Music: Becoming a Performer-Teacher." *Music education research* 6, no. 3 (2004): 245-61.
- Molander, Anders, Lars Inge Terum, and profesjonsforskning Studier av profesjonell yrkesutøvelse - kompetanseoppbygging i. *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforl., 2008.
- Muikk lærer'n*. Podcast audio. 9. Fagfornyelse, del 1- gjest: Ingeborg Lunde Vestad 2020.
- Nerland, Monica. "Musikkpedagogikken Og Den Musikkulturelle Mangfold. Noen utfordringer for Musikkpedagogisk Virksomhet I Vår Tid. ." In *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikkler Om Musikkpedagogisk Teori Og Praksis.*, edited by Signe Kalsnes & Øivind Varkøy Geir Johansen. Oslo: Cappelen akademisk forl., 2004.
- Nielsen, Frede V. *Almen Musikdidaktik*. 2. rev. og bearb. udg. ed. København: Akademisk Forlag, 1998.
- . *Almen Musikdidaktik*. København: Christian Ejler, 1994.
- "Overordnet Del – Verdier Og Prinsipper for Grunnopplæringen." edited by Utdanningsdirektoratet: Udir.no, 2020.
- Perlic, Biljana. "Lærerkompetanse I Grunnskolen: Hovedresultater 2018/2019." Oslo: Statistisk Sentralbyrå, 2019.
- Platon, Henning Mørland, Emilsson Eyjólfur Kjalar, and Tore Frost. "Staten." *Samlede verker Bd 5* (2001): 17-415.
- "Prinsipper for Opplæringen." edited by Utdanningsdirektoratet. Udir.no, 2006.
- Reimer, Bennett. *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1970.
- "Rundskriv F-13/04 Dette Er Kunnskapsløftet. Kultur for Læring." edited by Utdannings- og forskningsdepartementet. Regjeringen.no 2004.
- Rutter, Michael. *Fifteen Thousand Hours : Secondary Schools and Their Effects on Children*. London: Paul Chapman, 1994.
- Sandberg, Ralf. "Musikundervisningens Yttre Villkor Och Inre Liv : Några Variationer Över Ett Läroplansteoretiskt Tema." HLS Förlag, 1996.
- Seashore, Carl E. *Psychology of Music*. McGraw-Hill Publications in Psychology. New York: McGraw-Hill, 1938.
- Siw Graabræk, Nielsen, and Karlsen Sidsel. "Grunnskolelærere I Musikk Og Deres Kompetanse." *Nordic Research in Music Education* 2, no. 2 (2021): 100-25.
- Small, Christopher. *Musicking : The Meanings of Performing and Listening*. Hanover: University Press of New England, 1998.
- Smith, Jonathan A., Michael Larkin, and Paul Flowers. *Interpretative Phenomenological Analysis : Theory, Method and Research*. Los Angeles: SAGE, 2009.
- "St. Meld. Nr.30 Kultur for Læring." edited by Kunnskapsdepartementet: Regjeringen.no, 2004.
- Sætre, John Vinge og Jon Helge. "Ulike Musikkfag? Et Kritisk Blikk På En God, Gammel Musikkdidaktisk Øvelse." *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (2017): s. 153-61
- Sætre, Jon Helge, Thor Bjørn Neby, and Tone Ophus. "Musikkfaget I Norsk Grunnskole: Læreres Kompetanse Og Valg Av Undervisningsinnhold I Musikk." *Acta didactica Norge* 10, no. 3 (2016): 3.
- Tjora, Aksel Hagen. *Kvalitative Forskningsmetoder I Praksis*. 3. utg. ed. Oslo: Gyldendal akademisk, 2017.
- Varkøy, Øivind. *Hvorfor Musikk? : En Musikkpedagogisk Idéhistorie*. 3. utg. ed. Oslo: Gyldendal akademisk, 2015.
- . *Musikk - Strategi Og Lykke : Bidrag Til Musikkpedagogisk Grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen akademisk forl., 2003.
- Vygotskij, Lev Semenovič, Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, and Ellen Souberman. *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1978.

Åvitsland, Bjørg Solsvik. "Stemmevansker- "Nesten Som En Slags Utbrenthet"." In *Musikk- Mulighetenes Fag*, edited by Eiliv Olsen; Sylvi Stenersen Hovdenak, 47-64. Bergen: Fagbokforlaget, 2007.



## **Vil du delta i forskningsprosjektet «Om musikkundervisning i grunnskolen»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke undervisning i musikk på ungdomsskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Detter et masterprosjekt på NTNU innen Musikkvitenskap, hvor formålet er å undersøke musikkundervisning på 8-10 trinn. Hva omfatter musikkundervisningen, og har lærer og elevers forutsetninger noe å si for undervisningen.

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

Prosjektet er min masteroppgave i musikkvitenskap ved NTNU. Den innsamlede dataen vil bli brukt i denne sammenhengen. NTNU er den ansvarlige institusjonen i dette prosjektet.

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

Du har fått spørsmål om å delta ettersom du underviser i musikkfaget på 8-10 trinn.

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

Ved å delta i prosjektet innebærer det et intervju med meg. Intervjuet blir å vare mellom 30 og 60 minutter avhengig av hva som passer best for deg, og vil bestå av en rekke spørsmål som vil være åpen for en lengre diskusjon avhengig av eget ønske. Spørsmålene vil dreie seg om hva som undervises i musikk faget; bakgrunn og erfaring med musikk og hvordan undervisningen oppleves for underviser. Etter ditt samtykke vil intervjuet bli tatt opp, som senere vil bli transkribert og anonymisert. Om det er spørsmål du ikke ønsker å svare på er du ikke forpliktet til dette, og du kan når som helst be om at intervjuet avsluttes.

### **Det er frivillig å delta**

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

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Intervjuopptak og persondata vil bli trygt lagret og behandlet på min datamaskin, og bare jeg og min veileder Thomas Hilder vil ha tilgang til materialet. Personopplysninger som navn vil bli anonymisert, og jeg vil gjøre alt jeg kan for at du ikke skal bli kjent igjen i den endelige publikasjonen. Likevel kan jeg ikke garantere at personer innen skolen som kjenner til prosjektet ikke kan kjenne deg igjen. Om du ønsker kan du også lese gjennom teksten som tar i bruk datamateriale fra intervjuet før det publiseres. Prosjektet skal etter plan avsluttes senest desember 2022, alle lydopptak og personopplysninger vil da bli slettet.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

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

## **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Kristine Utstøl på e-post (kristuts@stud.ntnu.no) eller telefon (98647137).
- Min veileder Thomas Hilder på e-post (thomas.r.hilder@ntnu.no) eller telefon (73559669).
- Vårt personvernombud på NTNU: Thomas Helgesen på e-post (thomas.helgesen@ntnu.no) eller telefon (93079038).

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

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

Med vennlig hilsen

Thomas R. Hilder

Kristine Utstøl

Veileder

Student

-----  
-----  
Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

### Samtykke:

- Jeg samtykker til å delta i et intervju, hvor sitater kan fra intervjuet kan bli brukt i publikasjonen.

### Anonymitet:

- Jeg ønsker at alle opplysninger om meg blir anonymisert
- Jeg samtykker til at opplysninger (fag jeg underviser i/kunnskap) om meg blir publisert slik at jeg kan bli gjenkjent.

**Publikasjon:**

- Jeg ønsker å lese tekster som inneholder deler av mitt intervju før det publiseres.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Intervjuguide

#### **Musikk undervisning i grunnskole**

Dette prosjektet er en masteroppgave om musikkundervisning i grunnskolen 8-10 trinn. I denne sammenhengen skal jeg blant annet utføre intervjuer av lærere som møter målgruppen for oppgaven. Det jeg hovedsakelig ønsker å undersøke i masteroppgaven er hva musikkundervisning i grunnskolen mellom 8-10 trinn omfatter, hva er det man skal lære, hva er målet og har lærer og elevers forutsetninger noe å si for undervisningen.

Intervjuet vil vare i ca. 30 til 60 minutter, avhengig av hva som passer best for deg. Intervjuet vil være basert på en rekke spørsmål som vill adressere disse temaene:

- Hva musikkundervisningen omfatter.
- Bakgrunn og erfaring med musikk.
- Opplevelser og tanker rundt musikkundervisningen.

Etter ditt samtykke vil intervjuet bli tatt opp på båndtaker, som senere vil bli transkribert og anonymisert. Om det er spørsmål du ikke ønsker å svare på er du ikke forpliktet til dette, og du kan når som helst be om at intervjuet avsluttes. Dine personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Intervjuopptak og persondata vil bli trygt lagret og behandlet på min datamaskin, og bare jeg og min veileder Thomas Hilder vil ha tilgang til materialet. Personopplysninger som navn vil bli anonymisert, og jeg vil gjøre alt jeg kan for at du ikke skal bli kjent igjen i den endelige publikasjonen. Likevel kan jeg ikke garantere at personer innen skolen som kjenner til prosjektet ikke kan kjenne deg igjen. Om du ønsker kan du også lese gjennom teksten som tar i bruk datamateriale fra intervjuet før det publiseres. Prosjektet skal etter plan avsluttes senest desember 2022, alle lydopptak og personopplysninger vil da bli slettet.

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

- Kristine Utstøl på e-post ([kristuts@stud.ntnu.no](mailto:kristuts@stud.ntnu.no)) eller telefon (98647137).
- Min veileder Thomas Hilder på e-post ([thomas.r.hilder@ntnu.no](mailto:thomas.r.hilder@ntnu.no)) eller telefon (73559669).
- Vårt personvernombud på NTNU: Thomas Helgesen på e-post ([thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)) eller telefon (93079038).

