

Odd Magne Bøe

Førstelektor, Høgskolen i Sør-Trøndelag,  
Avd. for lærer- og tolkeutdanning

## Med blanke ark og lydopptak - elevens egen stemme om komponering i skolens musikkopplæring

*Artikkelen fokuserer på elevenes egne opplevelser omkring komposisjon i skolens musikkopplæring. Komposisjon i skolen drøftes i lys av de rammene vi finner i "Læreplanverket for Kunnskapsløftet" (LK06). Et sentralt spørsmål vil være om elever i ulike aldre forteller om endring av musikkaktiviteter i takt med et utvidet aktivitetsregister i faget. Jeg vil i tillegg diskutere i hvilken grad elevens stemme vil kunne bringe fram ny viten om dette hovedområdet. Artikkelen er tredelt. Først beskrives målet med studien og begrunnelse for valg av metode. Deretter presenteres resultater fra empirien, basert på kvalitative data fra elevintervjuer. I den tredje delen tar drøftingen utgangspunkt i funn jeg gjorde i min studie.*

### Innledning

I denne artikkelen vil jeg presentere resultater fra en treårig studie som jeg gjennomførte i perioden 2006- 2009 om musikkfaget i skoler i Trondheimsregionen. Studien er basert på gruppeintervjuer av barn på ulike trinn. Tittelen "Med blanke ark og lydopptak" gjenspeiler fokuset for artikkelen som er hva elever forteller om egne opplevelser, ønsker og drømmer i forbindelse med aktiviteten komposisjon innenfor rammen av skolens musikktimer. Nasjonale rammer krever at det gjøres lydopptak av elevenes produkter. "Blanke ark" viser til elevens motivasjon og frihet til å skape musikk uten for strenge rammer som for eksempel ark med notelinjer. Artikkelen vil ha et spesielt fokus på elevens produksjon forstått som det å komponere. Begrepet kreativitet vil trekkes inn der det er naturlig i forbindelse med elevens komponering. Definisjonen av å komponere vil i denne artikkelen være identisk med rammene og kompetansemålene vi finner i det nasjonale planverket *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, LK06 (heretter kalt *Kunnskapsløftet*). Her kan vi for eksempel lese at elevene skal utforske, improvisere og lage egen musikk og dans. Et historisk tilbakeblikk viser at fagets nasjonale rammer begrenset seg bare til sang fram til 1960. De siste 50 årene har faget utvidet aktivitetsregisteret og fått benevnelsen musikk. Denne artikkelen vil si noe om hvorvidt lærernes praksis har endret seg i takt med nye nasjonale føringer.

Veien fra formulert til realisert læreplan kan være lang. Studier av utviklingen av ulike planverk de siste tiårene har gitt et visst kjennskap til endringer i de nasjonale rammene. I Stortingsmelding nr. 11: *Læreren. Rollen og utdanningen* (KD 2008-2009, s. 48) beskriver Kunnskapsdepartementet en situasjon hvor forskere sjelden inkluderer elevens fortellinger i datagrunnlaget. Det er begrenset tilfang med litteratur som fokuserer på hva elevene selv forteller om reelle aktiviteter, metoder og læring i de enkelte fag. Elevene sitter inne med viktig kunnskap om musikkopplæringen i skolen, og jeg ønsker å ta deres erfaringer på alvor. I denne artikkelen vil jeg drøfte om min studie kan spore fagets endringer ut fra det elevene har opplevd i skolens musikktimer. I metoddelen vil nettopp elevintervjuer få et spesielt fokus.

J. I. Goodlad (1992) har, blant annet i England og Norge, forsket på sammenhengen mellom formulert læreplan og opplevd læreplan. Goodlad mener at den opplevde læreplanen er den siste og beste testen på om planmakerne har nådd fram til barna og det virkelige liv med sine visjoner og mål. Jeg vil i det følgende presentere og drøfte funn basert på 64 gruppeintervjuer av 275 elever.

Musikkfaget i Norge består i henhold til dagens nasjonale rammer fra 2006, *Kunnskapsløftet*, av tre hovedaktiviteter: musisere, komponere og lytte. I det følgende vil jeg rette søkelyset mot opplæring i å komponere musikk, lage dans og skrive tekster til musikk. Departementets rammer innenfor å komponere er klare, og elementene fra formålet i *Kunnskapsløftet* er mellommenneskelig kommunikasjon, overføring av kulturarv og å utvikle kreativitet (LK06, s. 138).

*Kunnskapsløftet* inneholder flere spesifikke kompetansemål for opplæring i å komponere, fordelt på 2., 4., 7. og 10. trinn. Det forrige læreplanverket fra 1997, L97, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, var innholdsstyrt, mens *Kunnskapsløftet* er målstyrt. Alle elever skal få denne opplæringen i henhold til kompetansemål for de enkelte trinn. Det er opp til den enkelte musikk lærer å bestemme innhold og metode i arbeidet med å nå kompetansemålene. Ut fra disse ser vi at elevene blant annet i løpet av 10 år i skolen, skal: ”sette sammen og utforske, improvisere med lyd og bevegelse, eksperimentere med sang og komponere melodier og lydillustrasjoner” (LK06, s. 140-142). I tillegg finner vi under grunnleggende ferdigheter at elevene skal kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig i musikk, og at dette skal forstås slik: ”komponere ved å eksperimentere med stemmen og delta i samspill og vokal framføring” (LK06, s. 139). På samme side kan vi lese at elever på alle trinn skal ”kunne bruke digitale verktøy /.../ og opptaksutstyr”. Dette “innebærer blant annet bruk av ulike former for notasjon /.../ kunne tolke og forstå ulike musikalske symboler, tegn og former for notasjon” (ibid, s. 139).. Disse målene bør kunne bidra til å sikre et variert innholds- og metoderepertoar i opplæringen.

Jeg vil presentere resultater som tar utgangspunkt i det elevene forteller om å komponere i skolen. Dette gir én versjon av det som de facto foregår i musikktime. Musikk lærere vil kunne fortelle en annen versjon. Mitt utgangspunkt for problemstillingene er at opplæringen i komposisjon kan være i utakt med kompetansemålene i *Kunnskapsløftet*. I det følgende vil denne problemstillingen bli belyst:

*Er elevenes aktivitet i komposisjon i norsk skole i takt med kompetansemålene i Kunnskapsløftet, og hvordan kan målene eventuelt oppnås?*

## **Metode**

Hvilken metode bør man velge når man undersøker komposisjonsopplæring i musikkfaget i skolen? Hovedskillet går mellom kvalitative og kvantitative metoder. Jeg har prøvd å finne svar ved å benytte en kvalitativ metode, basert på elevenes egne utsagn i intervjuer.

Å intervju barn i grupper er en relativt lite benyttet metode i norsk skoleforskning, bortsett fra innen spesialpedagogikk<sup>1</sup>. Vi finner også flere eksempler på intervjuer av barn innen helsesektoren i forbindelse med behandling og overgrep. Organisasjoner som blant annet Redd Barna, har intervjuet barn, og vi finner beskrivelser av dette på internett.<sup>2</sup> Metoden tar utgangspunkt i en tro på barnet.

Min studie tar utgangspunkt i elever i alderen 7-15 år, og forutsetter at elevens stemme kan være viktig når det gjelder ny innsikt i skole og opplæring. Jeg har derfor valgt å møte elevgrupper ansikt til ansikt, stille spørsmål, gjøre opptak og transkribere replikkvekslinger. Jeg har en hensikt med studien, og brukte derfor en strukturert intervjuguide med sju spørsmål i alle intervjuene som "en ramme for samtalen" (Løkken og Søbstad 1999, s. 101). Dette gir: "Fokus i intervjuet og en bedre utnyttelse av tiden" (ibid, s.101). Gjennom strukturerte gruppesamtaler med elever har jeg forventning om å kunne fremskaffe ny og relevant kunnskap om komposisjonsaktiviteten i skolen.

Intervjuene er gjort på hjemmeskolen. Ledere, lærere, faglærere og foreldre ble informert i god tid før hvert intervju om hva samtalen med elevene kom til å dreie seg om. Hvert intervju varte fra 4 til 25 minutter og ble organisert rundt disse sju spørsmålene:

1. Hvorfor tror dere at dere skal lære musikk i skolen?
2. Hva gjør dere i musikktime?
3. Synger dere sanger i klasserommet/arealet?
4. Hva lærer dere i musikk? Spille? Synge? Danse? Komponere? Lytte?
5. Hva ønsker dere å gjøre og lære i musikk?
6. Hva er den beste opplevelsen dere har hatt her på skolen i musikk?
7. Forstår dere det dere lærer i musikk? Er det for lett? For vanskelig?

Spørsmål 3 om hvor elever synger, berører ikke det å komponere. De andre seks spørsmålene gir fakta om situasjonen sett med elevenes blikk. Å intervju barn med foreldrenes tillatelse har vist seg å være en utfordring, og ikke minst innebærer dette et stort ansvar for en forsker. Å la elever møte en fremmed forsker gruppevis i stedet for enkeltvis, kan bidra til å gi en trygg opplevelse, noe som igjen kan medvirke til at elever tør å være ærlige i dialogen. Medlemmer i gruppen kan imidlertid korrigere hverandre under samtalen og føre til at enkelte elever gir sitt samlede bilde av "sannheten" i stedet for sitt eget. En nøye gjennomgang av enkeltreplikker i lydopptakene gir solide holdepunkter for å avgjøre om elevene har en positiv innstilling overfor egne lærere. Jeg finner ikke én eneste replikk i intervjuene som indikerer negative relasjoner til musikk lærere eller andre ansatte ved skolen.

Hvis man velger å spørre barn og unge direkte om deres egne opplevelser, kan man ikke sikre seg mot, eller eliminere, uventet negativ respons. Den svenske musikkpedagogen Patricia Haghholm (2001) spør i en semesteroppgave elever på 6. trinn om hva de ønsker i musikktime. En elev svarer: "Byta lärare" (ibid, s. 2). Elevene i min studie hadde imidlertid en meget positiv innstilling overfor egne lærere.

---

<sup>1</sup> Elevintervju finner vi hos Gryting, Tone (2008). *Elever med spesifikke språkvansker og deres skolesituasjon*. Oslo: Universitet i Oslo, Utdanningsvitenskapelig fakultet, spesialpedagogikk, masteroppgave

<sup>2</sup> [http://www.barnetmitt.com/barnetmitt/innhold/tema/intervju\\_om\\_serien/intervju\\_om\\_seksuelle\\_overgrep\\_mot\\_barn](http://www.barnetmitt.com/barnetmitt/innhold/tema/intervju_om_serien/intervju_om_seksuelle_overgrep_mot_barn) Hentet fra internett 18.11.2010

Spørreskjemaer, samt spørsmål til foreldre og foresatte om tillatelse til å foreta studien, ble sendt til 600 elever ved 13 skoler fra ulike bydeler i Trondheim, en by med 180 000 innbyggere. To skoler med 10. trinnever kunne av ulike årsaker ikke delta i studien. Halvparten av foreldrene ga barna tillatelse til å la seg intervju i grupper på 4-5 elever. Empirien i denne artikkelen består av svarene fra 275 elever, fordelt på 64 gruppeintervjuer, foretatt ved 11 skoler i perioden 2006- 2009. Elevene representerer 2., 4., 7. og 10. trinn. Disse fire trinnene ble valgt fordi kompetansemålene knyttet til komposisjon i *Kunnskapsløftet*, er plassert etter disse. Jeg kunne dermed sammenligne kompetansemål direkte med aktiviteter og hvilke muligheter elever eventuelt har for å oppnå disse. Hvis kompetansemålet ifølge *Kunnskapsløftet* er at elevene skal "gjøre digitale lydopptak ved hjelp av digitale verktøy" etter 7. trinn, må de nødvendigvis oppleve aktiviteten i musikktimer på mellomtrinnet for at læreren skal kunne vurdere måloppnåelsen.

Elever kan svare det andre svarer slik at vi ikke får fram "sannheten": "I et gruppeintervju med barn bør man også være forberedt på at 'chaining' kan dukke opp. Det betyr at barn hekter seg på utsagn fra de andre og får sine assosiasjoner til det andre har sagt og spinner videre på det" (Eide og Winger 2003, s. 69). I min undersøkelse forekom noen slike situasjoner. Hvis den første som ble intervjuet, svarte ja i en spørreunde, skjedde det enkelte ganger at de andre hang seg på. Et konkret eksempel på dette opplevde jeg på 4. trinn ved skole C: "Jeg drømmer om å bli sanger." "Det gjør jeg også." "Vet ikke. Jeg synes det som Jens sier i så fall" (4C2). Referansen (4C2) viser til opptak fra 4. trinn, skole C og gruppe 2.

Denne studien inneholder kanskje i noen grad spørsmål som enkelte kan oppfatte som ledende, men som er stilt for å oppklare hva eleven mener. Steinar Kvale (2009) skriver i *Det kvalitative forskningsintervju* at: "Effekten av ledende spørsmål i et intervju har fått en temmelig overdreven oppmerksomhet" (Kvale 2009, s. 183). Han påpeker også at: "Det avgjørende spørsmålet er ikke hvorvidt intervjueren skal lede eller ikke lede, men *hvor* intervju spørsmålene skal lede, og hvorvidt de vil lede i viktige retninger, som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap" (ibid, s. 184). Jeg ønsket å gi elevene mulighet til å oppfatte og forstå spørsmålet om de hadde komponert musikk ved å benytte et språk som var noe mer tilpasset alderen til de som ble intervjuet. Jeg erstattet "å komponere" med "å lage". Mine formuleringer ble slik: "Har dere lagd melodier, eller musikk? Har dere lagd noen sanger, eller lagd noe selv? Har dere lagd en sang selv?"

Et konkret eksempel fra min studie i forbindelse med ledende spørsmål, er at ved å stille kontrollspørsmålet "hva?", kunne jeg få elever til å bli noe usikre. Flere korrigerer seg selv, noe som fikk elevens klare ja-svar til å ende opp som et nei-svar og motsatt. Å forlede barn til et ønsket svar var slett ikke intensjonen under intervjuet, men man skal være klar over at man er i en maktposisjon som voksen sammen med barn. Det kan se ut som om barna ønsker å gjøre den voksne fornøyd i en slik presset situasjon. Jeg vil gi noen eksempler på et svar som kanskje kan tolkes i den retning: "Har dere lekser i musikk?" spør jeg. "Nei. Nei." "Hva?", spør jeg. De svarer: "Jo, noen ganger så må vi pugge på sangene, hvis det er noe slik forestilling som kommer" (4D2). Jeg stiller det samme spørsmålet i neste gruppe, og én elev svarer: "Nei." "Hva?", gjentar jeg, og den samme eleven svarer: "Jeg har lyst på lekser i musikk" (4E1).

Validitet forteller om hvordan dataene er samlet inn, om nøyaktigheten i arbeidet, om dataene er relevante for problemstillingen og undersøkelsen. Validitet går også på om de riktige spørsmålene er stilt (Jørgensen og Kampmann 2000, s. 25). Ved hjelp av flere og nærmere

spesifiserte spørsmål kunne et feiltolket ja-svar fra elever i min studie, ende opp som et korrekt nei-svar og motsatt.

Et viktig punkt med hensyn til reliabiliteten er om transkripsjonene virkelig gjengir alt elevene sier og i deres eget uredigerte språk. I min studie har jeg gitt både lydopptak og en komplett uredigert papirversjon tilbake til lærere og elever slik at de har kunnet sjekke om det jeg skrev, var det som virkelig ble sagt i intervjuene. Dessuten har rektorene fått tilsendt nettadressen til den elektroniske boka *Musikklærerens lokale læreplan*, som har disse elevintervjuene som basis.<sup>3</sup> Dette har vist seg å gi trygghet for begge parter på veien fra elevintervjuer til elektronisk offentliggjøring av studien. I denne artikkelen har det vært nødvendig å normalisere elevenes dialekt slik at stoffet er tilgjengelig for flere grupper lesere.

Mine intervjuer ga mulighet for åpne svar og er således i overensstemmelse med kravet vi finner hos Ann Kristin Larsen: "Det kvalitative intervjuet kjennetegnes ved at informanten selv formulerer sine svar" (Larsen 2007, s. 82). Barna i studien formulerer sine egne svar, de synger i tillegg egne sanger, og kommer mer enn gjerne med kreative fortellinger om svært ulike emner og andre fag som opptar dem underveis i intervjuet. På 2. trinn viste det seg at tannfelling kunne være et "forstyrrende" element som tok fokus, og på 10. trinn var elevene naturlig nok svært opptatt av emnet karaktersetning.

En undersøkelse, presentasjon og analyse som denne blir selvfølgelig ikke objektiv. Jeg, forskeren, gjør egne prioriteringer både i type spørsmål i intervjufasen, og ikke minst, i utvalgs-, kategoriserings- og presentasjonsfasen. Thomas Arvidsson (1984) beskriver noen vanlige feilkilder i boka *Barneobservasjoner i førskole: "Tidligere erfaring og forutinntatte holdninger"* kan virke forstyrrende (Arvidsson 1984, s. 49). "Behov og motiv" kan være en feilkilde i observasjons- og fortolkningsarbeidet (ibid, s. 49). Motivet mitt for denne studien er å øke elevenes tilgang til varierte aktiviteter, og å utvide lærerens register med hensyn til innhold, og metode. Jeg ønsker i tillegg en tilpasset opplæring i komposisjon hvor musikklæreren dokumenterer elevenes kunnskaper og ferdigheter i komposisjon i form av for eksempel lydopptak, på bekostning av tradisjonell notelære. Dette vil trolig være med på å farge analysen og drøftingen av datagrunnlaget.

I det følgende vil presentasjonen av elevenes replikker være vesentlig redusert. Hvilke briller har jeg på når jeg velger ut og tolker elevenes utsagn? I denne prosessen er jeg farget av de ti tusen musikktime jeg selv har ledet i skolen. Jeg kjenner meg godt igjen i det barna forteller, og lar meg fange av replikker som finner klangbunn i det jeg selv står for, og som har dekning i krav fra *Kunnskapsløftet*.

Det bør stilles kritiske spørsmål rundt metodevalg, sannhetsgehalt og design i forbindelse med å spørre barn og unge om egen læring. Noen eksempler på slike spørsmål kan være: Hva vet elever om musikkopplæring i skolen? Snakker barna sant? Du får jo bare tak i elevenes versjon, hvorfor spør du ikke heller lærerne hvis du vil vite noe om musikkfaget i skolen?

---

<sup>3</sup> [http://brage.bibsys.no/hist/handle/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_9342](http://brage.bibsys.no/hist/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_9342)

Jeg ønsker å inkludere elevenes stemmer nettopp fordi jeg tror på det barna sier i et intervju. Disse stemmene formidler en like viktig ”sannhet” om fenomenet komposisjon i skolen som den de voksne kan bidra med. Eleven bør etter min oppfatning være den viktigste brikken i all opplæring i skolen og skal ha fokus i en kartlegging av deres virkelighet. I boka *Fra barns synsvinkel*, av Brit Johanne Eide og Nina Winger (2003), kan vi lese at barn har blitt marginalisert i forskning om deres egen hverdag.

Å spørre barn om hva de mener om sitt eget erfaringsmiljø eller å invitere dem til å uttale seg om sine vurderinger om oppvekst og læringssituasjon i hjem, barnehage eller skole, har vært lite aktuelt innenfor dette perspektivet (Eide og Winger 2003, s. 23).

Det at flere parter legger ned innsats og tid i en slik studie, bør igjen føre til en endring i situasjonen. Det er derfor viktig at elever, lærere og forskere som deltar i en slik studie, ser praktisk nytte av eget bidrag. Hva denne nytteverdien eventuelt vil være, blir presentert i analysedelen av artikkelen.

## **Mine funn**

Elevers utsagn om opplevelser fra skolefaget musikk, viste seg å gi rikelig med komplekse data. Informasjon i form av et utall replikkvekslinger ble imidlertid utfordrende å kategorisere i analysedelen. 18 av 64 grupper, 28 prosent av gruppene i min studie, har erfaring med å komponere i musikktime.

I presentasjonen av funn vil noen av resultatene bli tallfestet. Jeg har i hovedsak regnet andel ja- og nei-svar ut fra 64 grupper, og ikke 275 elever. 18 grupper med ja-svar av totalt 64 grupper gir en andel på 28 prosent i mine videre analyser. Under intervjuet har gjerne én elev svart positivt, og de andre tre som oftest nikket, eller svart et bekræftende ”ja”. I presentasjonen har gruppen blitt kategorisert som én av 64 i ja-andelen. Hvis derimot elever motsa hverandre i en intern diskusjon, ble det siste felles svaret kategorisert.

Barna formelig bobler over av skaperkraft og er flinke til å improvisere i denne alderen. Elevene som jeg intervjuet, viste seg å være meget kreative og de avbrøt ofte for å improvisere fortellinger, historier og det de kaller “radioprogrammer”.

Opplæring og planlegging i alle skolefag skal ta utgangspunkt i lokale forhold og skal videre møte den enkelte elevs uttrykksbehov, forutsetninger og mål. Alle elever skal i utgangspunktet lære å komponere, og flere har i tillegg et sterkt ønske om å “lage” musikk, dans og tekst selv. *Kunnskapsløftet* pålegger lærere å komponere med elevene, og dette er i tillegg med på å utvide aktivitetsregisteret i faget og dermed å tilpasse undervisningen til den enkelte elev:

Musikkfaget spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Gjennom innhold og aktivitetsformer som søker å møte elevenes uttrykksbehov og gi rom for estetiske opplevelser, kan faget bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse (LK06, s. 137).

Studien kan antyde hvilke ønsker og drømmer elever fra 2. til 10. trinn har. 275 elever forteller her om nærmere 200 ønsker. 132 elever, eller 48 prosent av 275 elever, formidlet et ønske om å lære å spille et instrument i skolens musikktime. Kun åtte elever, eller tre prosent uttrykte et ønske eller hadde en drøm om å komponere. Det virket som om begrepet å komponere kan være ukjent for elever. “Å finne på selv”, eller “å lage” ser ut til å gi en større gjenklang hos barn og unge. Studien ga likevel mange interessante data om elevens

opplevelse av å skape musikk skolen. Denne kunnskapen kan være en av flere referanserammer når musikk lærere skal velge og prioritere innhold og aktivitetsformer i skolens musikk timer.

Studien gir et klart bilde av hvor vi er i dag, og hva elevene ønsket å lære i skolens musikk timer. Kort sagt: Lærerne prioriterer sang, mens elevene ønsker å lære å spille. Både komposisjon og lytting ser ut til å nedprioriteres av lærerne i musikk opplæringen. Kunnskapsløftet krever en større likevekt av hovedaktivitetene enn hva tilfellet der ut til å være i dag. En nærmere kategorisering ut fra hvert enkelt trinn, slik jeg har gjort i den videre presentasjonen, vil gi musikk lærere på de ulike trinn relativt konkrete referanser for egen lokal planlegging av musikk timer i tråd med nasjonale rammer.

## Om å komponere med 2. trinn

Elever på 2. trinn er eller fyller sju år når de møter på skolen om høsten. Kun én av de 17 gruppene på dette trinnet fortalte at de komponerte ved å lage tekster i skolens musikk timer. Sjuåringene fortalte og sang følgende:

“Bæ, bæ lille lam, kjøpte seg et hus. Kunne ikke bo der, for det va'kke do der, bæ, bæ lille lam kjøpte seg et hus.

Bæ, bæ lille lam, dro på håndballkamp. Kunne ikke heie, bare bruke bleie, bæ, bæ lille lam dro på håndballkamp”.

En gutt fortalte at han er sanger i et band og skrev egne låter til bandet han spilte i! Flere av elevene sidestilte gjerne det å lage musikk med det å kunne noter:

“Har dere lagd musikk selv?” spør jeg. “Nei. Jeg kan ikke noter, nei. Det er noen som kan det og” (2H2). Vi går i rockeband, jeg er sanger da. Jeg skriver sanger da. Jeg synger jeg. Og jeg spiller keyboard. Han spiller også noen ganger (2J5).

Under grunnleggende ferdigheter skal elevene gjøre digitale opptak. Studien ga ingen indikasjoner på denne aktiviteten på 2. trinn i skolen. Kompetansemålene for 2. trinn i *Kunnskapsløftet* gir ingen indikasjon om at elever på 2. trinn må kunne lese og skrive tradisjonelle noter for å kunne komponere musikk. Kunnskapsløftet har følgende kompetansemål for sjuåringene:

sette sammen musikalske grunnelementer som klang, rytme, dynamikk og melodiske motiver til små komposisjoner, utforske ulike musikalske uttrykk gjennom å improvisere med lyd og bevegelse. (LK06, s. 140).

Sjuåringene improviserte tekster til kjente barnesanger mens jeg intervjuer dem. Under grunnleggende ferdigheter i *Kunnskapsløftet* finner vi at elever på alle trinn skal arbeide med språklig rim og rytme i musikk opplæringen.

Å kunne uttrykke seg skriftlig i forbindelse med musisering og komponering innebærer blant annet bruk av ulike former for notasjon. Dette er nødvendige verktøy både som støtte til musikalske forløp, som ledd i improvisasjons og lytteøvelser, og for å kunne nedtegne og ta vare på egenkomponert musikk og dans. Skrivning benyttes også til å eksperimentere med språklig rim, rytme og klang, og til å formidle musikalske opplevelser, ideer og formuttrykk og å reflektere over kunnskap i faget (LK06, s. 139).

Ifølge dataene fra min studie, arbeidet elevene lite med komposisjon på 2. trinn. En sjuåring vil trolig ikke forstå ordet å komponere. En feilkilde kan være begrepet komponere.

Datainnsamlingen er troverdig etter min oppfatning siden jeg møtte elevene ansikt til ansikt og hadde alltid muligheter til å justere begrepsbruken etter aldersgruppen. Under intervjuene modererte jeg derfor språket slik jeg har beskrevet i innledningen.

#### **Om å komponere med 4. trinn**

Sju av 24 grupper med 97 elever på 4. trinn komponerte i skolens musikktimer. Dette tilsvarer 29 prosent av gruppene. Studien viser at elevene husket fire ulike aktiviteter: skrive tekst, skrive noter, lage lydillustrasjon og spille fritt. De sju gruppene som komponerte fordelte seg slik: Ved skole B har to grupper kastet terninger og deretter skrevet ned noter og rytmer ut fra en mal læreren hadde. En toer på terningen tilsvarte for eksempel to firedelsnoter. Ved skole C spilte elevene i to grupper fritt på trommer. Dette er kategorisert under komposisjon fordi de har fått utforske instrumenter. Ved skole E har tre grupper laget tekster ut fra "tenkeord", og én av disse tre har i tillegg erfaring med lydforming.

Niåringer har ganske mange ønsker med hensyn til det å komponere. Et eksempel på en motivert niåring er denne replikken om gleden ved å skrive noter:

"Det å ordne noter er veldig bra. Det var sammen med studentene. Også spilte Edith på fløyta si. Vi kastet terning, og så fikk vi skrive noter"(4B8).

En annen elev på 4. trinn ønsket rett og slett noen blanke ark. Det var alt han trengte få å tørre å komponere. Andre ønsket å spille fritt. Motivasjonen var det ingen ting å si på:

"Ja, også kanskje vi kunne fått et ark og lagd en egen sang. Ja, det hadde gått an. Det hadde vært lurt." (4D5). "Vi skulle hatt en masse instrumenter, og skulle liksom bare funnet på en sang og spilt"(4E2). Litt mer fridans hadde vært artig" (4C2).

Ifølge kompetansekravene for hovedområdet å komponere etter 4. trinn, finner vi at elevene blant annet skal:

improvisere med sang, talekor og instrumenter i enkelt samspill, komponere melodier og lydillustrasjoner til tekster og lage egne tekster til musikk, improvisere dans og bevegelse og samtale om hvordan dans kan illustrere et musikalsk forløp (LK06, s 140).

Ifølge studien har ingen av elevene arbeidet kreativt med stemmen. Norskfaget ser ut til å få et stort fokus i kreativt arbeid i musikktimene. Ved skole E ble flere av musikktimene benyttet til adjektivhistorier der elevene fant på adjektiver i en ferdigskrevet historie. Læreren leste opp den endelige historien etter elevenes innspill. Noen elever mente imidlertid at det ble litt kjedelig med disse fortellingene. De uttrykte et ønske om å ha musikk, og ikke norsk. Elevene skrev også egne sanger ut fra lapper som de fikk utdelt. Denne aktiviteten lå nærmere musikkfaget enn norskfaget. Niåringene sa det slik:

"Hva skriver dere?" spør jeg. "Vi skriver for eksempel... noen ganga så bruker vi å få sånne tenkeord med ting på, og... Noen ganger så bruker vi å få lapper som vi skal finne opp en sang (4E2).

Elever likte å skape dans, eller danse "fritt" som de uttrykte det. Ved skole E danset de det de selv ønsket og stoppet dansen idet læreren stoppet musikken. Dette kalte elevene "fryseleken", og den var meget populær. Dette var kreativ dans og ga spillerom for egne løsninger.

Ifølge min studie komponerte ikke elevene på 4. trinn egne melodier. Elevene fortalte dette fra skolens musikktimer:



“Vi lærer noter”(4B8). “Noen ganga gjør vi ikke akkurat som det er skrevet.” “Da tar dere en liten egen vri?” spør jeg. “Mm, ja. Hvis det står ER i sangteksten, så kan det også hende vi sier OG” (4D2). Vi har laget lyder. Vi har laget Idol og så har vi laget, også har vi hatt noen til å synge. Ja. Sånn her gjorde vi: Kakket oss på fanget, sånn her. Det husker jeg (4E1).

Ei jente fra gruppe 4E2 komponerte egne låter hjemme:

“og så var det meg og ei venninne, vi holdt på å finne på en sang til Melodi Grand Prix Junior som vi skal vise fram her først! Vi holder på med et hjemme da.(4E2)

Ifølge min studie komponerte elevene sjeldent melodier i skolens musikktimer slik nasjonale rammer krever. Under grunnleggende ferdigheter skal elevene på alle trinn, også de på 4., gjøre digitale opptak. Studien ga imidlertid ingen indikasjoner på denne aktiviteten.

### **Om å komponere med 7. trinn**

På 7. trinn fant jeg at hele ni av 17 grupper, eller 51 prosent, fortalte om komposisjon i skolens musikktimer. Notelære fikk størst plass. Studien viser at seks grupper ved skole C og F fortalte om notelære, og de resterende tre gruppene ved skole G har improvisert dans. Én av 70 elever på 7. trinn i min studie begrunnet det å ha musikk som skolefag med at faget er viktig ”for å utvikle kreativitet og sånt” (7B2). Elevene fortalte om et annet innhold i komposisjon enn det som direkte kan relateres til kreativ utfoldelse og oppgaver uten fasit. Ingen elever på 7. trinn uttrykte at de hadde improvisert med stemmen. I tre av gruppene hadde elevene improvisert over enkle rytmer i sammenheng med notelære. Noen elever fortalte at de hadde klappet rytmer til en CD. I *Kunnskapsløftet* finner vi under hovedområdet å komponere at elevene skal improvisere med stemme og instrumenter. Tolvåringene fortalte dette:

”Kan dere navnet på noen noter?” spør jeg. ”Gullhår eller noe sånt. Nøkkelnote. G-note”. ”G-nøkkel?” ”Og G er en note”(7C4). I gitartimen, så har vi av og til før vi begynte at, at vi bare spilte noe. Men noen har skrevet skuespill. I hvert fall en gang skulle vi høre på musikk og så skulle vi lage en dans til det (7G2).

En gutt fortalte at han kunne tenkt seg mer kreativ dans i skolen:

”Freestyle da, sånn at du kan dans det du vil og følger takta i musikken og finner på noe. Sånn at du kan sette på litt musikk og danse rett og slett” (7B5).

Det vil være interessant å undersøke om nasjonale rammer har fokus på tradisjonell notelære siden lærerne på 7. trinn ser ut til å vektlegge notenavn og noteverdier. *Kunnskapsløftet* har følgende kompetansemål for tolvåringene:

Delta i framføring med sang, spill og dans, der egenkomponert musikk og dans inngår, improvisere med stemme og instrumenter, med utgangspunkt i enkle rytmiske, melodiske og harmoniske mønstre, uttrykke egne ideer, tanker og følelser gjennom bevegelse og dans, lage egne komposisjoner med utgangspunkt i enkle musikalske former og motiver og bruke grafisk notasjon til å lage skisser av komposisjonene, komponere og gjøre lydopptak ved hjelp av digitale verktøy og sette ord på egen læring i faget (LK06, s. 141)

Målsettingen er meget omfangsrik og har fokus på det å la elevene skape og framføre egen musikk. Tradisjonell notasjon nevnes ikke. Ifølge dataene i min studie ser praksis fra musikkrommet ut til å være noe mer begrenset enn hva planen foreskriver.

Studien viser flere eksempler på aktiviteter som fremmet elevens utvikling av ferdigheter i komposisjon og utforskning, men i min analyse har jeg likevel valgt å kategorisere disse under musisering og ikke komponering. Grunnen til dette er at lærerne på 7. trinn ikke ledet aktiviteten slik jeg så eksempler på fra 4. trinn. Elevene ved skole C opplevde "frilek på trommene" som en meget spennende aktivitet. Ved skole G fikk noen elever på 7. trinn spille fritt på gitaren før opplæringen startet. Det å spille fritt på instrumenter kan være en motivasjonsfaktor i begynneropplæring på instrumenter. Jeg har ikke inkludert aktiviteter innenfor komposisjon som har foregått andre steder enn i skolebygget. Elevene fortalte:

"Har dere komponert noe?" spør jeg. "Ja, på museum. Ja, der gjorde vi sånn. Eller vi lagde sånne rytmer, sånn med trommer, sånn med toner. "Gjorde dere det?" spør jeg. "Med 5/4 takt. Har lært meg litt navn på toner og sånn." (7F1)

Jeg fant ingen spor etter opptak av komposisjoner i skolen på 7. trinn. Den tekniske utviklingen med digitale opptakere og PC-er med musikk- og noteprogram, slik nasjonale rammer krever, har tydeligvis ikke nådd fram til musikkrommet. Digitale opptakere ser ikke ut til å være disponible blant elever og lærere på 7. trinn ifølge denne studien.

### **Om å komponere med 10. trinn**

Intervjuene med de seks gruppene med 15-åringer på 10. trinn viser at de eldste har lite erfaring med å komponere i skolen. Teori har imidlertid stor oppmerksomhet i musikktime. Flere ønsket notelære. De 36 ungdommene på 10. trinn fortalte følgende:

"Vi har lært mye. Jeg har egentlig lært mer teori om det. Jeg og har lært mer teori. Jeg har lært å komponere og noter og sånn." Har dere lagd en sang?" spør jeg. "Vi har lagd en dans i 7. og ræppa" Når vi var små fikk vi en masse leika og sånn. Det synes jeg er artig. (U11). "Har dere lagd en låt noen gang?" spør jeg. "Ja. Det var i sjuende tror jeg" (U12). Vi skulle finne på en arbeidssang "Hvilke ønsker har dere i musikk?" spør jeg. "Noter eller noe sånt, det kan jeg ikke. Lært mer om musikkjangrene og hva som ligger bak. Noter må til da" (U14). "Kunne vært mer av, altså litt mer, altså notelære og litt teori rundt det ja, det er jo også veldig viktig, selv om man kanskje ikke skal drive på med det, så er det alltid, altså det er, før eller siden får du bruk for å kunne det, så det blir ikke noe, det vil jo uansett være en fordel å kunne notesystem da" (U2).

Jeg fant ikke spor av digitale opptak eller egenprodusert musikk på dette trinnet. Dans ble ikke berørt, bortsett fra et minne om aktiviteten tre år tidligere, fra 7. trinn. Det nærmeste jeg kom bruk av IKT innenfor musikk på trinnet, var replikken:

"De synthene vi har på skolen her, det er fire stykker, så er det to som er koblet opp til to Mac'er. Det er det eneste" (U2).

Studien viser at ingen av femtenåringene trodde det å lage egne sanger, danser eller tekster, er et av kriteriene for lærerens karaktersetting. Elevene på 10. trinn betraktet ikke planverkets kompetansemål som avgjørende for karakteren i musikkfaget. Her står det at alle elevene skal kunne:

improvisere over et eksisterende materiale som inspirasjon for egne komposisjoner, notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon, skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter, bruke digitalt opptaksutstyr og musikkprogram til å manipulere og sette sammen egne komposisjoner. (LK06, s. 142)

Elevene sa blant annet at å lære teoretisk kunnskap om musikk, er årsaken til at faget er et skolefag, og at de ble vurdert etter hva de kunne i musikkhistorie. De opplevde at lærerne definerte begrepet teori i musikkfaget som *ren* musikkhistorie og ikke komposisjon og notelære.

## Drøfting

Hva skal til for å bringe opplæringen i komposisjon i norsk skole i takt med kompetansemålene i *Kunnskapsløftet*? Min studie kan beskrive en nå-situasjon med hensyn til det å komponere med barn og unge i skolens musikktimer. En slik aktuell og konkret beskrivelse av innhold og metode i musikkfaget kan gi musikk lærere holdepunkter og trygghet i egen fortolkning av kompetansemål i *Kunnskapsløftet*. Studien kan gi visse indikatorer på faktorer som kan ha betydning for hvorvidt elever får oppleve god og adekvat opplæring innenfor nasjonale rammer. Noen av disse faktorene ser, ifølge min studie, ut til å være lærernes egne ferdigheter innenfor hovedområdet, kjennskap til *Kunnskapsløftets* rammer innenfor komposisjon, evne til å variere metode og til dels skolens ressursmessige rammer.

Drøftingen vil ta utgangspunkt i det elevene fortalte om komposisjon i skolen. Rammene vi finner i *Kunnskapsløftet*, legger få begrensninger i forhold til lærerens valg av innhold eller metode, verken etter 2., 4., 7. eller 10. trinn. Kravet til lærere for sjuåringer er at elevene skal arbeide med lyd, og at de skal få bevege seg. Kompetansemålet for sang etter 2. trinn er for eksempel at elevene skal: ” utforske ulike musikalske uttrykk gjennom å improvisere med lyd og bevegelse” (LK06, s. 140).

Studien viser at 28 prosent av elevene komponerer fra 1. til 10. trinn. På 7. trinn arbeider over halvparten med hovedområdet med notelære som fokus. Den mest avgjørende faktoren om hvorvidt elevene komponerer eller ikke i skolen, er ifølge min studie at elevene går i 7., og ikke 2., 4. eller 10. trinn.

Ingen av de 275 elevene uttalte seg om kartlegging, testing, vurdering, lekser, større utfordringer eller personlig utvikling i ferdigheter inn mot det å lage egen musikk eller dans i musikktime. Elevenes fortellinger om innhold og metode ser ut til å variere svært mye, ikke bare fra skole til skole, men fra musikk lærer til musikk lærer ved samme skole.

Nasjonale rammer stiller en rekke kompetansekrav til eleven inn mot aktiviteten komponering i skolen. Vi finner disse innenfor både grunnleggende ferdigheter og i form av kompetansemål på de enkelte trinn. Alle elever skal lære å komponere i grunnskolen. Elevene skal i tillegg kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig i musikk. Dette innebærer blant annet: ” å komponere ved å eksperimentere med stemmen... bruk av ulike former for notasjon ... kunne bruke digitale verktøy... og opptaksutstyr” (LK06, s. 139). *Kunnskapsløftet* har et relativt stort fokus på elevens evne til å produsere musikk og dans. Reproduksjon gis ifølge dagens nasjonale rammer, lavere prioritet. Denne studien viser at praksis i skolen ikke er helt i takt med nasjonale rammer. Musikkpedagogen Stein Bakke skriver i boka *Kreativ med musikk* om erfaringer helt tilbake til 1970-tallet:

I over 25 år har planverker for den norske skulen slått fast at skapende aktiviteter skal være en del av den norske skulen, utan at det har blitt anna enn tilfeldige, personavhengige unntak frå ein massiv hovudtradisjon der musikkfaget har vore prega av reproduksjon. (Bakke 1995, s. 16)

Han antyder at den ordinære formidlerrollen læreren har, gjerne kommer i konflikt med å åpne for elevens kreative prosesser:

Men mange har funne ut at den er lite tenleg når det gjeld skapande aktivitetar, der det i større grad gjeld å 'henta ut' heller enn å "stappa inn." (ibid, s.17)

Musikklærere har i årtier ifølge Bakke, fokusert på formidlerrollen og reproduksjon. Min studie viser samme tendens også i perioden 2006-2009.

Både egen erfaring og denne studien viser at elever sjeldent er redde for å komponere egne melodier, og de komponerer mer enn gjerne med data. En student fortalte meg at niesen hennes på seks år lager musikk på PC-en ved hjelp av programvare som fulgte med Nesquick-pakken. Skolen bør ta utgangspunkt i denne motivasjonen og legge forholdene til rette for at elevene produserer musikk også i skolens musikkundervisning. Studenter ved lærerutdanningen i Trondheim, HiST ALT, formidler også en meget positiv holdning i forbindelse med komponering i skolen.

Lærere ser ifølge min studie, ut til å rette fokus mot notelære innenfor hovedområdet å komponere, mens *Kunnskapsløftet* inneholder kompetansemål innenfor å produsere egen musikk, dans og å lage tekst. Notelære ser ut til å være noe mer løsrevet fra spilleopplæringen enn før, og studien viser at den først kommer inn med full tyngde på 7. trinn. Noter har et relativt stort fokus innenfor musikkfaget i skolen i dag, selv om nasjonale rammer vektlegger improvisering, lage egen musikk, opptak og kjennskap til digitale hjelpemidler.

Det skal være et mål at elevene skal kunne komponere musikk og selv kunne spille eller synge disse komposisjonene. Hvordan skal vi oppnå større fokus på det å skape musikk enn det å lære eller leke med notesymboler? Skolen bør ta utgangspunkt i melodiene, eller de rytmene som elevene selv lager med egen stemme eller instrument og ha en basis i barnets eget musikalske nivå. Skriveprosessen vil dermed ikke bli så dominerende som den er i dag. Med denne metodikken vil man komme nærmere målsettingen i planen.

Problemet for læreren ser ut til å oppstå i den fasen hvor hun ønsker at melodien eleven har komponert, skal overføres til papir i form av tradisjonell notasjon. Denne skriftlige prosessen er ikke nødvendig ifølge LK06, og gir trolig verken motivasjon hos lærer og elever til videre arbeid med komposisjon. Eleven behersker meget sjeldent denne overføringsprosessen, og det er bare meget skolerte og dyktige musikklærere som behersker det å transkribere klingende musikk over til notepapir. Det finnes imidlertid gode alternativer innenfor rammer og krav i *Kunnskapsløftet*. Jeg ville heller ha veiledet lærere til å gjøre digitale opptak av melodien som elever skaper på blokkfløyte eller andre instrumenter. Ifølge de grunnleggende ferdighetene i *Kunnskapsløftet*, er den kreative prosessen viktigere enn det å gjenskape et notebilde av melodien (LK06, s. 139).

## **Individuelle tilbakemeldinger**

Førstelektor Signe Kalsnes trekker fram lærerens fagspråk og tilbakemeldinger til elevene som viktige brikker i elevenes læringsprosess i sin artikkel i boka *Allmenn musikkundervisning* (Sætre og Salvesen 2010). Hun peker på at internasjonal forskning "poengterer betydningen av konkrete individrettede tilbakemeldinger forstått som vurdering for læring" (ibid, s. 85). Studien min kan tyde på at elever i Trondheimsskolen mangler undervisningsvurdering og tilbakemelding med hensyn til å komponere. De har heller ikke lekser i

faget. Elevene fortalte at de ikke har lekser i musikk. Jeg fulgte opp med dette spørsmålet: “Har dere lekser i andre fag da?” “Ja, selvfølgelig!”, lød svaret (4C2).

Føringene i *Kunnskapsløftet* krever individuell vurdering og tilbakemelding. Musikklæreren må sitte inne med solid og allmenn kunnskap om den enkelte elev for å kunne gi tilbakemelding om elevens kompetanse i komposisjon. Dette kan være utfordrende så lenge studien viser at kun én av tre musikklærere på 7. trinn kom fra elevens ordinære lærerteam. De andre to arbeidet på andre team, eller de var innleid fra musikk- og kulturskolen.

Av egen erfaring ser jeg flere mulige årsaker til at individuell veiledning kan være en utfordring. Komposisjon i skolen praktiseres ofte i større elevgrupper. Denne rammen er komplisert i forbindelse med lærerens individuelle tilbakemelding og vurdering. Læreren er gjerne dyktig til å utfordre elever som arbeider i grupper på musikkrommet. Oppgavene kan ta utgangspunkt i ren notelære, samt sang, spill og dans. Tilbakemeldingen kan derfor bli av generell karakter inn mot gruppen. En slik felles tilbakemelding vil ikke alltid kunne gi individuelle og utfordrende oppgaver for enkelteleven, og heller ikke god nok motivasjon og veiledning for læring og utvikling innenfor å komponere. Min studie viser dessuten at læreren gjerne fokuserer på notelære, selv om dette ikke er en kompetanse som kreves fra 1.-7. trinn i *Kunnskapsløftet*. Elevene fortalte heller ikke at denne kunnskapen testes individuelt. Studien gir heller ingen indikasjoner på at notelære tilpasses den enkeltes nivå. På 10. trinn ble det ikke fortalt om erfaring med notelære, selv om kravet her er et enten eller: grafisk eller tradisjonell notasjon.

### **Å kunne uttrykke seg muntlig**

Signe Kalsnes fokuserer i artikkelen “Fagdidaktikk i musikk” i boka *Didaktikk for grunnskolen* (Halvorsen 2008) på hvordan vi skal forstå begrepet “grunnleggende ferdigheter” i musikkfaget. Ferdigheten å kunne uttrykke seg muntlig er også skrevet inn i kompetansemålene i musikkfaget. Kalsnes tolker grunnleggende ferdigheter ut fra ulike perspektiver, og at faglærere må praktisere innlæringen “på det enkeltes fags premisser” (Halvorsen 2008, s. 257). Musikklærere bør derfor bruke tid og energi på å synge i musikktime framfor å lese høyt. Som en kommentar inn mot komposisjon, vil jeg si at lærere bør bruke energi og tid på å la elevene skape musikk og dans, og dokumentere dette med digitale opptak i stedet for å dele ut noteark og la elevene tegne g-nøkler og noter. Det musikalske og ikke det formingsmessige, bør stå i sentrum i en musikktime.

I boka *Allmenn musikkundervisning* (2010) utdyper Kalsnes hva hun legger i “på fagets premisser”. I artikkelen “Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene – noen perspektiver på kunnskap” skriver hun at grunnleggende ferdigheter “skal kunne inngå i musikkfaget og utvikles på fagets egne premisser, slik de politiske føringene tilsier” (Sætre og Salvesen 2010, s. 37). Det vil derfor være viktig at musikklæreren tar utgangspunkt i og fokuserer på eget fag når hun fortolker og praktiserer grunnleggende ferdigheter i faget. Musikklæreren bør ikke fortolke muntlig uttrykk i musikktime som “ensbetydende med tale” (ibid, s. 37). Hun skal fortsatt være en dyktig pedagog som ser helheten, men som ikke opptrer som norsklærer.

## Musikklærerens utdanning og status

En studie jeg foretok i 1990 blant 314 lærere viste at musikklærere ikke alltid har studiepoeng i faget (Bøe 1990). Signe Kalsnes skriver i boka *Didaktikk for grunnskolen* (Halvorsen 2008) følgende om utdanningsnivået blant musikklærere:

I dagens allmennlærerutdanning er musikk ikke et obligatorisk fag. I den siste kompetansemålingen utført av Statistisk sentralbyrå 2005-06, viste det seg at halvparten av alle lærere som underviser i musikk på småskoletrinnet ikke har utdanning i faget. 35 % av musikklærerne på mellomtrinnet og 27 % på ungdomstrinnet hadde heller ikke musikkutdanning. (Halvorsen 2008, s. 256)

Nettinformasjon fra Statistisk sentralbyrå gir likelydende tall: Fire av ti lærere med musikktimer på timeplanen mangler utdanning i faget (SSB 2007). Dette kan gi en viss pekepinn om nivået på opplæringen innenfor hovedområdet å komponere i norsk skole.

Tallene forteller ikke hvor stor andel musikklærere som behersker å lage musikk og dans selv, men gir likevel et visst bilde av elevenes muligheter for å oppleve å få produsere og ta vare på egen produksjon i skolens musikktimer. Et mål bør være at alle som underviser i et fag, skal ha studiepoeng i faget. For at elever skal få erfare en variert og tilpasset opplæring, vil det i tillegg til formell utdanning, også være vesentlig at læreren behersker alle tre hovedområder selv; musisere, komponere og lytte.

Rapporter fra OECD fra 2005 viser til forskning som peker på hvor viktig lærerens fagkompetanse er for elevenes læring (KD 2008-2009, s. 48). Forskeren Anne Bamford (2008) poengterer også i sin bok *Wow-Faktoren*, hvor viktig kvalitet og utdanning er for kunstfagenes betydning og elevenes læring. Bamfords studie viser helt klart at en skolert, erfaren og "god" lærer gir elevene den beste opplæringen. Det er vel ikke helt uventet at et fag ikke er tjent med at ufaglærte underviser. Skoleeiere bør derfor bidra til en utvikling som styrker den formelle kompetansen blant musikklærere.

## Betydningen av denne studien

Funnene i min studie viser hvor viktig det er å motivere elever og lærere til å lage egen musikk, egne tekster og egne danser, noe som er i tråd med kompetansemålene i *Kunnskapsløftet*. Studien kan motivere skoleeiere og skoleledere til å bidra til å øke den faglige kompetansen hos lærere som underviser i musikk og å prioritere fagets rammevilkår. Skoler bør gå til innkjøp av digitale lydopptakere slik at kravet om opptak av elevenes komposisjoner i det nasjonale planverket, kan innfris. Videre bør lærere i flere fag skolerers i å bruke opptakere, bearbeide lyden og dermed ha et godt produkt for tilpasset og individuell tilbakemelding om den enkeltes kompetanse.

Læreren må gjøre valg når hun skriver en semesterplan og en lokal læreplan. Valgene bør ligge i balansepunktet mellom nasjonale rammer, lærerens egne ferdigheter og være tilpasset elevenes kompetanse og ønsker. Elevene i denne studien kan bidra med nyttige innspill med hensyn til musikklærerens konkrete valg inn mot komposisjon i skolens musikktimer.

Semesterplaner ved den enkelte skole bør justeres i forhold til og inkludere at elevene skal få utforske og lage musikk, tekst og dans. Min studie inneholder slike konkrete semesterplaner, og ligger fritt tilgjengelig på internett. Den kan blant annet fungere som referanseramme for musikklærerens semesterplanlegging, sangrepertoar og progresjon. Nettadressen er: [http://brage.bibsys.no/hist/handle/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_9342](http://brage.bibsys.no/hist/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_9342)

## Litteratur

- Arvidsson, Thomas (1984). *Barneobservasjoner i førskole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bakke, Stein (1995). *Kreativ med musikk*. Oslo: Samlaget
- Bamford, Anne (2008). *Wow-Faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen
- Bøe, Odd-Magne (1990). *Hvilke holdninger har lærere til musikk, og hvilke faktorer har innvirkning på disse holdningene?* Trondheim: Trondheim lærerhøgskoles skriftserie
- Eide, Brit Johanne og Winger, Nina (2003). *Fra barns synsvinkel*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Goodlad, J. I. og Su, Z. (1992). Organization of the curriculum. I: Jackson P. W. (Ed) *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association*, New York. Macmillan Publishing Company
- Gryting, Tone (2008). *Elever med spesifikke språkvansker og deres skolesituasjon*. Oslo: Universitetet i Oslo, Utdanningsvitenskapelig fakultet, spesialpedagogikk, masteroppgave
- Hagholm Patricia (2001). *Några elevers uppfattningar om musikk och musikundervisning*. Linköping universitet, Grundskolläraryrket, 1-7. Lastet ned 13.mai 2009 fra <http://www.ep.liu.se/abstract.xsql?dbid=854>
- Halvorsen, Else Marie (red.) (2008). *Didaktikk for grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jørgensen, Per Schultz og Kampmann, Jan (red.) (2000). *Børn som informanter*. Antologi. København: Børnerådet
- LK06 (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utg. juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- KD (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009).
- Kvale, Steinar (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utgave. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Larsen, Ann Kristin (2007). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Løkken, Gunvor og Søbstad, Frode (1999). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Tano Aschehoug
- SSB (2007). *Aktuell utdanningsstatistikk. Utdanning i Norge. Nøkkeltall 2007*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå. Lastet ned 15.5 2009 fra <http://www.ssb.no>
- Sætre, Jon Helge og Salvesen, Geir (red.) (2010). *Allmenn musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal