

Tonje Siggerud

Profesjonsforståelse i musikkundervisning

En fenomenologisk studie av allmennlæreres profesjonsforståelse i musikkundervisning

Masteroppgave i Kunstfagdidaktikk

Veileder: Egil Reistadbakk

Mai 2022

Tonje Siggerud

Profesjonsforståelse i musikkundervisning

En fenomenologisk studie av allmennlæreres profesjonsforståelse i musikkundervisning

Masteroppgave i Kunstfagdidaktikk
Veileder: Egil Reistadbakk
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøkes det hvilke faktorer som er sentrale for tre allmennlæreres profesjonsforståelse når de underviser i musikk på 1. – 4. trinn. Faktorene som er gjeldende for denne oppgaven er «Kunnskap», «Identitet» og «Handlingsrom i møte med ytre påvirkning», og med disse faktorene som linse forsøker oppgaven å tolke, drøfte og reflektere over påvirkningen disse har på informantenes profesjonsforståelse som musikk lærere. Informantene i denne masteroppgaven er alle damer i 50-årene med allmennlærerutdanning, og de har varierende formell musikkkompetanse. Til tross for ulik musikkkompetanse ser alle tre på seg selv som musikk lærere, og hva som ligger til grunn for det er et av aspektene som blir undersøkt.

Studien er gjennomført som en hermeneutisk fenomenologisk forskningsstudie, og det empiriske datamaterialet består av tre individuelle intervjuer. Datamaterialet er analysert gjennom en «sektiv lesetilnærming» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 161–162) for å finne frem til essensen av lærernes opplevelsene med fenomenet «profesjonsforståelse i musikkundervisning».

Masteroppgavens drøftingskapittel tar for seg de tre faktorene som er nevnt, og på den måten tolker, reflekterer og drøfter oppgaven hvordan disse kommer til uttrykk hos informantene. Hovedfunnene peker på at kunnskap er en sentral faktor for to av informantenes profesjonsforståelse, mens for den tredje informanten er det faktoren identitet som har mest å si for profesjonsforståelsen. Den siste faktoren handler om hva slags handlingsrom informantene opplever at de har i møte med ytre påvirkning, og hvor mye/lite dette styrer deres musikkundervisning. Funnene peker på ulik grad av påvirkning hos de tre informantene, men det kommer frem at formelle og uformelle rammefaktorer samt styringsdokumenter har påvirkning på deres undervisning og profesjonsforståelse.

Abstract

This master's thesis examines which factors that are considered central to three general teachers' understanding of the profession when they teach music in grades 1-4. The factors that have been selected to be in focus for this research are "knowledge", "identity" and "flexibility negotiating external influences", and through closer study of these factors, the thesis tries to interpret, discuss, and reflect on the influence they have on the informants' professional understandings as music teachers. The informants in this master's thesis are all women in their 50s, with a general teacher education, and they have varying formal music education. Despite different music education, all three identify themselves as music teachers, and the reasons for that is one of the aspects that is examined in this work.

The research was conducted as a hermeneutic phenomenological study, and the empirical data material consists of three individual interviews. The data material was analyzed through a "selective reading approach" (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 161-162) to try and find the essence of the teachers' experiences with the phenomenon of professional understanding in music teaching.

The discussion chapter of the master's thesis deals with the three factors that are mentioned above, and interprets, reflects, and discusses how these are expressed by the informants. The main findings indicate that knowledge is a central factor for two of the informants' professional understanding, while for the third informant it is the factor identity that has the most to say for the professional understanding. The last factor, flexibility negotiating external influences, is about what kind of flexibility the informants experience that they have in handling external influences, and how much or how little this influences their music teaching. The findings point to different degrees of influence among the three informants, but it appears that formal and informal frameworks, as well as management documents, have an impact on their teaching and professional understanding.

Forord

Da var jeg endelig ved veis ende med studier, etter to år som masterstudent. Veien hit har til tider føltes lang, men også veldig lærerik, spennende og utfordrende. Et slik prosjekt er på mange måter individuelt, men det er allikevel mange som er med i prosessen. Derfor vil jeg rette en takk til de som har betydd mest for at denne masteroppgaven til slutt har blitt ferdigstilt.

Jeg vil begynne med å takke min eminente veileder, Egil Reistadbakk. Din kunnskap, forståelse og tro på meg har vært viktig for at jeg har fått til å gjennomføre. Takk for gode veiledninger der du har tatt både meg og oppgaven på alvor, samtidig som det ikke har føltes uoverkommelig og skremmende.

Takk til Rosemary Martin for din urokkelige støtte og ditt smittende humør. Din oppmuntring og ditt brennende engasjement for de estetiske fagene har vært svært smittende og tankevekkende.

Tusen takk til mine informanter for deres unike innsikt, refleksjoner og tanker. Uten deres engasjement og velvillighet ville ikke denne oppgaven sett dagens lys.

Takk til mine medstudenter på lesesalen og medstudenter på Kunstfag. Gjengen som spiste lunsj sammen hver dag gjorde hverdagen litt mindre ensom!

Takk til Oda og Fredrik som korrekturleste oppgaven min. Deres falkeblikk og gode innspill betyr mye for oppgaven min og for meg, og deres støtte var viktig i innspurten.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til mamma og pappa for deres kontinuerlige støtte gjennom hele min studietid, min søster Emilie for distraksjoner og hygge når det var nødvendig, og til slutt min søster Thea for dine støttende ord.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.1.1 Problemstilling	2
1.2 Tidligere forskning	2
1.3 Forskers bakgrunn.....	5
1.4 Oppbygging av oppgaven	6
2 Teori	9
2.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og posisjonering	9
2.1.1 Sosialkonstruktivisme	9
2.2 Fagteori.....	10
2.2.2 Ulike utgangspunkt for legitimering.....	12
2.2.3 Implementering av en ny læreplan	17
2.2.3 Profesjonsforståelse.....	19
2.3 Oppsummering	26
Kapittel 3 Forskningsdesign	28
3.1 Kvalitativ metode.....	28
3.2 Fenomenologi og hermeneutikk	28
3.2.1 Fenomenologisk forskning	28
3.2.2 Hermeneutisk Fenomenologisk metode	30
3.2.3 Livsverden	31
3.3 Datainnsamling.....	32
3.3.1 Intervju - Det fenomenologiske intervjuet.....	32
3.3.2 Valg av informanter.....	32
3.4 Gjennomføring av intervju og intervjudesign	35
3.4.1 Gjennomføring av intervju	35
3.4.2 Intervjudesign	36
3.4.3 Transkripsjon.....	37
3.5 Analyse.....	37
3.5.1 Hermeneutisk fenomenologisk analysemetode	37
3.6 Etiske betraktninger.....	39
3.6.1 Anonymisering og godkjenning.....	39
3.6.2 Refleksivitet.....	39
3.6.2 Pålitelighet og gyldighet.....	40
3.7 Oppsummering	41
4 Dialog med datamaterialet	42
4.1 Bakgrunn.....	42
4.2 Kunnskap.....	43
4.2.1 Kunnskap de har.....	43
4.2.2 Kunnskap de opplever verdsettes av andre	46
4.2.3 Kunnskap de kunne tenkt å tilegne seg.....	51

4.3 Identitet	53
4.3.1 Grunnsyn	54
4.3.2. Musikkundervisningen	56
4.3.3 Opplevelse av å være musikk lærer – blanding av identitet, kunnskap og definisjonsmakt.....	59
4.4 Lærers handlingsrom i møte med ytre påvirkning	60
4.4.1 Implementering av en ny læreplan - LK20	60
4.4.2 Rammefaktorer	63
4.5 Oppsummering	66
5 Videre forskning og avslutning	68
Referanser	70
Vedlegg.....	75
<i>Vedlegg 1: Samtykkeerklæring</i>	<i>75</i>

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Startskuddet for mitt arbeid med denne masteroppgaven startet allerede første skoledag på masterstudiet Kunstfagdidaktikk. Der fikk vi en oppgave om å se for oss hva vi kunne tenkt oss å ha som tema i masteroppgavene våres, og for meg var det ikke tvil om at jeg ville fokusere på musikk. Etter et par måneder prøvde jeg å orientere meg i den vide verdenen som er musikkforskning, og til slutt fikk jeg til å snevre meg inn på hva det faktisk var jeg synes er spennende, og ikke minst gjennomførbart. På den måten landet jeg på temaet «Profesjonsforståelse i musikkundervisning», og det er dette temaet som er utgangspunktet for denne oppgaven. Masteroppgaven tar for seg spørsmålet om hvilke faktorer tre lærere opplever at er sentrale for deres profesjonsforståelse i musikkundervisning på grunnskolen i klasse 1 – 4. Spørsmål og drøfting rundt begrepene kunnskap, identitet og handlingsrom i møte med ytre påvirkning er sentrale omdreiningspunkter som denne masteroppgaven tar for seg, og ved å se nærmere på hva slags påvirkning disse har på den som underviser i musikk er målet å kunne si noe om lærerens forståelse av egen profesjonsutøving.

For å ta fatt på begrepet «Profesjonsforståelse» har jeg i stor grad latt meg inspirere av Elin Angelo sitt arbeid og forskning på dette feltet. Doktorgraden «Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser» (2012) var katalysatoren for mitt ønske om å forske på det jeg har forsket på. Fokuset for Angelo sin forskning var etter min tolkning sentrert rundt personer som ofte kan befinne seg i spennet mellom utøvende musiker (kunstner) og lærer. Dette var personer som på mange måter var begavede musikere, og som på en eller annen måte brukte sin kunnskap og ferdigheter til å lære det bort til andre; ofte som undervisere i kulturskole eller andre deler av kultursektoren. Min masteroppgave er sentrert rundt lærere som jobber med musikk på barneskolen i 1. – 4. trinn. De er ikke først og fremst musikere, men lærere som underviser i musikk. Alle mine informanter har ulik formell utdanning og kompetanse innenfor musikkfaget. Derfor vil jeg ikke kunne si at Angelos forskning og min forskning er direkte sammenlignbar, men jeg mener selv å ha funnet noen interessante treffpunkter mellom de to forskningsprosjektene.

1.1.1 Problemstilling

Problemstillingen for denne masteroppgaven lyder som følger: «Hvilke faktorer opplever tre allmennlærere på 1. – 4. trinn som sentrale for sin profesjonsforståelse i musikkundervisning?». Problemstillingen søkes besvart gjennom et hermeneutisk fenomenologisk forskningsdesign hvor informantenes fortellinger blir brukt som utgangspunkt for analyse og drøfting.

1.2 Tidligere forskning

Det er blitt gjort en god del forskning på musikkfeltet, og når jeg i dette delkapittelet skal presentere et utvalg tidligere forskning har jeg begrenset meg til de som har forsket på blant annet profesjonsforståelse, profesjonalitet, kompetanse i musikkundervisning og forskningsprosjekter som handler om musikkundervisning i grunnskolen. Dette er et utvalg som jeg ser på som spennende og kontekstualiserende for min egen forskning, og en del av disse studiene vil trekkes inn i blant annet drøftingskapittelet. Litteratursøket har blitt utført ved å bruke for det meste Google Scholar, ERIC og Oria, og det er brukt forskjellige varianter av søkeordene *musikkundervisning*, *musikk i grunnskolen*, *musikk + profesjonsforståelse*, *musikk + profesjonalitet* og *profesjonsforståelse i musikkundervisning*. Gjennom litteratursøket har jeg funnet mye norsk forskning, og på den måten tok jeg et valg om å holde meg til forskning som er blitt gjennomført i Norge. Dette ble gjort for å se etter konkrete likheter/forskjeller mellom forskning som er gjort og mitt masterprosjekt.

En spennende doktorgradsavhandling kom i 2020, og er skrevet av Laura Dobrowen. Avhandlingen har tittelen «Musikk på barnetrinnet: En studie av læreres forståelse av profesjonalitet i musikkundervisning», og målet med forskningen var å undersøke læreres profesjonalitetsforståelser slik at disse er tilgjengelige for kritisk refleksjon. Dobrowen undersøker hvilke oppfatninger deltakerne har av meningsfull profesjonell praksis, og studien bidrar med et innenfra-perspektiv på profesjonalitet hos lærere som underviser i musikk i grunnskolen. Den bidrar også med det Dobrowen kaller «unik kunnskap» om «... lærere som underviser i musikk på barnetrinnet i norsk grunnskole, en type lærere som i liten grad vies oppmerksomhet i musikkpedagogisk forskning» (Dobrowen, 2020, s. 167). Å gi oppmerksomhet til og løfte fram disse lærernes perspektiver er på samme måte en motivasjon for min studie.

En annen doktorgradsavhandling jeg ser som svært interessant når det kommer til min masteroppgave ble skrevet av Bendik Fredriksen i 2018, med tittelen «Leaving the music classroom. A study of attrition from music teaching in Norwegian compulsory school». Avhandlingen undersøker hvorfor musikk lærere på grunnskolen sluttet å undervise i musikk, og hvorfor de gjorde nettopp det. Fredriksen (2018) fant flere årsaker til dette frafallet. Disse årsakene dreier seg blant annet om en opplevelse av at faget har lav status på skolene de jobber på, og dette gjorde at lærerne ofte følte seg isolert fra resten av kollegiet. Fredriksens deltakere var i utgangspunktet lærere som kun underviste i musikk, altså faglærere, og de opplevde at de ikke ble sett på som lærere på lik linje med resten av kollegiale. En annen årsak for at de sluttet å være musikk lærere var stor arbeidsmengde, lite ressurser til undervisningen og vanskeligheter med klasseledelse (s. x – xi). En tredje årsak som ble presentert var at informantene kunne oppleve det som krevende å bygge relasjoner til elevene når de kun hadde om lag en time musikkundervisning i uken. Lærerne valgte da å «... søke tilflukt i andre fag» (Fredriksen, 2018, s. xi) for å øke sin egen trivsel og følelse av profesjonalitet. Lærerne i min studie er ikke likedan, da de alle sammen er kontaktlærere og har allmennlærerutdanning. De underviser allikevel i musikk, og møter på noen av de samme utfordringene som deltakerne i Fredriksens studie.

Sætre, Neby og Ophus (2016) presenterer i sin artikkel «Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk» resultater de har funnet gjennom en spørreundersøkelse som gjelder grunnskolelæreres kompetanse i musikk. Lærerne som deltar i denne undersøkelsen underviser musikk i grunnskolen, og studien bidrar med å beskrive hva lærere i musikk kan og hva de vektlegger i sin undervisning. Studien setter søkelys på lærere i tredje, sjette og niende trinn, og de finner at lærere som underviser på lavere trinn har lite eller begrenset kompetanse innenfor musikkfaget. Det er forskjell i valg av undervisningsinnhold, det er klare sammenhenger mellom hva lærerne kan, og hva de velger å vektlegge i sin undervisning. Studiens viktigste bidrag er ifølge forfatterne at den antyder at læreres undervisningspraksis påvirkes av flere forhold. Noen sentrale faktorer er kompetanse (formell og uformell), læreplanforståelse, profesjonell identitet og kjønn. I min studie ser jeg noen paralleller med denne studien, da mine informanters ulike kunnskap og kompetanse i stor grad har betydning for undervisningsinnholdet.

I en av artiklene fra Elin Angelos doktorgradsavhandling, med tittel «Profesjonsforståelse hos en instrumentalpedagog i en samordnet stilling. Musikkundervisning som felles skaping av fellesskap», drøfter hun en instrumentalpedagogs profesjonsforståelse og hun knytter artikkelen opp mot området «Profesjonsforskning». Forskningsdeltakeren har både utøvende musikkutdanning og lærerutdanning, noe som ikke nødvendigvis alltid er tilfelle når det kommer til musikkundervisning i skolen. Angelo drøfter de identifiserte «omdreiningspunktene» i en filosofisk-teoretisk forståelsesramme som er inspirert av Hans Georg Gadamer (tenkning om *sensus communis*), Martin Heidegger (tenkning og kunst og menneske), og Christopher Small (diskusjoner om musicking). Sammenlignet med min studie er det klare forskjeller mellom informantene i studiene, men jeg ser allikevel noen faktorer som kan være overførbare til en allmennlærers måte å tilnærme seg faget på.

Professor Anne Bamford reiste i 2010/2011 på kryss og tvers av Norge for å kartlegge kunst- og kulturoplæringer i landet, og det resulterte i en rapport med navnet «Arts and Cultural Education in Norway» som kom i 2012. Denne kartleggingen ble bestilt av Nasjonalt Senter for Kunst og Kultur i Opplæringen. Det var 2416 deltakere fra ulike byer i Norge i denne undersøkelsen. Bamfords hovedproblemstillinger handlet om hva som gjøres innenfor kunst- og kulturoplæringen, og hvordan kvaliteten i opplæringen er. Hun fant at det finnes mange forskjellige kulturtilbud i lokalmiljøene, og at disse tilbudene satser på breddeaktiviteter der fokuset er inkludering, ikke på talentutvikling. Til tross for at det rettes søkelys mot inkludering sliter tilbudene med å tiltrekke seg barn og unge. Det er liten deltakelse av barn med en annen kulturell bakgrunn, barn med spesielle behov og gutter i kulturskolen. Tilgangen til aktiviteter sies å være tilnærmet lik for de fleste barn og unge, men kulturskolen sliter med å gjøre det attraktivt nok. Det jeg synes er interessant med denne rapporten er at den belyser deler av hvordan de estetiske fagene har blitt prioritert og verdsatt, samt hva slags syn utdanningssektoren har på for eksempel inkludering vs. talentutvikling. Jeg trekker noen linjer til hvordan denne rapporten påpeker de estetiske fagenes verdi i teorikapittelet.

Emstad og Angelo (2017) presenterer i artikkelen «Outsourcing av skolens musikkundervisning – et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole» en studie der målet var å utvikle kunnskap om samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, på ledelsesnivå. De intervjuet fire ledere i forskjellige verv: skolesjefen i kommunen, rektor i kulturskolen, avdelingsleder i grunnskolen og prosjektleder for El Sistema. Funnene fra denne studien viser at skoleledelsen ikke var fornøyd med musikkundervisningen som ble

gjennomført, og de ønsket å benytte seg av eksterne ressurser – kulturskolen. Dette ga noen utfordringer. De største utfordringene var økonomiske barrierer, da det ble dyrt for kommunen å bruke eksterne ressurser for slike stillinger. Samarbeidet førte også til utfordringer i den forstand at skole og kulturskole opererer på forskjellige plan, pedagogisk sett. Allikevel var dette samarbeidet positivt og nyttig, og de som har vært involverte virker å synes at dette samarbeidet er noe som burde fortsettes med. Dette perspektivet setter søkelys på hvordan det å ta inn eksterne «spesialister» i skolen kan være både positivt og problematisk. Dette er en problemstilling som en av mine informanter også møter på i sin arbeidshverdag.

To antologier har kommet angående forskning rundt kulturskole og samarbeid mellom kulturskole- og skolesektoren. «Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger» (Bandlien et al., 2021) presenterer ulike forskningsprosjekter som har kulturskolen som omdreiningspunkt fordi kulturskolen i mange tilfeller står i flere ulike samarbeidskonstellasjoner. Antologien gir et bidrag til forskning om kulturskole i samarbeid med andre utdanningsinstitusjoner som på mange måter tidligere ikke har vært tenkt på. Det er særlig i to av artiklene (kap. 3 og 7) jeg ser likheter med hva en av mine informanter har sagt. Den andre antologien jeg ønsker å nevne er «Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen» (Aglen et al., 2017). Den dreier seg om mye av det samme som den foregående antologien, men her er fokuset mer på hva som egentlig skjer i kulturskolen i Norge, og hvordan kulturskoleverdenen kan bindes sammen med forskningsverdenen. Denne utgivelsen «... synliggjør spennvidden innenfor kulturskolerelatert forskning, og omhandler blant annet musikkdidaktiske, profesjonsrelaterte og ledelsesfokuserede problemstillinger, ...» (Aglen et al., 2017), og i kap. 8 og 12 er det noen problemstillinger som også er svært relevante i min masteroppgave.

1.3 Forskers bakgrunn

Jeg ble uteksaminert som barnehagelærer ved Dronning Mauds Minne Høgskole (heretter DMMH) våren 2020 med fordypning i Musikk, Drama og Kunst og Håndverk.

Bacheloroppgaven min dreide seg om hvordan musikk kan være med på å styrke følelsen av fellesskap hos barna i barnehagen. Før jeg begynte utdanningen min på DMMH var det nært sagt umulig å forutse at jeg skulle velge å fordype meg i de estetiske fagene. Bakgrunnen for det er at jeg opp gjennom barne- og ungdomsårene ikke så på de fagene som noe jeg mestret,

og jeg tenkte at «Dette er ikke noe for meg». Allikevel sitter jeg her i dag og skriver en masteroppgave etter snart to år med Kunstfagdidaktikk, og det umulige har blitt mulig. Hvorfor? Mye av grunnen er nok at jeg gjennom bachelorstudiet fikk opplevelser med, og trening i å jobbe med de estetiske fagene på en måte som gjorde at jeg så hvor stor glede, læring og generelle muligheter det ligger i disse fagene. Dette handler ikke bare om barna i barnehagen, men for alle barn, unge og voksne. Dette har vært veldig berikende for meg som privatperson, men også for hvordan jeg ser på meg selv og min videre karriere i utdanningssektoren, og jeg har på den måten blitt veldig glad i de estetiske fagene. For meg er dette fag som må tas på alvor og verdsettes i større grad enn det jeg har inntrykk av at de gjør i dag.

Med denne masteroppgaven har jeg flyttet blikket fra barnehagen og over på de yngste elevene på skolen. For oppgavens del ville jeg snevre det inn til ett fag som jeg skulle forske på, og da ble det musikk. Av de estetiske fagene er det musikk som ligger mitt hjerte nærmest. Musikk er noe som preger livet mitt i stor grad, og jeg har blitt inspirert av de entusiastiske musikklærerne jeg har hatt gjennom bachelor- og masterstudiet. Engasjementet de har vist for musikkfaget har inspirert meg til å jobbe med faget på en måte jeg ikke trodde var mulig tidligere. Derfor er ønsket og målet mitt med denne masteroppgaven å høre fra de som i dag er ute i «felten» hvordan de opplever å undervise i musikk slik det er i dag.

Med dette innblikket i mitt forhold til de estetiske fagene, og særlig musikk, er det ikke utenkelig at dette er noe som har påvirkning for min forskning. Det er allikevel forsøkt å ha et åpent sinn for hvordan mine informanters opplevelser og erfaringer påvirker dem, og hvordan mine forutinntattheter påvirker meg. Jeg har i alle ledd av denne prosessen forsøkt å ikke anta noe, men heller se etter sammenhenger mellom mitt teoretiske bakteppe og den empirien jeg har samlet inn. Dette er noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 3.

1.4 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 1 har jeg redegjort for og presentert bakgrunnen for forskningen jeg har gjennomført, problemstillingen, forskers bakgrunn og tidligere forskning. Videre tar kapittel 2 Teori for seg masteroppgavens vitenskapsteoretiske ståsted og posisjonering, samt fagteori som skal legge grunnlaget for drøftingskapittelet. I kapittel 3 Forskningsdesign redegjør jeg for forskningsdesignet jeg har benyttet meg av, og forsøker å gjøre dette på en måte som gjør

det transparent for leseren å følge det jeg har gjort. Dette kapittelet er delt opp i 6 ulike delkapitler som tar for seg ulike aspekter ved forskningen, og som kontekstualiserer funnene som blir presentert i kapittel 4 Dialog med datamaterialet. I kapittel 4 går jeg i dialog med empirien som er samlet inn, og drøfter funnene opp mot det teoretiske grunnlaget jeg redegjorde for i kapittel 2, og oppsummerer hva funnene gir uttrykk for. Til slutt kommer kapittel 5 som er omhandler videre forskning og avslutning.

2 Teori

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for masteroppgavens teoretiske bakteppe og grunnlag. Jeg begynner med en redegjøring av vitenskapsteoretisk ståsted og posisjonering hvor sosialkonstruktivisme blir presentert i sammenheng med min egen posisjonering og syn på virkelighet og kunnskap. Videre blir det redegjort for masteroppgavens fagteori som legger grunnlaget for analyse, tolkning og drøfting i kapittel 4: Dialog med datamaterialet.

2.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og posisjonering

2.1.1 Sosialkonstruktivisme

Denne studien plasserer jeg i et sosialkonstruktivistisk ståsted på bakgrunn av at jeg ser på kunnskap og sannhet som sosialt konstruert. Den ontologiske forståelsen av virkeligheten en finner innenfor sosialkonstruktivisme sammenfaller med mitt eget syn på verden og kunnskap, og derfor blir det naturlig at denne studien finner sitt hjem der. Min forståelse av virkeligheten og verden er den at mennesker har forskjellige oppfatninger og tolkninger som gjør at verden kan oppleves og forstås på forskjellige måter. Verden er altså ikke én universell ting, og en persons oppfatning av verden er sann for den, men muligens ikke helt sann for en annen. At kunnskap er konstruert, betyr nødvendigvis at min tolkning og gjengivelse av teori også i noen grad vil være konstruert og ikke nødvendigvis objektivt sann eller lik noen andres lesning av den samme teorien. Derfor ønsker jeg å avklare mitt vitenskapsteoretiske ståsted tidlig, siden det gjennomsyrrer hele studien – fra lesning av teori, til utforming av forskningsdesign og dialog med datamaterialet.

Forskerprosessen har fra starten av hatt en induktiv tilnærming der fokuset er på bestemte situasjoner med forståelsen av at diverse variabler ikke er statiske, men dynamiske (Postholm, 2010, s. 36). Disse kan endre seg dersom behovet for det skulle oppstå, noe som ikke er usannsynlig når en forsker på mennesker. Som problemstillingen skisserer ganske tydelig er fokuset for denne studien tre forskjellige læreres *opplevelse* av fenomenet profesjonsforståelse i musikkundervisning. Postholm & Jacobsen (2018) skriver om konstruktivismen:

«Det eneste vi som mennesker kan si noe om, er hvordan vi oppfatter fenomenet. I moderne vitenskapsteori er dette synet blitt kalt konstruktivisme nettopp fordi vi ikke

nødvendigvis ser objekter slik de faktisk er, men vi konstruerer en gjengivelse av objektet» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

Basert på min ontologiske forståelse av at det finnes forskjellige versjoner av virkeligheten og den epistemologiske forståelsen av at kunnskap er noe som er konstruert i sosial samhandling, er intensjonen å forske på mine informanternes opplevelse og forståelse av et fenomen de møter på i sitt daglige liv; musikkundervisning. For å få tak i disse opplevelsene valgte jeg en teoretisk forankring og metodologi som betegnes som fenomenologisk forskning.

Fenomenologi i sin opprinnelige form beskriver Postholm & Jacobsen som en mer ytterliggående form for konstruktivisme fordi det fenomenologiske perspektivet er at hvert enkelt menneskes opplevelse av verden er sann (s. 51). «Siden det kan være mange ulike konstruksjoner av samme virkelighet, er det vanskelig å si at en er sann og en annen er falsk» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). For å få tak i disse opplevelsene som forsker blir informantene mine nødt til å fortelle og forklare opplevelsen, og i denne sosiale samhandlingen skjer det en konstruksjon av kunnskap. Kunnskapen som blir konstruert er en blanding av informantene, meg som forsker og det teoretiske grunnlaget jeg har valgt å benytte meg av. Det er denne konstruksjonen jeg som forsker studerer og forsøker å finne mening og forståelse i, og det er med denne epistemologiske forankringen jeg tar utgangspunkt i. Mer inngående om fenomenologisk forskning kommer jeg tilbake til i kapittel 3 Metode, men før den tid skal vi se på fagteori som vil ligge til grunn for drøfting, tolking og analyse av informantenes opplevelse av fenomenet musikkundervisning.

2.2 Fagteori

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for det teoretiske grunnlaget jeg bygger denne masteroppgaven på. Jeg har allerede vært inne på masteroppgavens vitenskapsteoretiske ståsted og posisjon, og hvilke implikasjoner dette kan ha for masteroppgavens gjengivelse av teori, metodevalg, tolkning og syn på kunnskap. Videre skal jeg gå inn på argumentasjon og legitimering av musikkfaget i skolen, og begynner med å si noe om hvilke tiltak og strategier som har blitt iverksatt for å heve musikkfagets status de siste årene. Etter det redegjør jeg for ulike utgangspunkt for legitimering som musikkfaget kan sees opp imot, og jeg tar utgangspunkt i Hanken & Johansen (2021) som beskriver 4 forskjellige legitimeringsargumenter som kan være til hjelp når en skal legitimere musikkpedagogisk arbeid (s. 171 - 181). Alle disse kategoriene glir på sett og vis over i hverandre, men det blir

gjort et forsøk på en inndeling basert på spesifikke egenskaper. Neste delkapittel er «Implementering av en ny læreplan» hvor jeg beskriver ulike syn på implementering av den nye LK20, og hvordan dette kan tolkes og oppfattes, da dette kan ha betydning for informantene mine sin arbeidshverdag. Det siste delkapittelet tar for seg begrepet «Profesjonsforståelse», og de ulike aspektene ved dette begrepet som er svært formende for analyse av informantenes syn på egen profesjonsforståelse.

2.2.1 Hvorfor musikk?

Behovet for å måtte legitimere og argumentere for at musikkundervisning i grunnskolen er viktig er ikke helt ukjent om vi ser historisk på det (Hanken & Johansen, 2021). De estetiske fagene har i en årrekke slitt med å bli prioritert med tanke på tid og penger i skolen og kulturskolen, og tilbudene kan sies å ha variert veldig i kommunene (Bamford, 2012). Skolen og undervisning ble tidligere sett på som en institusjon som skal oppfylle storsamfunnets behov for bl.a. verdiskapning, kunnskap og effektivitet. Disse føringene var synlige i de forskjellige Læreplanene og planverkene som har vært gjeldende for den norske skolen gjennom årene (Angelo & Sæther, 2017). Føringene la grunnlag for at skolefagene måtte vise en viss nytte for elevenes allmenne utdanning, ikke nødvendigvis for individet, og i denne sammenhengen har de estetiske fagene lidd sterkt. Det har de siste 10 årene blitt igangsatt diverse tiltak for å styrke de estetiske fagene i skolen. Angelo & Sæther (2017) nevner arbeidet Ludvigsen-utvalget i 2015 gjorde for å kartlegge hele den norske skoles behov for videreutvikling. Her fant Ludvigsen-utvalget potensial for å fornye en rekke fagområder, og innunder der er de «praktiske og estetiske fagene» (NOU 2015: 8). Dette førte til en fagfornyelse, og i 2017 kom det ny «Overordnet del» for grunnopplæringen som skolene skulle begynne å implementere. Regjeringens strategi «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» ble i 2019 lansert som et tiltak med mål om å «... heve kompetansen i og statusen til de praktiske og estetiske fagene, fagområdene og arbeidsformene i barnehagen, skolen og lærerutdanningen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). I rapporten vektlegger de viktigheten av utdanning av lærere med kompetanse på fagområdet, og denne strategien virker det som om har blitt inspirert, eller inspirert fagfornyelsen. I den nye overordnede delen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6–7) er det et punkt som heter «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» som beskriver hvor viktig kunst og kultur er for bl.a. identitetsutvikling, danning, læringsprosesser og engasjement. Videreutdanning for lærere i estetiske fag som i dag ikke har denne kompetansen, men som underviser i det likevel, er endelig mulig etter at regjeringen ga ut en pressemelding der de uttrykker et ønske om å ha deres gode kompetanse i

klasserommet (Regjeringen, 2022). Det faktum at dette er mulig og nå blir prioritert er et tydelig signal om at de estetiske fagenes status er på vei opp og frem fra høyere hold.

Som skissert har det vært en utvikling med tanke på de estetiske fagenes verdi og omdømme de siste årene. Mange av disse tiltakene virker å være gode i teorien, men det kommer alltid an på hvordan teori blir satt ut i praksis, og det henger fortsatt igjen noen tanker og holdninger til de estetiske fagene som gjør at representanter og forkjempere for fagene fortsatt er nødt til å legitimere egen praksis. Dette er også noe mine informanter er nødt til å ta stilling til. En utfordring som de estetiske fagene lenge har møtt er spørsmålet om hensikt, og hva slags hensikt musikkfaget har og skal ha for elevers skolegang og i deres liv for øvrig – både nå og senere. Jeg skal videre redegjøre for noen utgangspunkt for legitimering, samt se på hvordan implementeringsarbeid av den LK20 kan ha påvirkning på undervisningen.

2.2.2 Ulike utgangspunkt for legitimering

Egenverdi vs. Nytteverdi

Elin Angelo (Sæther & Angelo, 2016) skriver om «Musikk til nytte», og mener det finnes klare «nytteverdier» musikken bringer med seg i undervisning. Disse nytteverdiene er blant annet utvikling av konsentrasjon, ansvarsfølelse, faglig utvikling og et styrket klasse miljø, og i mange tidligere Læreplaner har dette blitt sett på som det viktigste. Disse aspektene ved musikk er selvfølgelig velkomne og viktige å benytte, men det er også viktig å anerkjenne og oppmuntre de litt mer udefinerbare verdiene som er vanskeligere å måle. Dessuten ser det i liten grad ut til at påståtte *transfer-* eller *overføringseffekter* fra musikkopplæring til andre områder finner sted (Sala & Gobet, 2017). Aspekter som identitetsutvikling, selvtillit og følelsesmessig utvikling kan være vanskeligere å måle, men det er like viktig å kunne legge til rette for at dette kan finne sted. Angelo sier at det i hovedsak er opp til læreren og hvilket syn hen har på musikk som fag som vil være utslagsgivende i den daglige undervisningen (Sæther & Angelo, 2016, s. 132–133). Lærerens grunnsyn vil være påvirket av egne erfaringer og opplevelser, men også av de lovpålagte styringsdokumentene som han/hun er pliktig til å følge. Dette tror jeg vil ha påvirkning på hva slags undervisning elevene møter, og hvordan læreren opplever å undervise i musikk.

Hanken & Johansen (2021) beskriver at nytteverdi-tankegangen har lange historiske røtter, og derfor har musikk ofte måttet vike for andre fag som ble sett på som mer nyttige. Dette har

vært en problemstilling representanter for musikkfeltet ofte har blitt spurt om å besvare, men dette er ikke alltid like lett. Representanter som Reimer og Frede V. Nielsen hevder at musikkens verdi ikke ligger i den spesifikke nytten den har, men heller i dens vesen. Musikkens estetiske komponenter gir mennesker mulighet til å erkjenne seg selv på en annen måte enn gjennom den intellektuelle og verbale delen av vårt vesen. Nielsen mener at det er gjennom vår non-verbale og umiddelbare erkjennelse musikken får sitt gjennomslag (Hanken & Johansen, 2018, s. 170).

Med utgangspunkt i min tolkning av Angelo og Hanken & Johansen vil lærerens grunnsyn på musikkfaget ha stor betydning for hva slags verdi som blir fremmet i klasserommet. Som nevnt finner vi både klare nytteverdier i musikkfaget, samtidig som musikkens egenverdi er til stede. Min tolkning er den at det som praktiseres i klasserommet gjenspeiler det individuelle grunnsynet læreren har, og deretter hvordan den læreren tolker de lovpålagte styringsdokumentene som skal ligge til grunn for undervisningen. Balansegangen mellom nytteverdi og/eller egenverdi kan derfor muligens være vanskelig å navigere for lærere som synes det er vanskelig å argumentere for det ene eller det andre.

I Sætre & Salvesens bok «Allmenn musikkundervisning» (2010) blir vi introdusert for begrepet «musikkopplevelse som eksistensiell erfaring» (s. 23 – 38). Dette begrepet har de sett nærmere på i sammenheng med at det ble introdusert i Kunnskapsløftet i 2006, og hva slags skifte av fokus dette hadde for musikkfaget. De mener at med dette skiftet kan musikk bli sett på som noe mer enn et nyttefag. Musikk som eksistensiell erfaring gir uttrykk for et syn på musikk der musikken i seg selv kan åpne opp for erfaringer og opplevelser av mening, livskvalitet og lykke, samtidig som faget er nyttig for utvikling på andre områder. Musikkfaget har altså ikke bare nytteverdi eller egenverdi, men begge deler.

Videre skal jeg redegjøre for noen argumenter som kan benyttes i det musikkfaglige legitimeringsarbeidet, og som kan belyse både hvilke nytteverdier musikkfaget har, men også på hvilke måter vi kan se etter og framheve musikkfagets egenverdi.

Musikken i seg selv

Hanken & Johansen (2021) beskriver 4 forskjellige legitimeringsargumenter som kan være til hjelp når en skal legitimere musikkpedagogisk arbeid (s. 171 - 181). Alle disse kategoriene

glir på sett og vis litt over i hverandre, men det blir gjort et forsøk på en inndeling basert på spesifikke egenskaper. Den første kategorien deres som jeg skal ta for meg omhandler «Legitimering med utgangspunkt i musikken», og her befinner vi oss mest innenfor hvordan vi kan se på musikkens egenverdi.

«Musikkens estetiske komponenter har nær sammenheng med all menneskelig opplevelse og erfaring. I kontakt med musikkens vesen får mennesket dermed en mulighet til å *erkjenne seg selv*, og dette er noe annet enn å utvikle samarbeidsevne, toleranse eller andre «nyttefunksjoner»» (Hanken & Johansen, 2021, s. 179).

Muligheten til å erkjenne seg selv vil i mange tilfeller være svært viktig og formende for unge elever, og denne prosessen kan være et ledd i en allsidig og helhetlig personlighetsutvikling. Det er denne verdien og dette synet på musikk som blir trukket frem i Hanken & Johansens argumentasjon for hva som gjør musikkens egenverdi unik. De har mange referanser til Øivind Varkøy og hans teorier om hva som gjør musikk så verdifull.

Varkøy (2015) skriver om musikkens egenverdi og handling, og hvordan vi kan ha nytte av det unyttige. «Aktivitetsformen handling er menneskets sosiale virksomhet og aktivitet» (Varkøy, 2015, s. 128), og gjennom estetiske aktiviteter og handlinger kan mennesker kjenne på glede i det å gjøre noe som ikke nødvendigvis har noe mål utover seg selv. Han argumenterer for nytten av mer prosessorientert aktivitet fremfor et statisk møte med kunstverket, og hvordan dette skiftet av fokus kan gi musikk langt mer verdi i seg selv. Varkøy, Angelos og Hanken & Johansens synspunkter på musikkens egenverdi mener jeg er relevante og viktige faktorer i legitimeringsspørsmålet musikkfaget møter, og jeg kommer tilbake til disse perspektivene i drøftingskapittelet da disse aspektene ved musikk i stor grad kom til overflaten i intervjuene som ble gjennomført.

Kulturarv

Den andre kategorien til Hanken & Johansen jeg tar for meg omhandler kulturarven og kulturell historie. Kunnskap om historie og kultur er særdeles viktig for elever som en dag skal ut og delta i samfunnet.

«Utgangspunktet for denne måten å legitimere den musikkpedagogiske virksomheten på er det faktum at musikk som ble skapt lenge før vår tid, kan berøre oss selv i dag. Det er derfor viktig at den oppvoksende generasjon kan få nytte godt av denne «kulturskatten». Å få innsikt i kulturarven er dessuten viktig som den del av elevenes allmenndanning, og for å utvikle historiebevissthet» (Hanken & Johansen, 2021, s. 173)

Fra sitatet tolker jeg kultur og historie som to sterke meningsbærere. Opplæring i kultur og historie kan selvfølgelig gjøres gjennom tekstbøker og tavleundervisning, men det er viktig å huske på at kunst fra alle tider i stor grad har påvirket utviklingen av verden slik den er i dag samtidig som kunsten også blir påvirket av utviklingen. Det er en stor tosidighet hvor kunst, kultur og samfunn påvirker hverandre. Vi lærer mye av å se på hva som er gjort før oss, og gjennom musikk og kunst har vi mulighet til å få et inntrykk av hvordan verden så ut for mange år siden. Det er ønskelig å gi elevene innsikt i at vår kulturelle identitet har endret seg gjennom historien, at verden ikke er statisk, men forandrer seg hele tiden, og at det som var vedtatte sannheter før ikke er like relevante og sanne nå lenger. På den måten kan vi gi elevene mulighet til å reflektere kritisk og selvstendig rundt fortid, nåtid og fremtid. Dette gjelder ikke bare nasjonalt, men også internasjonalt. Kulturarven inngår ikke bare for norsk musikk, men vi har blitt påvirket av endringer internasjonalt også.

Individet

Den tredje kategorien til Hanken & Johansen (2021) kaller de «Legitimering med utgangspunkt i individet». Her tekkes frem betydningen musikk har når det kommer til følelser, identitet, at de har overføringsverdi i andre fag og sammenhenger og gir unike erkjennelsesmuligheter (s. 174 – 176). Musikk og musikkundervisning kan være med på å gi elever muligheten til å bli kjent med egne og andres følelser gjennom den estetiske formen musikk er, og antas å gjøre dette på en særegen måte: «Musikkundervisning blir viktig fordi den utvikler en side av personligheten som «ikke-kunstneriske» fag har vanskeligere for å ivareta, hevdes det» (Hanken & Johansen, 2021, s. 174). Musikkens formål i seg selv er som regel å røre ved følelsene til individet som lytter, og ofte kan dette bidra i utviklingen av empati og forståelse for andres følelser (Kulset, 2018). Hanken & Johansen trekker frem viktigheten musikk har i barnehage og skole med tanke på ansvaret for følelsesmessige utviklingsmuligheter (s. 174), og her er min tolkning den at for unge barn er det viktig med

bekreftelse, mestring og støtte. Innunder dette kommer også muligheten til å utvikle og uttrykke sin egen identitet gjennom å komme i kontakt med, bli kjent med og forstå følelsene sine. Denne måten å bli kjent med seg selv og sin egen identitet på er noe elevene kan ha livslang glede av.

Utviklingen av en trygg og god personlig identitet, der en kjenner til følelsene sine, forholder seg til andre og tørr å uttrykke seg, er viktig for å bli en god samfunnsborger. Å kunne delta i demokratiske prosesser handler i stor grad om å være trygg i seg selv og i de verdiene en selv har, og her kan musikk være med på å bygge denne selvtilliten. Det er selvsagt ikke slik at bare du er god i musikk er du en gjennomgående trygg person, men for barn og unge kan det å kjenne mestring gjennom musikalske aktiviteter være med og forme en trygghet og selvtillit de kan ta med seg videre. I LK20 trekkes det frem at musikk spiller en stor rolle i arbeidet med folkehelse og livsmestring nettopp på bakgrunn av at den skal legge til rette for mestring og glede. Musikkundervisningen kan også ta på seg kritiske briller (Hanken & Johansen, 2021), og gjennom refleksjon og samtale rundt den verden som portretteres i en sang kan elevene oppøve sin kritiske refleksjon og tørre å stille disse spørsmålene.

Samfunnet

Den fjerde kategorien til Hanken & Johansen (2021) kaller de «Legitimering med utgangspunkt i samfunnet». Denne kategorien beskriver musikk som en del av sosialiseringprosesser til mennesker som lever innad i et samfunn, og samtidig har musikk en samfunnsbevarende funksjon i det at undervisningen vil trene opp utøvere, komponister, musikkpedagoger osv. (s. 176). Slik sett henger dette sammen med kulturforståelse. Det argumenteres for at musikk også kan ha en rolle i utformingen og utviklingen av samfunnet en lever i til det bedre, da musikk kan gi rom for diskusjoner og samtaler rundt undertrykkelse og intoleranse. Mye moderne musikk tar opp slik tematikk, og samtaler og diskusjoner rundt hva slags mening de bærer kan gi forståelse, fellesskap og toleranse på tvers av kulturelle uttrykk og ulikheter (Hanken & Johansen, 2021, s. 176–177). Det siste argumentet deres skisserer bruken av musikk i massemedia. Hanken & Johansen skriver at det er viktig å trene elevene opp til å stille spørsmål og synliggjøre bruken av musikk i media. Den musikkpedagogiske virksomheten burde kunne gjøre elevene bevisste på hvordan musikk blir brukt for å enten øke salg i en bedrift eller fyre opp under uheldige stereotypier eller

kjønnsrollemønstre. På den måten er formålet at de selv kan være i stand til å frigjøre seg fra påvirkning som er undertrykkende eller manipulerende.

Musikkfaget er, som vi ser fra disse legitimeringsargumentene, et mangefasettert fag som kan begrunnes og legitimeres med forankring på flere forskjellige områder. Det er muligens ikke nødvendig å skille mellom hva som er best av fokus på hvilken nytteverdi eller egenverdi faget har, men det blir i denne oppgaven forsøkt å anerkjenne hvorfor og hvordan musikk kan spille en stor rolle i elevers utvikling og danning, og på hvilke måter disse faktorene påvirker undervisningen lærerne gjennomfører. Det meste av hva som foregår i klasserommet er det læreren som er ansvarlig for, og derfor mener jeg det er nødvendig å trekke frem forskjellene mellom nytteverdi og egenverdi for å bedre kunne forstå informantens sine valg, metoder og undervisning. Ikke nødvendigvis for å analysere deres undervisning, det er ikke det denne oppgaven handler om, men for å prøve å tolke deres opplevelse av å undervise i musikk. Med dette bringer det oss videre til hva lærerne er pålagt å forholde seg til, nemlig implementering av en Læreplan.

2.2.3 Implementering av en ny læreplan

Det skjer stadig at det utarbeides nye versjoner av læreplaner, og hovedhensikten til læreplaner er at de skal styre den pedagogiske virksomheten i skolen (Hanken & Johansen, 2021). På høsten 2020 ble det i alle norske skoler tatt i bruk nye læreplaner som var utarbeidet for å oppfylle Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2020). En læreplan er utarbeidet av de overordnede myndighetene, og gjennom angivelse av mål, innhold, organisering og vurderingsformer er ønsket fra myndighetene å gi skoler klare retningslinjer for hvordan utdanningen skal foregå. Den nye læreplanen blir ofte omtalt i forkortet form som LK20, og i de tilfeller jeg refererer til den nye læreplanen vil jeg bruke forkortelsen LK20. Den nye læreplanen består av «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» som beskriver grunnsynet som skal prege og ligge til grunn for den pedagogiske praksisen, uavhengig av hvilket fag en underviser i (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er også spesifikke læreplaner for spesifikke fag, som beskriver mer inngående hvilken faglig basis fagene skal bygge på. For denne oppgaven er det naturlig å ta utgangspunkt i LK20 for musikk (Utdanningsdirektoratet, 2020), da det er denne mine informanter ble spurt om deres forhold og opplevelse med denne. Dette ble de spurt om for å få et innblikk i hvordan et styringsdokument påvirker undervisningen deres. Et annet aspekt ved læreplaner omhandler

hva slags verdier og ideologier som er blitt ansett som viktige for de som har utarbeidet dem. Hva som blir inkludert, og i stor grad hva som blir ekskludert i en læreplan, gir klare signaler til lærere, elever og foreldre og allmennheten om hva som blir sett på som viktig i et fag (Hanken & Johansen, 2021, s. 148). På den måten er en læreplan mer enn et styringsdokument, det er også et speilbilde av rådende ideologier om hva slags kunnskap som blir ansett som viktig. Dette speilbildet kan på mange måter påvirke hvordan mine informanter ser på faget, men også hvordan deres kollegaer ser på det. Denne oppfatningen er de i mange tilfeller nødt til å forholde seg til og forhandle med.

Slik det er i dag kan LK20 bli sett på som en *minimumsplan*, da den har klare vurderingskriterier i form av kompetansemål som elever skal vurderes ut fra (Hanken & Johansen, 2021). Det er nærliggende å tenke at det er ganske rett frem når en har en slik læreplan å følge, men det er en del faktorer som spiller inn i implementering og utførelse av en læreplan. For å vite hva lærere vektlegger i sin undervisning i et fag er vi nødt til å vite noe om hvordan de realiserer og oppfatter læreplanen de skal forholde seg til (Johansen, 2004). Det må altså skilles mellom hvordan læreplanen er formulert og hvordan den blir realisert. Min tolkning av den nye LK20 for 1. – 4. trinn er at den har færre kompetansemål, begrepsbruken er åpen og i en del tilfeller også noe udefinert, stiller krav til at lærerne har bred musikkfaglig kompetanse og den har en betydelig tverrfaglig komponent. Johansen (2004) påpeker også at vi må skille mellom hvordan læreplanen blir debattert om, nedskrevet og praktisert fordi disse faktorene kan variere sterkt fra skole til skole. På den måten er det viktig å minnes på at en lærers tolkning og implementering av en læreplan kan være svært forskjellig fra en annens, fordi som alle andre mennesker, har lærere forskjellige måter å tolke og oppfatte et styringsdokument på. Derfor er ofte implementeringsarbeid som er i tråd med intensjonen læreplanen ble lagd svært vanskelig å vurdere.

Faglig-pedagogiske vurderinger når det kommer til implementering av en ny læreplan kan variere i stor grad (Johansen, 2004, s. 116), og Hanken & Johansen (2021, s. 151) beskriver tre ulike syn på implementering av en ny læreplan. Det første handler om en enveisprosess hvor læreren får en ny læreplan for så å iverksette den så godt det lar seg gjøre. Det er som oftest slik en læreplan er ment å tolkes fra de som har utarbeidet den. For det andre kan iverksettelsen av læreplanen sees på som et samarbeid mellom skolene og lærerne på den ene siden, og myndighetene på den andre siden. Da settes det overordnede retningslinjer fra

myndighetene, og det gir lærerne mer frihet til å tolke planen og lage en lokal læreplan for deres spesifikke skole. For det tredje kan det sees på som at lærerne har en formell læreplan, men det egentlige innholdet konstrueres i samspill med elevene i planlegging, undervisning og evaluering av undervisningen. På den måten vil det være naturlig at det oppstår ulike praksiser på ulike skoler. Disse ulike oppfatningene av hvordan en læreplan kan implementeres tilrettelegger for svært ulike praksiser og undervisningsinnhold, særlig hvis tanken bak læreplanen er at alle skal utføre det slik det står nedskrevet. Allikevel mener Johansen (2004) og Hanken & Johansen (2021) at det flere påvirkningsfaktorer som er betydelige i arbeidet med læreplaner, og som gjør det enda mer komplisert å vurdere om en læreplanreform har vært vellykket eller ikke.

Basert på hva de har med seg av erfaringer fra undervisning, tidligere læreplaner, utdanning, lesing av teori og påvirkninger fra kollegaer vil mange lærere ha et relativt stort handlingsrom når det kommer til å sette den nye læreplanen til verks. En leser den nye læreplanen med all den erfaringen en har med seg, og hva slags forståelse en har for faget som basisfag (Johansen, 2004, s. 113). Denne erfaringen må de ta med seg når de skal implementere en ny læreplan. Undervisning med utgangspunkt i LK20 kan organiseres basert på blant annet størrelse på klasserom, gruppestørrelse, undervisningstid og utstyrstilgang (Hanken & Johansen, 2021, s. 153), og hvordan LK20 blir operasjonalisert hos mine informanter vil derfor naturligvis variere, da de alle har ulik bakgrunn og utdanninger. Påvirkningsfaktorene som er nevnt til nå vil vi se i kapittel «4: Dialog med datamaterialet» at har mye å si for hvordan mine informanter opplever arbeidet med implementering av LK20, og det kommer frem klare forskjeller når deres opplevelser blir drøftet og analysert.

2.2.3 Profesjonsforståelse

Begrepet «Profesjonsforståelse» er et sentralt omdreiningspunkt i denne masteroppgaven. Derfor ser jeg det nødvendig å benytte denne delen av oppgaven til å redegjøre for dette begrepet. Først tar jeg for meg begrepet «Profesjon», før jeg går nærmere inn på begrepet «Profesjonsforståelse».

Når et yrke faller innunder og beskyttes med tittelen profesjon innebærer det at yrket krever en viss kunnskap og kompetanse som en er nødt til å ha en utdanning for å få (Angelo, 2014, s. 43). En definisjon Angelo bruker for å beskrive begrepet «Profesjon» lyder slik:

«Yrkesgrupper som er profesjoner, og yrkesutøvere som er profesjonelle, har tradisjonelt et tydelig og eksplisitt ansvar for en tjeneste i samfunnet og innehar en ekspertise som er ansett som spesielt god for å utføre denne tjenesten på kvalifisert vis» (Eriksen & Molander, 2008; Grimen, 2008b, hentet fra Angelo, 2014, s. 43–44). Den tydelige og eksplisitte ekspertisen og ansvaret en lærer har er å utdanne våre unge og lovende til å kunne ta del i samfunnet og drive det videre. Lærerne er nødt til å ta stilling til styringsdokumenter som Opplæringslova, samt Læreplanens overordnede og fagspesifikke deler, slik de er fastsatt av myndighetene, og det er her deres eksplisitte ekspertise vil gjøre seg synlig. En annen distinksjon mellom profesjoner og praktiske yrker er faktumet at profesjoner forvalter et vitenskapelig og teoretisk kunnskapsgrunnlag som en får gjennom spesifikk utdanning (ibid.). For informantene mine (og lærere generelt) er det utdanningen de har vært gjennom som forbereder dem til arbeidslivet, og som rettferdiggjør at de kan kalle seg *lærere*.

Kort fortalt handler «Profesjonsforståelse» om hvordan en med profesjonsutdanning oppfatter sin egen ekspertise og det mandatet som følger med profesjonen hen har valgt (Angelo & Sæther, 2017, s. 172). I denne masteroppgaven knyttes profesjonsforståelse til læreres opplevelse av deres ekspertise og mandat (LK20) når de gjennomfører musikkundervisning. En måte å undersøke dette store begrepet nærmere på en å se på hva som har påvirkning på denne forståelsen, og gjennom Angelos profesjonsforskning av instrumentalpedagoger tar hun utgangspunkt i aspektene kunnskap, identitet og makt. Disse aspektene, skriver Angelo og Sæther (2017), er innvevd i hverandre, og de er gjensidig besvarende og utfordrende. En lærers forståelse og opplevelse av eget mandat og ekspertise har stor innflytelse på hvordan undervisning hen gir, på bakgrunn av at alle lærere har forskjellig kompetanse, grunnsyn, verdisyn og forståelse av styringsdokumenter. Denne forståelsen har også betydning for hvordan lærerne ser på seg selv og sin rolle i musikkundervisningen. For denne masteroppgaven blir begrepet profesjonsforståelse studert ved å se på informantenes opplevelser og erfaringer rundt egen identitet og kunnskap, og hvordan de forholder seg til ytre påvirkningsfaktorer når det kommer til undervisning i musikk. Begrepet «Makt» blir i denne masteroppgaven forstått som en lærers opplevelse og erfaringer med å manøvrere et handlingsrom som oppstår der lærerens ekspertise og mandat møter påvirkningen fra ytre faktorer som styringsdokumenter og rammefaktorer som konkret påvirker den musikkdidaktiske og -pedagogiske virksomheten. I dette handlingsrommet oppstår forhandlinger om makt, der det noen ganger er læreren som profesjonsutøver som har den sterkeste hånda og andre ganger de ytre faktorene som styrer. Derfor vil begrepet «makt»

erstattes med «Lærerens handlingsrom i møte med ytre påvirkning» videre i oppgaven, for å synliggjøre min tolkning av maktbegrepet og å snevre inn fokuset noe.

For mine informanter innebærer hverdagen undervisning i mange flere fag enn bare musikk, og kravene til kompetanse innen mange ulike fagfelt kan være ansett som stor. For musikkfagets del kan det være vanskelig å vite hva som er kunnskap som «alle» kan, og hva som er særegent som lærerne burde kunne. Som nevnt er de tre aspektene kunnskap, identitet og makt med utgangspunkt i styringsdokumenter og rammefaktorer svært innvevd og påvirkende på hverandre. Det er til tider vanskelig å definere klare grenser mellom hva som f.eks. er identitet og ikke kunnskap, men det blir forsøkt å differensiere dem allikevel. Vi begynner med kunnskap, for så å gå videre til identitet, og deretter avslutter med ytre faktorer som har påvirkning. Det er strukturert slik fordi det å etablere kunnskapsgrunnlaget først kan ha mye å si for hvordan identitet blir oppfattet og tolket, og identitet blir på mange måter formet av hva slags kunnskap en har. Deretter kan kunnskap og identitet i stor grad påvirke hvordan lærere forhandler med og forholder seg til ytre faktorer som kan være styrende for undervisningen.

2.2.3.1 Kunnskap

«Spørsmålet om kunnskapsgrunnlag i kunstpedagogiske praksiser kan stilles slik: *Hva er det den enkelte kunstpedagog underviser i når hun underviser?* Dette er naturligvis kunstfaget, for eksempel musikk, dans eller teater, gjerne knyttet til et kunstfags-fag som for eksempel klarinett, jazz eller kor. Men hva ligger i det? Hva er dette for slags kunnskap?» (Angelo, 2014, s. 58).

Poenget Angelo belyser her vil jeg si berører alle som har noe med musikkundervisning å gjøre. Som nevnt tidligere er Angelos forskning mer sentrert rundt utøvende musikere, men allmennlærere som underviser i musikk kan på samme måte stille seg lignende spørsmål: Hva er det den enkelte allmennlærer som har musikk underviser *i* når hun underviser, og hva slags kunnskap ligger til grunn for dette? Derfor blir begrepet «kunstpedagog» som er brukt i sitatet over, videre erstattet med «musikklærer» fordi informantene i denne masteroppgaven først og fremst er allmennlærere som underviser i musikk.

For å se nærmere på kunnskapsbegrepet har jeg funnet inspirasjon fra forskning som er gjort rundt Pedagogical Content Knowledge (PCK). PCK ble utformet og introdusert av Lee Shulman i 1986, og han argumenterte for at lærers undervisningskunnskap må sees på som mer enn bare kunnskap om selve *faget* og dets innhold (Gess-Newsome, 2002; Shulman, 1986). Det var behov for å inkludere både pedagogisk kunnskap (pedagogical knowledge) og faglig kunnskap (content knowledge) når en studerer lærers kunnskapsbase, og i sammensmeltningen mellom disse finner vi det vi på norsk kaller «fagdidaktisk kunnskap» (PCK) (Gess-Newsome, 2002). Slik jeg forstår disse begrepene handler pedagogisk kunnskap bl.a. om kompetanse rundt hvordan en lærer legger til rette for læring, hvilke læringsteorier en begrunner praksisen sin i og hvordan barns utvikling på forskjellige alderstrinn er. Fagkunnskap dreier seg om eksplisitt kunnskap i et fag, i dette tilfellet musikk, mens fagdidaktisk kunnskap som nevnt er en sammensmeltning av disse. Fagdidaktisk kunnskap, slik jeg forstår det, handler om *hvordan* en lærer underviser i et spesifikt fag. Hvordan læreren igangsetter, fasiliteter, og veileder læring og undervisning handler om hva slags pedagogisk forståelse og fagkunnskaplig base hen har, og det er til sammen dette som er fagdidaktisk kunnskap (Gess-Newsome, 2002; Shulman, 1986). Den fagdidaktiske kunnskapen er altså alltid til stede hos en yrkesaktiv lærer, men «fordelingen» mellom fag- og pedagogisk kunnskap kan i noen tilfeller være skjev. Med det mener jeg at om en lærer har lite fagkunnskap i f.eks. musikk kan innholdet og kvaliteten på undervisningen rammes av at læreren har mer pedagogisk kunnskap enn fagkunnskap, og det er da mulig at undervisningen rent fagmessig ikke alltid holder mål i forhold til noen standarder og forventninger. Eksempler på dette blir presentert og drøftet i kapittel 4.

Gess-Newsome (2002) poengterer videre at PCK i 1987 ble, av Shulman, likestilt med andre former for anerkjente kunnskapsformer som bl.a. historisk og filosofisk kunnskap om undervisning, fagkunnskap og generell pedagogisk kunnskap. På denne måten ble denne sammensmeltningen av flere former for kunnskap introdusert som en hovedkategori, ikke bare en underkategori. Videre skal jeg ta med meg begrepene fra PCK-modellen for å se nærmere på hva slags kunnskap og kompetanse jeg tolker og erfarer at er i forgrunnen for informantene mine.

For lærere som underviser i musikk på 1. – 4. trinn på en grunnskole kan oppfatninger av hva slags kunnskap som er viktigst variere (Dobrowen, 2020; Emstad & Angelo, 2017; Sætre et al., 2016). Lærerens autonomi og handlingsrom i arbeidshverdagen muliggjør disse

variasjonene, og det i seg selv er noe som er ganske viktig i lærerprofesjonen. Det å kunne tilpasse og tilrettelegge for ulike elever med ulike behov er en viktig del av det å være en lærer, og står nedskrevet i Læreplanens overordnede del for grunnsopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017) som et av hovedprinsippene. Med dette trekker jeg linjer til PCK-modellen i den forstand at lærere er nødt til å ta i bruk flere deler av sin kompetanse og kunnskap for å kunne gi undervisning som oppfyller kravene til lærerplanens Overordnede del, men også for Læreplanen i musikk. Fagdidaktisk kunnskap omhandler i slik måte å vurdere ut fra egen kunnskapsbase hva undervisningen skal inneholde, og hvilke didaktiske og pedagogiske grep som må tas for å oppnå målet en har satt for faget. Musikkfaget er svært mangfoldig, og noen eksempler på det gir Hanken & Johansen (2021) ved å kategorisere 7 forskjellige måter å se på faget på, altså fagsyn; musikk som estetisk fag, ferdighetsfag, kunnskapsfag, musisk fag, trivselsfag, kritisk fag og mediefag, og det kan oppstå mange «... ulike varianter av musikk som undervisningsfag, alt etter hva som vektlegges mest» (Hanken & Johansen, 2021, s. 182). Da vil læreren ha mye å si i den forstand at ens eget fagsyn ofte styrer hva som blir gjennomført og hvilket kunnskapsgrunnlag de baserer undervisningen sin på. Om en lærer har mye praktisk og utøvende musikkfaglig kunnskap, ofte tolket som *fagkunnskap* i PCK-modellen, vil muligens den utøvende delen av musikkfaget være det som blir prioritert, mens en annen lærer med mindre faglig kunnskap velger å se på musikk som f.eks. trivselsfag, siden den *pedagogiske kunnskapen* kanskje veier tyngre enn *fagkunnskapen* i tilnærmingen til faget. Det kan for all del også være en blanding av dette, altså at undervisningen inneholder begge deler, men det avhenger av om læreren har et kunnskapsgrunnlag som dekker hele PCK-spennet. Et annet viktig poeng jeg ser det som viktig trekke frem er at det er ikke nødvendigvis negativt at en lærer ikke strekker til på alle områdene musikkfaget berører. For mine informanter som underviser på 1. – 4. trinn kan fokus på relasjonsbygging, relevante undervisningsopplegg og pedagogiske overveielser være like viktig som mye kunnskap i instrumentalopplæring. Allikevel er det da viktig at man «... reflekterer både over fagstoffets inkluderende og ekskluderende sider og over måten det iscenesettes på i den aktuelle undervisningssituasjonen» (Nerland, 2004, s. 55), og på den måten kunne stille kritiske spørsmål til egen praksis. Da er det rom for at praksisen utvikler seg i takt med endringer som hele tiden skjer i et dynamisk samfunn og i takt med lærerens kontinuerlige utvikling – både pedagogisk, faglig og fagdidaktisk.

2.2.3.2 Identitet

Et annet bærende aspekt ved profesjonsforståelse er identitet, og i sammenheng med denne oppgaven dreier det seg om profesjonsidentitet. Hvem er jeg som musikk lærer? Hvem en selv oppfatter at en er og kan, eller hvem en føler at en ikke er og ikke kan vil ha stor betydning for profesjonsutøvelsen (Angelo, 2014). Som allmennlærer vil det være naturlig å ha forskjellige tenke- og handlemåter enn en utøvende musiker har, og «... yrkesutøverens profesjonelle skjønn og grunnlaget for beslutningene og vurderingene hun tar, er tett knyttet til henne selv, til hennes preferanser, erfaringer og verdier og til de konstellasjoner hun relaterer seg til» (Heggen, 2008, hentet fra Angelo, 2014, s. 56). Hva mine informanter har med seg av erfaringer, opplevelser og verdier når det kommer til musikk er svært forskjellig, og det er dét som gjør dem unike. Det profesjonelle skjønnet er et interessant begrep da det innebærer et stort spillerom for enkeltes personlige vurderinger (Angelo, 2014, s. 56). Vurderinger som innebærer valg av f.eks. undervisningsinnhold er noe en lærer konstant må ta stilling til, og her kommer ofte profesjonelt skjønn, egne preferanser og verdier til overflaten. Musikk lærerens undervisning vil i mange tilfeller være påvirket av hennes egne opplevelser av hva som er verdifullt, og hennes personlige identitet. På den måten vil jeg trekke en kobling til begrepet *grunnsyn* (Hanken & Johansen, 2021, s. 58).

Grunnsyn handler om hva slags oppfatning, holdning og verdi læreren har av faget, og det blir ofte synlig gjennom lærerens personlige syn på faget, musikk og musikalitet, kunnskap og læring og sin egen rolle i kultur og samfunn. Dette kalles ofte for «... musikkpedagogens pedagogiske og musikkpedagogiske grunnsyn» (Hanken & Johansen, 2021, s. 58). Som nevnt ovenfor kan musikk lærere ha ulikt fagsyn når det kommer til hva musikkfaget skal innebære. En lærers fagsyn springer ut fra hva slags grunnsyn de har, da grunnsyn omfavner fagsyn, sjangerpreferanser, fagkunnskap og personlige verdier. Det er grunnsynet som legger føringer for hva slags verdi en legger i faget, og om en lærer ser på musikkfaget som noe praktisk og utøvende vil undervisningen mest sannsynlig være sentrert rundt det (Hanken & Johansen, 2021). Da er det også mye mulig at lærerens personlige preferanse ligger i det utøvende, og på den måten kommer lærerens personlige identitet som musikk lærer til syne. En annen lærer som behandler musikkfaget mer som trivselsfag vil muligens legge til rette for at musikkundervisningen er sentrert rundt aktiviteter som tilrettelegger for samhørighet, mestring og trivsel. Poenget med disse eksemplene er at en lærers grunnsyn vil i stor grad ha noe å si for hvordan musikkundervisningen blir, og i et fag som musikk vil lærers identitet bli

synlig gjennom hva de velger å legge vekt på. Denne inndelingen av måter å se på musikkfaget på er ikke svart-hvitt (Hanken & Johansen, 2021). Det er i mange tilfeller vanskelig å skille musikkfagets mange ulike former, og det er viktig å ta til betraktning at en lærer kan synes at musikkfagets utøvende side er viktig, selv om hen ikke har kompetanse til å undervise i det selv. Det skal jeg komme mer tilbake til og eksemplifisere når jeg drøfter mine informanters svar rundt eget syn på musikk og musikkundervisning.

2.2.3.3 Lærerens handlingsrom i møte med ytre påvirkning

Spørsmålet om hvem som skal bestemme hva en yrkesgruppe sin eksplisitte oppgave og ekspertise er har lenge vært et sentralt stridsspørsmål i profesjonslitteraturen (Angelo, 2014). Er det yrkesutøverne selv eller samfunnet som har denne definisjonsmakten? Man kan anta at det for lærere generelt er LK20 som er det styrende rammeverket for deres undervisning, siden det er en nedskrevet forskrift som skoler er pliktig til å følge. På den måten er det et politisk utvalg som på vegne av samfunnet bestemmer yrkesgruppens oppgaver når det kommer til utforming og gjennomføring, og hvilken ekspertise det er forventet at de skal ha. Allikevel er det flere faktorer enn LK20 som påvirker hva som blir gjennomført i undervisningen. Hanken & Johansen (2021) skriver om begrepet «didaktiske rammefaktorer», og på hvilken måte disse har makt til å påvirke læreres tilnærming til undervisning. En kort definisjon på rammefaktorer kan se slik ut: «All musikkpedagogisk virksomhet foregår innenfor rammer som setter betingelser og gir muligheter for virksomheten» (Hanken & Johansen, 2021, s. 41). Rammefaktorer som mine informanter blir nødt til å forholde seg til er bl.a. fysiske rammer som rom og plass, tidsrammer som begrenser eller muliggjør musikalsk aktivitet, økonomiske rammer i form av pensum, utstyr og instrumenter, rammer for mål, innhold og vurdering, og organisatoriske rammer (s. 42). Disse rammefaktorene er i mange tilfeller formelle i den forstand at de er nedskrevne og vedtatt, og de kan variere fra skole til skole på bakgrunn av skolenes utforming, økonomi og størrelse. Hvem som styrer og bestemmer disse rammene er sammensatt. På en måte vil en kunne si at læreplaner og politiske dokumenter er styrende for mål, innhold og vurdering, da disse er fastsatte som forskrifter. De organisatoriske og økonomiske rammene blir ofte styrt av kommune og rektor, fordi bestemmelser om arbeidstid, klassestørrelse og utstyrstilgang er en faktor som har mye å si for hvordan undervisningen kan organiseres. De individuelle lærerne har også noe råderett over disse rammene, men disse dreier seg ofte om utforming og gjennomføring av undervisning.

Uformelle rammefaktorer kan også ha stor innvirkning, og det kan være faktorer som kollegiale forventninger, rutiner og tradisjoner og ulike skolekoder. Disse fremtoner seg ofte mer over tid og er ikke alltid like uttalte (Hanken & Johansen, 2021, s. 43). Slik jeg tolker det er dette rammefaktorer som i større grad handler om uttalte og uuttalte normer og forventninger. Det kan ta tid å oppfylle disse forventningene om de ikke blir presentert til en. En skolekode blir forklart som «... at den enkelte skole har utviklet et sett med normer og holdninger til ulike pedagogiske spørsmål og visse måter å handle på overfor elever, kolleger, foreldre og andre» (Hanken & Johansen, 2021, s. 43). For lærere som er nyansatte kan disse normene være vanskelige å forholde seg til i starten, og det kan være vanskelig å navigere mellom egne forventninger og oppfatninger, og det som forventes av kollegaer, elever og foreldre.

Alle de ulike faktorene jeg har skissert vil legge betingelser for hva lærerne kan gjøre og hvordan de kan gjøre det. De har en viss makt og er styrende for virksomheten, samtidig som lærerne har et handlingsrom innenfor disse faktorene. Av og til kan faktorene oppleves som kontrollerende eller negativt påvirkende, slik at lærerne kan oppleve å måtte gå på kompromiss med sine egne ønsker og overbevisninger. Andre ganger finner lærerne en plass og praksis der de opplever autonomi og at faktorene spiller *på lag* med grunnsynet de har. For denne studien skal styringsdokumentet LK20, rammefaktoren tid og de uformelle rammefaktorene vektlegges. Det blir gjort på bakgrunn av en forståelse av at disse vil kunne si noe om hvordan det kan oppleves å skulle forholde seg til de maktstrukturene som i mange tilfeller vil påvirke en lærers undervisning.

2.3 Oppsummering

For å oppsummere hva jeg har redegjort for i dette kapittelet trekker jeg frem hvordan god argumentasjon rundt legitimering for musikkfaget er viktig, og har vært viktig opp gjennom de siste årene. Musikkfaget (og de estetiske fagene for øvrig) har et økende fokus og har blitt mer verdsatt hos regjeringen og departementene. Dette kan forhåpentligvis gi et oppsving i den praktisk-estetiske utdanningen av nye lærerstudenter, og også videreutdanning av de som allerede er yrkesaktive. Gjennom seks ulike utgangspunkt for legitimering; egenverdi vs. nytteverdi, musikken i seg selv, kulturarv, individet og samfunnet, er det redegjort for et fag

som er mangefasettert og kan stå støtt fra flere ulike perspektiver. Disse legitimeringsargumentene har noe å si for hvordan lærere tilnærmer seg faget, og hvordan dette kan oppleves. Jeg har også vært innom hvordan implementering av ny læreplan kan sees på fra ulike perspektiver, og arbeidet med implementering avhenger og påvirker av flere ulike faktorer enn bare læreplanen i seg selv. Arbeid med tidligere læreplaner, personlig og profesjonelt syn på musikkfaget, og undervisningspraksis er noen av faktorene som er relevant å utforske videre når det kommer til arbeid med ny læreplan. Til slutt har jeg redegjort for begrepet profesjonsforståelse, og nærmere beskrevet hvordan en kan se på aspektene kunnskap, identitet og handlingsrom i møte med ytre påvirkning for å belyse dette litt vanskelige begrepet. Videre skal jeg forklare, begrunne og redegjøre for valg av forskningsdesign.

Kapittel 3 Forskningsdesign

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for mitt forskningsdesign, og jeg redegjør for hvilke valg som er tatt og hvordan disse valgene har hatt innvirkning på min masteroppgave.

3.1 Kvalitativ metode

Denne studien plasserer jeg innenfor det kvalitative forskningsfeltet. En kvalitativ tilnærming til forskning gir forskeren mulighet til å gå langt mer i dybden på fenomener uten å måtte komme til en konklusjon som skal være overførbart til en større gruppe mennesker, ifølge Brinkmann & Tanggaard (2012). En kvalitativ studie kan si noe om noen få menneskers opplevelser av et fenomen, som minner oss om konstruktivismens vektlegging av *opplevelse* og tolkning av virkelighet. Dette betyr at en kvalitativ studie ikke er objektivt sann eller at en som forsker trenger å finne noe som en stor gruppe mennesker må kjenne seg igjen i. Det er likevel mulig at kunnskapen kan være overførbart til andre enkeltindivider, grupper eller sammenhenger.

3.2 Fenomenologi og hermeneutikk

Når en befinner seg innenfor det kvalitative forskningsfeltet er det mange veier en kan gå med tanke på valg av forskningsmetode (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Forskningsmetodene er mange og forskjellige, og det kreves på et tidspunkt at forskeren foretar seg et valg. Mitt valg for denne studien er en hermeneutisk fenomenologisk forskningstilnærming, og hvordan dette gikk til skal jeg videre utdype nå.

3.2.1 Fenomenologisk forskning

Denne studien har jeg plassert i det fenomenologiske forskningslandskapet, da min hovedintensjon er å undersøke mine informanternes opplevelse av musikkundervisning og hvordan dette påvirker deres syn på profesjonsforståelse. Filosofen Edmund Husserl blir beskrevet som fenomenologiens far, da det var hans filosofi og forskningsmetodikk som banet vei for fenomenologisk forskning. Fenomenologisk forskning har siden Husserls tid blitt utviklet til å omfatte mange forskjellige forgreininger av fenomenologi, men Kvarv (2014) skriver at i fenomenologiens tilblivelse har hovedmålet vært å studere menneskers

bevissthetsstrukturer. I fenomenologisk forskning er fokuset på menneskers erfaringer og opplevelser som noe som har skjedd, skjer og vises frem (Kvarv, 2014, s. 87). Denne måten å se på forskning på er basen for de fleste variantene av fenomenologisk forskning. Kvarv beskriver begrepet *intensjonalitet* som «Det sentrale strukturelle, begrepsmessige utgangspunktet for studier av denne typen...» (Kvarv, 2014, s. 87), og det er denne intensjonaliteten fenomenologer er på utkikk etter. Med intensjonalitet menes det at menneskers bevissthet er rettet mot noe spesifikt, enten det er et objekt, en handling eller en tanke. Dette «noe» som bevisstheten er rettet mot er fenomenet. Dette fenomenet må forstås, og for å kunne forstå det må det fortolkes. Beskrivelsene av fenomenene fra mennesker som har opplevd dem burde, ifølge fenomenologisk tenkning, nedskrives og fremstilles direkte og umiddelbart. Ønsket er å få et «... første erfaringsperspektiv, med så få fordommer og forbehold som mulig» (Kvarv, 2014, s. 87). Dette aspektet ved fenomenologien handler om at forsker forsøker å sette egne fordommer og forutinntatthet i parentes («bracketing») for slik å kunne imøtekomme informantene med et objektivt perspektiv (Savin-Baden & Major, 2013, s. 217). Som vi skal se senere har dette vært gjenstand for kritikk, da forskerens totale objektivitet er vanskelig å oppnå – iallfall når en tenker konstruktivistisk om forskning.

En fenomenologisk studie med mer enn én forskningsdeltaker forsøker å oppdage hva forskjellige deltakere som erfarer det samme fenomen har til felles, og deretter redusere erfaringene til en universal kjerne som kan si noe om opplevelsen av fenomenet (Savin-Baden & Major, 2013, s. 214–215). «Phenomenological researchers may investigate the phenomenon in its outward form, which includes objects and actions, as well as in its inward form, which includes thoughts, images and feelings» (Savin-Baden & Major, 2013, s. 215). For denne oppgaven vil fokuset være på hvordan fenomenet oppleves og erfares gjennom informantenes tanker, erfaringer og følelser, «the inward form», og gjennom deres bevissthet. Bevisstheten har i fenomenologien en sterk, privilegert status og blir sett på som noe som er en del av verden, og ikke distansert fra den.

Fenomenologisk forskning tolker jeg som en paraplybetegnelse for forskning som baserer seg på en forståelse om at fenomener kan oppleves forskjellig for forskjellige mennesker, men det er uenigheter rundt hvordan disse forståelsene og tolkningene skal behandles og skrives om i f.eks. en rapport. Derfor har det gjennom årene blitt utviklet ulike typer og forgreininger av fenomenologisk forskning. Det er forgreininger som skiller seg fra klassisk fenomenologisk forskning, og Savin-Baden & Major beskriver tre ulike typer fenomenologisk forskning som

alle har sine egne særtrekk; transcendental fenomenologi, hermeneutisk fenomenologi og fenomenografi (Savin-Baden & Major, 2013, s. 217–219). For denne studien har jeg valgt å benytte meg av Heideggers hermeneutiske fenomenologi.

3.2.2 Hermeneutisk Fenomenologisk metode

«Bracketing» ble kritisert hos noen forskere, deriblant Heidegger, og dette banet vei for en annen retning av fenomenologisk forskning. Heidegger mente det var umulig å sette alle tidligere erfaringer i parentes, fordi all menneskelig erfaring vil ha en påvirkning på hvordan en ser på verden. Han mente bracketing ville være lite hensiktsmessig, da forskers egne erfaringer og opplevelser kan være et interessant perspektiv å belyse datamaterialet ut fra. Han mente også at personers (f.eks. informantene i studien) levde opplevelse («lived experience») ikke kan settes til side, da disse alltid vil påvirke hvordan man reflekterer over gitte situasjoner i etterkant. Han tok derfor fenomenologiens hovedstruktur med seg, men videreutviklet den med sine ideer til det han kalte hermeneutisk fenomenologi (Savin-Baden & Major, 2013, s. 218). Hermeneutisk fenomenologi er en forgreining som baserer seg på fenomenologiens hovedprinsipper, men muligheten og forståelsen av at tidligere erfaringer og opplevelser informant og forsker har kan komme til syne gjennom analyse og drøfting. Dette var ikke noe som opprinnelig var ønskelig, men i dag sett på som noe som kan være verdifullt og interessant av noen forskere i enkelte forskningsparadigmer. Van Manen (1997) beskriver at prosessen ved å gjennomføre en hermeneutisk fenomenologisk studie kan se slik ut:

«Reduced to its elemental methodical structure, hermeneutic phenomenological research may be seen as a dynamic interplay among six research activities:

- 1) turning to a phenomenon which seriously interests us and commits us to the world;
- 2) investigating experience as we live it rather than as we conceptualize it;
- 3) reflecting on the essential themes which characterize the phenomenon;
- 4) describing the phenomenon through the art of writing and rewriting;
- 5) maintaining a strong and oriented pedagogical relation to the phenomenon;
- 6) balancing the research context by considering parts and whole» (Van Manen, 1997, s. 30–31).

Disse seks forskningshandlingene er altså dynamiske og vil være avhengig av hverandre, og i noen studier vil noen handlinger være mer relevante og belyst enn andre. Denne studien er i

stor grad sentrert rundt alle disse handlingene i forskjellige faser av prosjektet. Som van Manen skriver i punkt 1 er det viktig å rette oppmerksomheten mot et fenomen som interesserer og opptar oss. Musikkundervisning er i stor grad en interesse som ligger nært meg som forsker, og det er dette som initierte dette prosjektet. Med denne interessen var det naturlig og viktig å finne informanter som hadde, ikke nødvendigvis samme interesse som meg, men noen som lever i en virkelighet der dette fenomenet forekommer. Under intervjuene var det essensielt å snakke om informantenes opplevelse av det å *være* musikk lærer, og hvordan dette oppleves for dem i deres livsverden. Dette henger sammen med det van Manen skriver i punkt 2 om at en undersøker fenomenet gjennom en levd opplevelse kontra konseptualisering. For å kunne si noe om deres levde opplevelse («lived experience») gjennomførte jeg intervjuer der diskusjon og refleksjon rundt fenomenet var hovedpoenget. Både underveis og i etterkant av datainnsamlingen har refleksjon rundt essensielle temaer og beskrivelse av fenomenet vært viktig (punkt 3). Underveis i intervjuene stilte jeg spørsmål om det informantene sa for å få dypere innsikt og bedre beskrivelser av deres opplevelse, samtidig som refleksjoner og diskusjoner ble tatt opp under intervjuene. Denne måten å gjøre forskning på blir av Sloan & Bowe (2013) kalt fortolkende fenomenologi fordi hovedmålet for forskningen er å analysere teksten (det transkriberte intervjuet), og reflektere over innholdet for å finne noe meningsfullt og tematisk.

Slik jeg har tolket van Manens 6 forskningshandlinger er min tanke at de tre første punktene som jeg har skissert ovenfor hovedsakelig omhandler prosessen før og etter datainnsamling, mens de tre siste dreier seg mer om analyse og skriving av rapport. Det er slik jeg har valgt å ta i bruk van Manens teori om hermeneutisk fenomenologi. Analyse og utdyping av de tre siste punktene kommer jeg derfor mer tilbake til senere i dette kapittelet, etter en gjennomgang av hvordan datainnsamlingen har foregått.

3.2.3 Livsverden

Et begrep som dukker opp hos Brinkmann & Tanggaard (2012), Kvarv (2014) og Postholm (2010) i forbindelse med fenomenologisk forskningsmetode er begrepet «Livsverden». Dette begrepet finner vi også i bøker og artikler som tar for seg fenomenologisk forskning, og jeg kommer til å benytte meg av dette begrepet senere. Dette begrepet tolker jeg at omhandler den virkeligheten man kjenner og møter på i dagliglivet, og ved å gjennomføre et dybdeintervju kan denne virkeligheten bli løftet frem og reflektert over. Både i intervjusituasjonen, men

også senere i forskningsarbeidet når jeg skal analysere og drøfte informantenes beskrivelser. Det fenomenologiske intervjuet gir meg som forsker mulighet til å få innblikk i lærernes forståelse og opplevelse med deres virkelighet og livsverden i undervisning av musikk som kan benyttes i utvikling av teori (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 18).

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Intervju - Det fenomenologiske intervjuet

Empirien som danner datamaterialet til denne studien, kommer fra intervjuer med søkelys på læreres opplevelser og erfaringer med musikkundervisning. Jeg valgte intervju som datainnsamlingsmetode fordi jeg ønsket førstehåndsskildringer fra lærere som i dag er ute i jobb. Kvarv (2014), Brinkmann & Tanggaard (2012) og Postholm (2010) beskriver intervju som dybdeundersøkelser på enkeltfenomener der forsker søker innsikt og forståelse sett fra informantenes perspektiv. For dette masterprosjektet var intervju den mest åpenbare datainnsamlingsmetoden, da hensikten var å få tak i læreres intensjonalitet og livsverden, og hvordan disse er med på å forme deres syn på egen profesjonsforståelse. Valget av intervju for denne studien baserer seg på forståelsen av at personlig kunnskap og opplevelser kan formidles gjennom språket, og lærernes forståelse av egen profesjonsutøvelse ville vært vanskelig å få tak i på andre måter.

3.3.2 Valg av informanter

For denne studien har jeg valgt å gjøre et strategisk utvalg (Tjora, 2021, s. 130), eller som Savin-Baden & Major (2013) kaller det «purposeful sampling» (s. 314). Det innebærer at jeg hadde noen klare kriterier som måtte oppfylles, noe som igjen førte til at jeg måtte søke etter personer med spesifikke arbeidsoppgaver. Den fremste betingelsen for å være med på dette forskningsprosjektet var at informantene på tidspunktet intervjuet skulle finne sted måtte jobbe med musikkundervisning på 1.-4. trinn, fordi kjennskap til og opplevelse av fenomenet er selvsagt viktig i en slik studie (Postholm, 2010; Tjora, 2021).

Da det var tid for å finne informanter til dette prosjektet var jeg usikker på hvordan jeg skulle gå fram. Jeg har kjennskap til noen lærere, men var det lurt å intervju noen man kjenner fra før av? Burde jeg bare intervju mennesker jeg ikke kjenner? Hvor mange informanter skal

jeg ha? Dette var spørsmål jeg satt med i starten av dette prosjektet. Jeg sendte ut e-post til rektorer på forskjellige skoler, og fikk tilbakemelding om at det var én person på én av de 5 skolene jeg kontaktet som ville delta. Ellers var det ikke mye respons fra de andre skolene. Derfor valgte jeg å kontakte to lærere jeg hadde kjennskap til, og heldigvis ville de være med. Da ble utvalget mitt en person jeg kjenner godt fra tidligere, en jeg hadde litt kjennskap til, og en jeg ikke kjente i det hele tatt.

Følelsen av stress over å ikke finne noen som ville delta i mitt prosjekt gjorde at personene jeg kontaktet var personer jeg kjente fra før, som jeg visste oppfylte de satte kriteriene og som jeg hadde en etablert relasjon til. Dette kan i noen forskningstradisjoner være svært uheldig og uvelkomment, men i forhold til den typen kvalitativ forskning jeg har gjennomført kan det være mindre problematisk. Både Savin-Baden & Major (2013) og Postholm & Jacobsen (2018) skriver om at danning av relasjon er svært viktig i en intervjusetting. Ved å intervju personer en har kjennskap til vil relasjonen allerede være etablert. Da er det viktig i intervjusituasjonen, og særlig i prosessen etter (skriveprosessen), å være bevisst sin rolle og posisjon. I fenomenologisk forskning kalles dette for refleksivitet, og dette skal jeg beskrive nærmere i kapittel 3.6: Etske betraktninger.

Det var spennende og utfordrende å gjennomføre intervjuene, fordi rollen jeg inntok er veldig annerledes fra den jeg har til vanlig. I denne situasjonen var jeg ikke lengre meg selv som privatperson, men jeg var der i en mer formell og profesjonell rolle. Dette er noe mange «ferske» forskere, som meg selv, føler at kan være vanskelig, skriver Postholm (2018). Det er en annerledes rolle uavhengig om en kjenner informantene sine eller ikke, men det er også i en slik setting en vokser som forsker. I denne studien fikk jeg prøvd meg litt på begge deler da en informant var en helt ukjent person, mens jeg kjente de to andre.

Informanters motivasjon for å være med på ulike forskningsprosjekter må i mange tilfeller tas stilling til. Tjora (2021) skisserer at vanskeligheten med å finne informanter ofte er til stede, og at en må tenke gjennom hvorfor informantene har valgt å stille opp til intervju. For mine informanters del tror jeg dette er todelt. De to informantene jeg hadde bekjentskap til fra før var muligens mer villige til å stille opp fordi de kjenner meg og er trygg på meg, selv om de ikke hadde veldig mye formell kompetanse i musikk, mens den tredje informanten ikke visste hvem hun ville møte. Hun viste derimot stor interesse for musikkfaget og var den med mest formell kompetanse av de tre. Det var noe som opptok henne, og det er mulig hun hadde

mindre betenknninger enn de andre når det kom til å delta som informant i et forskningsprosjekt som omhandler musikk. Dette kan være en kombinasjon av at hun selv har kompetanse hun er trygg i, har jobbet lenge med faget, og at hun i den forstand følte hun kunne si noe om det.

Disse motsetningene er det interessant å reflektere over da dette vil ha noe å si for studien. Problemstillingen for denne studien spør etter lærerens opplevelse av egen profesjonsforståelse, og det vil si at det studien er ute etter en subjektiv opplevelse. Når en møter en person som er ukjent og konteksten rundt møtet er «Intervju», kan dette føles skremmende, konfronterende og vurderende for noen, men om informantene har en etablert relasjon til intervjueren kan noen av disse følelsene være mindre fremtredende. Tjora skriver: «Det kan være viktig å reflektere over hvorfor informantene melder seg frivillig til å delta i dybdeintervjuer» (Tjora, 2017, s. 138). I forhold til det jeg har skissert over tror jeg at informantene som jeg kjente fra før av hadde nok tiltro til meg som den privatpersonen de kjenner, til å stole på at selv om de selv mente de ikke hadde så mye kompetanse på området så var det nok til at de kunne delta. Det «super-formelle» ble muligens tatt litt bort fra det da de vet hvem jeg er og kjenner meg, og når de fikk informasjon rundt prosjektet ga dette dem muligens en følelse av at det kunne bli en hyggelig samtale. For informanten jeg ikke kjente fra før av er det muligens andre faktorer som spiller inn. Tjora (2017) nevner at noen personer melder seg på bakgrunn av personlige, politiske eller faglige grunner (s. 138). For denne informanten er det mulig det var en blanding av alle disse tre. Hun er som sagt interessert i musikk, spiller litt på fritiden og hun liker å undervise i faget. Det er mulig hun så på dette som en slags mulighet til å bidra i et prosjekt som belyser mye av hennes egne betenknninger om musikkfaget og dets posisjon, og kanskje hennes bidrag kunne være med på å gjøre en forskjell. Dette er selvsagt mine egne tolkinger og refleksjoner, og det er mulig hun hadde helt andre grunner for å ville være med, men som Tjora skriver er det viktig å ha dette i bakhodet.

Det virket å være hensiktsmessig for dette prosjektet å ta utgangspunkt i å ha tre informanter. Hvis intervjuene er gode, vil dette i følge Postholm og Brinkmann & Tanggard være nok datamateriale til å finne fellesnevner og sammenhenger, og det er formålstjenlig å ha relativt få informanter slik at datamaterialet ikke blir for massivt. Blir datamaterialet for stort kan det være vanskelig å fortolke det (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 21).

Informantene som deltok i mitt forskningsprosjekt var alle damer i 50-årene, og de har alle nesten 30 års erfaring som lærere. Hvor lang arbeidserfaring hver enkelt informant hadde var

ikke noe jeg hadde spesielt fokus på i utvalget før intervjuene ble gjennomført, men gjennom transkripsjon og analyse ser jeg at dette kan ha vært både positivt og noe mangelfullt. Informantene som deltok har mange år med erfaring å snakke fra, og de snakket med det jeg oppfattet som trygghet i seg selv og sin praksis om hvordan de opplever å undervise i musikk. De hadde også mange gode historier og eksempler om da ting hadde gått bra og dårlig, og dette snakket de som om på en tilsynelatende reflektert måte. Den noe mer mangelfulle siden ved studien er selvsagt at jeg har tilgang til erfaringene til tre personer som er i samme aldersgruppe. Det kunne vært interessant og hatt et litt bredere perspektiv på hvordan musikkundervisningen oppleves for en lærer som er yngre og har mindre arbeidserfaring, men alt i alt opplever jeg at formålet med oppgaven ble dekket med de informantene som deltok.

3.4 Gjennomføring av intervju og intervjudesign

3.4.1 Gjennomføring av intervju

Jeg gjennomførte intervjuene med en lærer om gangen og intervjuene ble tatt opp på lydopptaker slik at de kunne transkriberes senere. I forkant var hvert intervju tenkt å vare i ca. 45. min. til en time, og hvert intervju varte om lag 45 – 55 minutter. Tidlig i prosessen med å designe denne studien var jeg usikker på om min metodiske fremgangsmåte var det Postholm & Jacobsen kaller *strukturerte* eller *halvstrukturerte intervju* (2018, s. 121). I begynnelsen var tanken at intervjuguiden skulle være ganske førende da dette virket som det beste med tanke på analysearbeidet i etterkant. Etter en stund bestemte meg for å gjennomføre et fenomenologisk intervju, og da ble det tydelig for meg at det jeg var ute etter enklere kunne undersøkes om intervjuguiden var en liste med temaer som informantene kunne svare mer fritt på. Da ble det altså et halvstrukturert intervju med en tematisert intervjuguide. Den tematiserte intervjuguiden ga meg mer rom til å stille oppfølgingsspørsmål og intervjuet foregikk mer som en jevnbyrdig samtale (Postholm, 2010, s. 75).

To av informantene mine ble intervjuet på skolen de jobber på, da dette var det som passet best for dem. Vi satt på steder hvor det var lite støy og hvor vi ikke ble forstyrret. Dette er også noe Postholm & Jacobsen (2018) og Tjora (2017) skriver om som et tips til forskere; gjennomfør intervjuene i omgivelser der informantene er komfortable. Den tredje informanten måtte jeg intervju over telefon da skolen hennes hadde hatt smitteutbrudd av Covid, men det endte opp med å bli en konstruktiv og givende samtale til tross for avstanden. Tjora (2017) skriver om dybdeintervju gjort over telefon, og han trekker frem noen utfordrende aspekter

ved dette (2017, s. 169–170). Et aspekt jeg kjente igjen er mangelen på følelsen av det å ha en samtale med noen ansikt-til-ansikt. I et telefonintervju forsvinner muligheten til å tolke kroppsspråk og mimikk som i en god samtale ellers er særdeles viktig. For å prøve å gjøre opp for dette ringte jeg informanten på videosamtale (etter avtale om dette), og selv om vi gjerne skulle være i samme rom gjorde det at vi så ansiktene til hverandre litt opp for mangelen på fysisk kontakt. Ellers nevner Tjora (2017) at en samtale over telefon kan virke mer formell og planlagt, men dette opplevde jeg ikke at skjedde i for stor grad til at det hadde påvirkning på intervjuet. Informanten var en person jeg kjente fra før, og jeg tror også dette førte til at samtalen fløt godt til tross for at den foregikk over videosamtale.

3.4.2 Intervjudesign

Under intervjuene var jeg oppmerksom på å følge Postholms skisse av hvordan et fenomenologisk intervju burde gjennomføres. Hun bruker et tre som en metafor for intervjuet. «Stammen er det sentrale emnet, og grenene hovedspørsmålene eller de temaene som bringes inn i forbindelse med hovedtemaet» (Postholm, 2010, s. 79). Under intervjuene startet jeg med å presentere prosjektet som hadde arbeidstittelen «Profesjonsforståelse i musikkundervisning», og deretter hadde jeg temaer med noen spørsmål rundt forskjellige opplevelser og erfaringer de hadde. Temaene var som skissert i kapittel 2: Bakgrunn, Identitet, Kompetanse og Læreplanen. Med treet i bakhodet lot jeg informantene snakke om det de selv ville innenfor hvert tema, og stilte oppfølgingsspørsmål der jeg opplevde det som nødvendig. Dette viste seg å være gunstig. Det førte til at informantene snakket fritt om ulike aspekter ved undervisningen sin, og tonen under intervjuene var generelt god. Utfordringen med denne metoden kan være at intervjuet blir mer ustrukturert, men jeg fikk styrt samtalen innom alle spørsmålene jeg hadde forberedt og fikk svar på det jeg lurte på. Mot slutten av hvert intervju fikk alle spørsmål om det var noe mer de ville si eller om de hadde kommet på noe underveis, og på denne måten fikk de tenkt seg litt om før vi avsluttet intervjuet.

Intervjuene ga mye godt datamateriale, og jeg har ikke hatt behov for å gjøre flere intervju med informantene. Dette er noe en ofte gjør i fenomenologisk forskning, men for denne studiens del har det ikke vært behov for det.

3.4.3 Transkripsjon

Som nevnt ble alle intervjuene tatt opp på lydopptaker for å senere kunne transkriberes. Jeg har valgt å skrive ut informantenes formuleringer og ordbruk ganske direkte for å forsøke å få med meg så mye av konteksten utsagnene ble uttrykt i. Det vil allikevel alltid være noe som går tapt i en transkripsjon. Det talte språket vil alltid være mer dynamisk og levende enn det skriftlige, og det er vanskeligere å få f.eks. kroppsspråk og holdning nedskrevet til punkt og prikke (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34). Dette medfører en avstand mellom det muntlige språket og den skriftlige teksten, særlig med tanke på flyt, men noen ganger også innholdet. Jeg har skrevet ned de gangene informantene mine har tatt tenkepauser, ledd o.l. Dette er et forsøk på få frem humøret til informantene da de sa spesifikke ting, og dette kan være med på å si noe om hva deres forhold til det aktuelle temaet er. Punktum, komma, utropstegn og spørsmålstegn er satt inn der det har virket riktig å gjøre det for å få til en lesbar tekst, men også for å vise om det har vært avbrudd eller begynnelse på nye setninger. Jeg har ikke brukt noe form for hjelpemiddel (transkripsjonsprogrammer) så jeg har selv sittet og hørt gjennom, stoppet og spolt tilbake hver gang jeg måtte stoppe for å skrive. Dette har gjort at jeg har blitt godt kjent med datamaterialet mitt, og i forlengelsen av det Brinkmann & Tanggaard skriver fikk jeg allerede i denne fasen ideer til analysearbeidet. Den nedskrevne teksten har jeg strukturert på en måte som passer for meg og som jeg forstår.

3.5 Analyse

3.5.1 Hermeneutisk fenomenologisk analysemetode

Dette er en fenomenologisk studie der informantenes egne opplevelser står i sentrum. Deres opplevelser er subjektive, og det er ikke meningen at dette nødvendigvis skal være overførbart til flere personer. Som regel opplever ikke alle mennesker situasjoner på samme måte, men det er mulig at personer har opplevelser som kan likne på andres. Derfor er fokuset for masteroppgaven opplevelsen av å drive med musikkundervisning, og om det er mulig å finne *intersubjektivitet* blant informantenes subjektive opplevelser. Intersubjektivitet handler om hvorvidt det er sammenfall i oppfatninger og fortolkninger mellom informantene (Savin-Baden & Major, 2013, s. 218). Det er ikke nødvendigvis bare intersubjektivitet som er hovedfokuset for denne masteroppgaven. Informantenes opplevelser er meningsbærende og beskrivende nok for opplevelsen slik de blir fremstilt alene, og med tanke på deres unike oppfatninger er det ikke alltid viktig å påpeke at en kan oppleve ting likt. Allikevel er det

interessant å undersøke om det finnes tilfeller av intersubjektivitet, da det kan si noe om profesjonsforståelse i musikkundervisning fra ulike perspektiver.

Som nevnt tidligere knytter jeg de tre siste punktene fra van Manens teori om forskningshandling (1997, s. 30-31) opp mot analysearbeid, da jeg tolker at disse vender fokuset mot tolkning, refleksjon og utskrivning av funn. Forskningshandling nr. 4: «describing the phenomenon through the art of writing and rewriting» omhandler, slik jeg tolker det, hvordan forskeren skriver ut rapporten sin, og at en ofte er nødt til å skrive, skrive om, skrive og skrive om igjen. Det er en pågående og dynamisk prosess som på mange måter også henger sammen med handling nr. 5; «maintaining a strong and oriented pedagogical relation to the phenomenon». Handling nr. 5 forstår jeg som at man må være refleksiv i møte med datamaterialet, i den forstand at man som en pedagog går i relasjon til det og lærer både *av* og *med* materialet. Begrepet refleksivitet beskriver jeg også nærmere i delkapittel 3.6: Ethiske betraktninger. Den siste forskningshandlingen, nr. 6: «balancing the research context by considering parts and whole», dreier seg om å balansere de ulike delene som rapporten består av for å forsikre seg om at studiens problemstilling blir belyst på en tilfredsstillende måte i tråd med hermeneutisk fenomenologisk forskningsmetode. Disse forskningshandlingene har jeg brukt som grunnlag inn mot analysearbeidet for denne masteroppgaven.

Postholm & Jacobsen (2018) skriver om hermeneutisk fenomenologi som analysemetode at det skal presenteres en tematisk analyse. Dette kan gjøres på tre forskjellige måter: «1) En helhetlig lesetilnærming; 2) En selektiv lesetilnærming; 3) En detaljert lesetilnærming» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 161–162). Jeg har valgt å ta i bruk en selektiv lesetilnærming. Den transkriberte teksten leses for å finne informantenes essensielle uttalelser som gir uttrykk for deres opplevelse med fenomenet musikkundervisning. I den tematiserte intervjuguiden var temaene strukturert med utgangspunkt i begrepene kunnskap, identitet og påvirkningsfaktorer. Jeg velger å bruke den samme inndelingen i kapittel 4: «Dialog med datamaterialet» da det til en viss grad kan illustrere samtalens gang. I tråd med den tematiske analysemetodens selektive lesetilnærming er informantenes uttalelser forsøkt omgjort til anekdoter som demonstrerer innsikt, kunnskap og sannhet for det individet som forteller (Van Manen, 1997, s. 120). Anekdotene er informantenes fortellinger som er blitt transkribert av meg, og derfor vil de være en blanding av forsker og informant på bakgrunn av valg som er gjort i transkriberingsprosessen. Allikevel forsøker jeg å holde meg så lojal til deres opprinnelige fortellinger som mulig, for å kunne reflektere og tolke deres opplevelse av fenomenet

musikkundervisning i kombinasjon med teorigrunnlaget jeg redegjorde for i kapittel 2. På denne måten går jeg i dialog med datamaterialet i tråd med de tre siste forskningshandlingene til van Manen og med den selektive lesetilnærmingen. Jeg har skrevet ut rapporten gjennom mange omskrivninger og revideringer med stort fokus på de etiske aspektene ved hvordan jeg fremstiller datamaterialet, og det er forsøkt å balansere alle de ulike delene denne rapporten består av på en måte som åpner for innsikt, forståelse og subjektive fortolkninger for den som leser.

3.6 Etiske betraktninger

3.6.1 Anonymisering og godkjenning

Før datainnsamling kunne igangsettes måtte prosjektet godkjennes av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Premissene for godkjenningen var blant annet at informantens personopplysninger ikke kunne havne på avveie og at informantene ikke skal kunne gjenkjennes i den skriftlige rapporten. Et annet premiss er gyldig samtykke, som omhandler at deltakelse i prosjektet er frivillig, spesifisert og informert, og lett å trekke tilbake (Norsk senter for forskningsdata, u.å). For å forsikre meg om at dette var formidlet til, og forstått av informantene sendte jeg ut et samtykkeskjema i forkant av intervjuet, og jeg spurte dem før opptak om det var noen spørsmål rundt samtykkeskjema. For å oppfylle disse kravene har jeg underveis i prosessen konsekvent beskrevet informantene med kodeord, som for eksempel «Informant 1» i notatbøker eller transkripsjon. Underveis i transkripsjonen har navn, bosted og andre identifiserende trekk blitt byttet ut med enten fiktive navn eller en kommentar om at informanten nevner noen andre. Dette har ført til at datamaterialet ikke vil kunne identifisere informantene om de skulle komme på avveie, men det er viktig å påpeke at disse har blitt oppbevart på en sikker server som er passordbeskyttet. Opptakene av intervjuene ble slettet umiddelbart etter transkripsjon, og er ikke lagret på noe form for server eller sky.

3.6.2 Refleksivitet

Når en gjennomfører forskning vil det alltid være visse etiske overveielser og hensyn å ta. Fenomenologisk forskning er intet unntak. Et av de viktigste begrepene i hermeneutisk fenomenologisk forskning er *refleksivitet*. Sloan & Bowe beskriver refleksivitet slik: «Reflexivity describes the process in which researchers are conscious of and reflective about the ways in which their questions, methods and subject position might impact on the data or

the psychological knowledge in a study” (Sloan & Bowe, 2013, s. 1297). Kort sagt handler refleksivitet om en bevissthet rundt hvordan forskerens egne synspunkter, metodevalg og spørsmål kan påvirke informantene og deres meningsbærende utsagn i den nedskrevne rapporten. Mitt valg av tema og oppfølgingsspørsmål vil ha påvirket hvordan informantene svarte, og hvilket syn de lot komme til overflaten.

Det vil alltid være en mulighet for at informanter som deltar i studier som denne forteller om opplevelser som setter dem i et godt lys eller at de vil være enig med forskeren. Slik jeg opplevde intervjuene og tolker datamaterialet jeg baserer dette masterprosjektet på, fikk jeg ikke inntrykk av at informantene forsøkte å «imponere» meg eller at de var motvillige til å dele erfaringer.

Refleksivitet omhandler også den skrevne rapporten, og som forsker har man stor makt til å beskrive eller fremstille andre personers opplevelser. Målet i denne studien er å fremstille informantenes opplevelser på en måte som gjenspeiler essensen i den og samtidig ha respekt og empati for hva de har fortalt. Mine egne refleksjoner vil komme til uttrykk for å fremheve temaer og essenser som er interessante, og det er forsøkt å gjøre dette på en måte som gir leseren rom for egne refleksjoner slik at jeg kan lære både av og med datamaterialet.

I en studie som denne kan det være enkelt å se på de tre informantene som representanter for et større fellesskap av lærere. Selv om de blir definert og definerer seg selv som lærere er det viktig å være bevisst på at de i hovedsak representerer seg selv og sin opplevelse av hvordan det kan være å undervise i musikk. Først da kan vi begynne å se etter likheter og sammenhenger, for så å undersøke deltakernes intersubjektivitet.

3.6.2 Pålitelighet og gyldighet

Postholm & Jacobsen (2018) benytter seg av begrepet pålitelighet og gyldighet fremfor begrepene reliabilitet og validitet (s. 222). Det vil jeg også gjøre i denne delen av forskningsrapporten. Pålitelighet i denne sammenhengen innebærer hvorvidt forskeren reflekterer over sin egen påvirkning på resultatet og hvorvidt prosessen blir synliggjort for leseren. I tråd med hermeneutisk fenomenologisk forskning er refleksjon et viktig verktøy for å få frem det ønskede resultatet, og denne refleksjonen tolker jeg omhandler hele forskningsprosessen. Derfor blir det forsøkt å være tydelig når det kommer til der jeg mener

jeg som forsker kan ha hatt visse påvirkninger, og hva disse påvirkningene kan ha ført til. Pålitelighet innebærer også at forskningsprosessen blir gjort synlig for leseren, og dette er også noe som har hatt stort fokus. Dette har blitt forsøkt gjennom hele prosessen gjennom kontinuerlig personlig dokumentering av hva som blir gjort til hver tid. I kapittel 4 «Dialog med datamaterialet» blir funn presentert i sammenheng med drøftinger og diskusjoner rundt hvordan informantenes opplevelser blir beskrevet. Der vil informantenes transkriberte utsagn bli synliggjort gjennom bruk av kursivert tekst og innrykk på avsnitt lengre enn 40 ord, for å tydelig vise at dette er noe informantene mine har sagt. På den måten vil jeg si det bygger pålitelighet i den forstand at det er tydelig hva som er informantenes opplevelse, og hva som er min tolkning og forståelse.

Postholm & Jacobsen (2018) deler gyldighet i to: indre gyldighet og overførbarhet (ytre gyldighet) (s. 229-239). Kort sagt handler dette om hvorvidt masteroppgaven er åpen i sin tilnærming til empirien, hvor godt begrepene som dannes representerer empirien, og om hvorvidt overførbarheten til andre felt er stor eller liten. I noen tilfeller vil overførbarheten være liten i prosjekter som studerer veldig spesifikke fenomener. For denne masteroppgaven er håpet at noen aspekter ved det som er undersøkt kan overføres til andre deler av det å være lærer, men det er ikke tatt høyde for at det skal kunne være overførbart. Musikkfaget er veldig forskjellig fra andre fag i skolen, og målet med masteroppgaven er å gi innsikt i hvordan det kan oppleves å undervise i musikk.

3.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for forskningsdesignet til masteroppgaven, og jeg har vært innom forskjellige faktorer som vil være gjeldende for hvilke funn som blir presentert. Ut ifra et sosialkonstruktivistisk ståsted har jeg videre plassert denne masteroppgaven innenfor fenomenologisk forskning med en hermeneutisk fenomenologisk analysemetode. Gjennom fenomenologiske intervjuer har informantene mine fått fortelle relativt fritt om ulike aspekter rundt deres kunnskap, identitet og ytre påvirkning som er styrende for deres undervisning. Det er disse begrepene jeg nå skal ta utgangspunkt i for å nærmere undersøke hvordan dette kan påvirke informantenes profesjonsforståelse i deres musikkundervisning.

4 Dialog med datamaterialet

Informantene har fått de fiktive navnene Kari, Marit og Ingrid for å gjøre det mer levende enn om de ble betegnet som Informant 1, 2 og 3. Intervjuene ble gjennomført som en-til-en samtaler. Hvert intervju utartet seg forskjellig, men med hjelp av intervjuguiden dekket alle intervjuene de samme temaene. Kari, Marit og Ingrid er alle damer i 50-årene og har mange år som lærere bak seg. De forteller alle sammen at de anser seg selv som allmennlærere først og fremst fordi de underviser i flere forskjellige fag, ikke bare musikk. Allikevel føler de seg som musikk lærere også fordi de underviser i musikk. Jeg gjentar denne informasjonen, fordi det er viktige karakteristikk å huske på idet jeg nå skal undersøke og presentere deres syn på egen kunnskap om musikk, kunnskap de ønsker seg, identitet som musikk lærer og de ulike rammefaktorene og styringsdokumentene som påvirker handlingsrommet i undervisningen deres. Ved å trekke inn teori og gå i dialog med datamaterialet vil jeg videre forsøke å belyse informantenes opplevelser fra ulike perspektiver. Perspektivene vil igjen kunne åpne opp for ny refleksjon om hva det innebærer å undervise i musikk og å være musikk lærer. Kapittelet er strukturert med delkapitler som tar for seg temaene «Bakgrunn», «Kunnskap» «Identitet» og «Lærerens handlingsrom i møte med ytre påvirkning». Hvert delkapittel starter med en presentasjon av informantenes opplevelser etterfulgt av mine tolkninger og drøfting i dialog med teorien som er redegjort for i kapittel 2 Teori.

4.1 Bakgrunn

Etter å ha introdusert meg og masterprosjektet mitt begynte informantene med å fortelle om seg selv og sin bakgrunn. Kari forteller at hun jobber på 2. trinn. Hun tok utdanning som førskolelærer, og der hun hadde et halvt år med musikk. Etter studiet startet hun en musikkbarnehage hvor hun jobbet i mange år. Hun har selv undervist i klassisk gitar og akkompagnement, og hun spiller i tillegg blokkfløyte. Dette tok hun med seg videre inn i spesialundervisning, for så å gå videre til å jobbe på barneskole.

Marit forteller at hun jobber i 2. klasse og har en treårig allmennlærerutdanning med et årsstudium i mellomfagpedagogikk som til sammen gir adjunkt med opprykk. Gjennom denne utdanningen hadde hun en årsenhet i kroppsøving, og hun har hatt kroppsøving som sitt hovedfag i mange år. Hun tok videreutdanning i 1-7 matematikk for to år siden, så slik det er nå kan hun undervise fra 1 – 10. Hun har tidligere jobbet hovedsakelig på mellomtrinnet.

Nylig begynte hun i jobb på ny skole, der hun tok over en 2. klasse som hun nå er kontaktlærer for. Hun har ingen formell utdanning i musikk, men har undervist i musikk på mellomtrinnet i mange år og underviser klassen hun har i dag ukentlig.

Ingrid forteller at hun er kontaktlærer på 4. trinn i år, og hun er allmennlærer med en og en kvart årsenhet i musikk fra sin utdanning. Før hun jobbet som lærer i grunnskolen jobbet hun som rektor i en kulturskole, og etter noen år der begynte hun å jobbe som lærer på barneskole. Der har hun vært siden.

4.2 Kunnskap

Følelsen av å ha nok kunnskap og kompetanse er viktig i alle ledd når det handler om å føle seg som en profesjonsutøver som kan rettferdiggjøre sine pedagogiske og didaktiske valg. Siden denne masteroppgaven omhandler musikk og musikkundervisning var det derfor naturlig å spørre informantene om deres opplevelse av egen musikkunnskap, hva slags musikkunnskap de opplever at verdsettes av andre og hvilken musikkunnskap de kunne tenke seg å tilegne seg om de har mulighet til det. Dette kan være med på å si noe om hvordan de opplever aspektet kunnskap som en av de sentrale faktorene for egen profesjonsforståelse i musikkundervisning.

4.2.1 Kunnskap de har

For Marit, som ikke har noe formell utdanning i musikk, er hennes personlige kunnskap og kjærlighet for musikkfaget styrende for undervisningen hun gir. Det er dette hun må lene seg på i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Marit har også mange år som lærer bak seg, og på den måten tolker jeg at hennes pedagogiske kompetanse er noe hun er trygg på. Hun trekker frem et eksempel der hun forklarer at hvis de skal sette opp en slags forestilling eller danse så skal alle elevene være med, og alle får en rolle. Dette fordi hun ønsker å bruke musikktime til å legge til rette for fellesskap, samhold og mestring innad i klassen: «*Men den der fellesskapsfølelsen som du kan få til når du lager en sånn forestilling, dette er klassen sin greie liksom, det funker*». Hun ser altså svært tydelig hvilken glede musikken i seg selv gir elevene, og poengterer at hennes fokus som musikk lærer er å bruke sin pedagogiske kunnskap til å legge til rette for at elevene får erfaringer med flere sider av musikken. For henne er musikkfaget et fag som kan gi mestringsfølelse på mange forskjellige måter. Jeg forstår

Marits pedagogiske kunnskap dithen at hun har evnen til å inkludere alle elevene, og legger til rette for opplevelsen av tilhørighet, fellesskap, glede og utfordringer. Jeg tenker det først og fremst er hennes pedagogiske kunnskap som kommer frem i det hun har fortalt meg om dette temaet, og den faglige kunnskapen kommer noe mer i skyggen, som antakeligvis skyldes at hun ikke har formell musikkkompetanse.

For Kari er det viktig å bruke sin kunnskap til å legge til rette for at elevene hennes opplever glede: *«Jeg tror nok sånn under så ligger det liksom den gleden, altså det å få oppleve musikk og musikkglede. Både når vi beveger oss og når vi synger; at det skal være gøy for alle. Det er nok det viktigste»*. Dette forsøker hun å legge til rette for gjennom mangfoldige aktiviteter som kan treffe flere elever samtidig, og hun tar i bruk instrumenter hun kan spille på i forskjellige situasjoner. Hennes fokus for 2. klassingene hun har er mestring og glede, og her er også hennes pedagogiske kunnskap viktig i form av tilrettelegging for elever som er svært forskjellige og har ulike behov. Hun forteller at hennes musikkfaglige kompetanse er sammenflettet med hennes pedagogiske måte å jobbe på, og hun er mest opptatt av å bruke sin pedagogiske kompetanse til å legge til rette for en mangfoldig undervisning. På tross av at Kari har mer musikkfaglig kompetanse enn Marit, tolker jeg at deres fokus er nokså likt slik det kommer til uttrykk i deres fortellinger. Det insinuerer kanskje at selv om den formelle musikkkompetansen er til stede så kan det fagdidaktiske «resultatet» bli ganske likt noen som ikke har denne fagkompetansen. Slik jeg tolker det er det et bevisst valg fra Kari sin side å velge bort det formelle ved faget, og heller fokusere på hva som kan fasilitere glede og fellesskap, mens hos Marit handler det mer om å bruke den generelle undervisningskunnskapen hun har. På den måten kan undervisningen se ganske lik ut selv om de to lærerne har ulikt faglig utgangspunkt.

Ingrid har den bredeste musikkfaglige kompetansen av informantene og hun forteller at når hun får en ny 1. klasse er det viktigste hun gjør i musikkturen å synge. Hun ser på det som første prioritet: *«Vi startet med å synge, og det må vi gjøre fra de er bitte små, for ellers blir de jo ikke vant med å bruke stemmen sin. Ha litt snøring på enkle barnesanger»*. Sang er noe Ingrid bruker mye tid på med de yngste elevene, og etter hvert som de blir eldre inkluderer hun noe mer bruk av instrumenter. Da kan hun tillate at elever som for eksempel spiller i korps tar med seg instrumenter på skolen, og så spiller og synger klassen sammen. Jeg opplever at Ingrids fagdidaktiske kunnskap, der hun spiller på både sin pedagogiske og faglige bakgrunn, blir mer synlig når hun forteller om hvordan hun tilrettelegger for bruk av

instrumenter i sine timer. Elever som går i korps, tar med seg instrumenter på skolen for å spille sammen med klassen sin i musikktime. De som ikke spiller instrumenter synger og danser, og sammen lager de musikk. Når Ingrid inkluderer instrumenter i timene sine og tar det med i undervisningen, opplever jeg at det er hennes fagdidaktiske kunnskap som muliggjør den måten å undervise på. Det er ikke vanskelig å forestille seg at det fort kan bli kaotisk med en elevklasse hvor enkelte skal spille instrumenter, mens andre skal synge og danse. Da tenker jeg at Ingrid trenger en sterk faglig og pedagogisk kunnskapsbase for å både opprettholde nok kontroll i klassen og tilpasse til ulike nivå, slik at de alle sammen skal få noe ut av musikktime. Dette tolker jeg at er noe hun har, og derfor kan hun legge opp undervisningen sin på den måten.

Kari, Marit og Ingrid virker alle å ha en felles forståelse av at musikkundervisning er noe som kan bidra til et fellesskap og samhold innad i klassene sine. Kari og Marit opplever jeg at ser på musikk som et trivselsfag (Hanken & Johansen, 2021), der hovedmålet med undervisningen deres er å fremme glede, mestring og følelse av å være sammen i et fellesskap. Denne måten å bruke kunnskapen sin på ser jeg på som en klar kobling til legitimeringsargumentet «Individet», på bakgrunn av at fellesskap og samhold innad i en klasse kan hjelpe elever med å utvikle empati for andre, og samtidig ble kjent med egen identitet og egne følelser (Hanken & Johansen, 2021; Kulset, 2018). Samhold og fellesskap handler også i stor grad om deltakelse i demokratiske prosesser, og når lærerne legger til rette for slike prosesser gir de elevene mulighet til å delta i det enkelte elever kan oppleve som ubehagelig i et forhåpentligvis trygt miljø. Slik blir deres pedagogiske kunnskap tydelig.

Musikk som trivselsfag kan sees på slik: «Det fokuseres i mindre grad på prestasjoner og kvalitet, og man vil ikke la musikalske krav gå på bekostning av trivselen» (Hanken & Johansen, 2021, s. 193), og dette virker å være noe Kari og Marit bruker kunnskapen sin til å oppfylle. Kari og Marit tolker jeg at bruker mye av den pedagogiske kunnskapen sin når de planlegger og gjennomfører musikkundervisning, fordi det er her de selv er sterke. De vet hvordan en kan arbeide for å legge til rette for samhold, mestring og fellesskap, og det er den måten de ønsker å undervise i musikk på. De har begge et godt forhold til musikk, og ser på det som et viktig fag. Et annet perspektiv kan være at Kari og Marits pedagogiskorienterte kunnskap springer ut fra dannelsesoppdraget som musikkfaget har (Westby, 2017). Hvis den pedagogiske kunnskapen Kari og Marit har kan legge til rette for dannelse i form av eksistensielle erfaringer med musikk, oppfyller de en viktig del av LK20 sitt krav om hva

faget skal innebære. Mennesket dannes gjennom mange ulike situasjoner, erfaringer og opplevelser, og musikk som trivselsfag slik Kari og Marit beskriver det kan legge til rette for opplevelser med musikk som gir innsikt gjennom aktivitet og engasjement med det som lærerne forsøker å lære bort (Hanken & Johansen, 2021; Westby, 2017).

Ingrid tolker jeg at har mye av det samme synet, men hun legger også vekt på musikk som et ferdighetsfag. Min fortolkning er at fordi Ingrid har en sterkere faglig musikkunnskap enn Kari og Marit, har hun også et annet fokus i den fagdidaktiske tilnærmingen. Det virker å være naturlig for henne og hennes undervisning å inkludere instrumenter og utøving i større grad. Ingrid er også opptatt av å trene elevene sine opp i å bruke stemmen sin i sang, og på den måten tolker jeg at hun vektlegger en aktivitet der alle kan være med, uavhengig av forutsetninger. Her opplever jeg at hun bruker sin pedagogiske kunnskap i samspill med fagkunnskapen sin, og derfor blir det en noe sterkere fagdidaktisk praksis som er forankret i musikkfagets utøvende fagprofil. Dette får hun til fordi hun har mye kunnskap i det å utøve musikk, og det er noe hun virker å være svært trygg på.

4.2.2 Kunnskap de opplever verdsettes av andre

Etter spørsmål om deres konkrete kunnskap var jeg nysgjerrig på hva slags kunnskap informantene mine opplever at blir mest verdsatt av kollegiet rundt dem, og hvordan dette kan ha påvirkning på hvordan de opplever seg selv som musikk lærer. Jeg har her valgt å inkludere relativt lange sitater fra intervjuene i et forsøk på å skape forståelse og kontekst rundt informantene sine opplevelser. Jeg vil drøfte et og et sitat av gangen, før jeg til slutt vil se det i sammenheng med tilfeller av intersubjektivitet og forskjeller. Ingrid forteller om sin opplevelse slik:

«At man klarer å følge kompetansemålene da. Det som er målbart. Men siden musikken er så, jeg opplever det litt sånn stemoderlig behandlet både her på bygget og på andre steder, altså det er nesten forutsatt at det finnes en ildsjel. Siden det er så stemoderlig behandlet så tenker jeg liksom litt at skolelederne bryr seg liksom ikke. Kultur er fint det, men ikke nødvendig. Bare så lenge vi scorer på de parameterne som gir oss «cred», som gir oss heder og ære ute i den stor verden, altså norsk, matte og engelsk da. Nasjonale prøver og dette andre svineriet. Det har vi jo heldigvis ikke med musikken. Men ikke sant, i det øyeblikket det blir synlig for andre det vi driver med,

hvis man har en ildsjel som lager musikk, som legger musikk ut på youtube, som gjør det tilgjengelig og kult så tror jeg liksom at rektorene får opp ørene og øynene for musikken. Og det er fint. Det er kjempefint, men har du ikke den ildsjelen så forsvinner det litt sånn i bakevja så blir andre ting som kan vises fram i avisen mye viktigere».

Når Ingrid forteller at hun opplever at musikkfaget havner litt i «bakevja» tolker jeg at hun synes musikkfaget burde være mer verdsatt enn det hun selv opplever at det er. Jeg synes det er interessant når hun snakker om at hvis ting de gjør blir synlige, som for eksempel å legge ut noe på Youtube eller bli skrevet om i avisen, *da* får rektorer opp øynene og setter pris på faget. Her vil jeg trekke linjer tilbake til legitimeringsargumentene jeg redegjorde for i kap. 2, og spesifikt til spørsmålet om egenverdi vs. nytteverdi (Angelo & Sæther, 2017; Hanken & Johansen, 2021). Hvis ikke faget har noen direkte nytte som er synlig for rektor, opplever Ingrid ikke at musikkfaget blir prioritert. Kunnskapen Ingrid opplever at verdsettes er altså sterk faglig musikkunnskap for å lage et produkt som kan vises frem og omtales i avisa eller på Youtube. For å få til dette kreves det en spesifikk, formell, utøvende musikkfaglig kompetanse for å lage et godt produkt eller forestilling på bra musikalsk nivå. I tillegg trengs evne til kollegialt samarbeid og tilrettelegging for elever for å få det til med elever på tvers av klasser/ trinn e.l. Til sammen manifesterer dette seg som en fagdidaktisk kunnskap, som avhenger veldig sterkt av fagkompetansen, og det er dette jeg tolker at Ingrid mener blir høyest verdsatt. Slik jeg tolker Ingrid er dette noe som er vanskelig å få til om det ikke finnes flere ildsjeler med samme type musikkfaglige kunnskapsbase på skolen. Hun opplever at hvis det ikke er noen flere enn henne som bidrar i et forestillingsprosjekt så blir prosjektet for stort og tidkrevende for henne, og det blir rett og slett uoverkommelig å skulle ha ansvaret for det alene.

I Fredriksen (2018) sin forskning viser noen funn at lærere som har sluttet å undervise i musikk også opplevde denne følelsen av at faget er irrelevant, det får lite anerkjennelse og de følte på en isolasjon i kollegiale. Kunnskapen de selv innehar kunne ikke diskuteres sammen med andre, og de jobbet ofte alene. Hva gjør denne følelsen med hvordan en lærer selv opplever sin undervisning som? Alle deltakerne i Fredriksens (2018) avhandling hadde alle sammen sluttet å undervise i musikk, så for dem så var det såpass lite givende at de endte opp med å slutte som ren musikk lærer. En skulle tro at det er demotiverende og slitsomt for Ingrid å føle at et fag hun selv er glad i og har mye kompetanse i, ikke blir verdsatt like høyt som hun selv verdsetter det. Det er det nok også, men det som overasker meg mest er hvordan

Ingrid er en slik ildsjel som hun beskriver. Jeg opplever at hennes personlige overbevisning og kunnskap om at musikk er et fag som er viktig gir henne mer driv mot å undervise i faget, selv om hun opplever at det ikke blir særlig høyt verdsatt blant kollegiale og av rektor. Da er hun kanskje også såpass trygg i sin egen kompetanse og overbevisning at hun ikke har så mange problemer med å legitimere og argumentere for fagets verdi for seg selv eller for andre.

Kari forklarer opplevelsen sin på denne måten:

«Det som jeg har opplevd her på denne skolen som jeg jobber på det er jo at hvis vi har hatt lærer som kunne sette opp en revy nærmest eller en hel forestilling med sang og musikk og innhold, nesten som en musikal da, det er på en måte det som blir verdsatt veldig høyt. Eller så merker jeg jo veldig fort at når jeg har planlagt noe i musikk også når noen liksom hører om det jeg gjør så blir de litt imponert fordi det er veldig mange som ikke har musikkutdanning, og de aner ikke hva de skal gjøre for noe, og de MÅ undervise i musikk og mange synes det er helt forferdelig. Og det skjønner jeg godt, fordi ingen liker å gjøre ting de ikke kan, ikke sant. Ehhmmm, (lang pause). Men det å liksom kunne gjøre sånne forestillinger det er jo hvert fall det liksom høyeste, ypperste på en barneskole da. Også det der med å kunne få ungene til, lære ungene å spille i band for eksempel. Det kan ikke jeg. Men det gjør de jo med elever på mellomtrinnet hvis vi har musikk lærere som kan det. Da skal du mestre mange instrumenter og sette sammen og klare å tilpasse en bassgitar til en som ikke kan noen ting fra før. Noe på piano, noe på trommer, så det er jo utafør mitt område. Det er også ting som blir høyt verdsatt har jeg inntrykk av».

Når Kari forteller det på denne måten oppfatter jeg det som om miljøet rundt henne ikke nødvendigvis tørr å ta tak i musikkfaget hvis ikke det er en med mer fagspesifikk kunnskap som kan være med å ta styringen og veilede dem, slik Kari til tider gjør. Hun deler ofte undervisningsoppleggene sine med kollegaer, men de vet ikke alltid helt hvordan de skal gjennomføre det. Slik både Fredriksen (2018), Sætre et al. (2016) og Emstad og Angelo (2017) nevner er det ikke noe nytt at det ofte er ufaglærte lærere som underviser i musikk på grunnskoler i Norge. I Kari sitt tilfelle virker det som om hun opplever det som litt beklagelig å ikke ha nok fagspesifikk kunnskap i musikk til å kunne lære elevene opp i f.eks. å spille i band. Hun liker godt å undervise i musikk, og hun har noe musikkfaglig kompetanse, men

hun har kanskje ikke den typen som verdsettes mest og som er mest synlig for kollegaene rundt henne. På hennes skole tolker jeg at hun opplever forventningene som uoppnåelige fordi hun ikke *kan* spille trommer, piano eller sette opp en forestilling alene, og det er ikke så mange rundt henne som ønsker å bidra heller. Da blir kollegasamarbeid vanskelig, og musikkfaget kan på mange måter bli litt mer usynlig (Dobrowen, 2020), fordi ingen andre på skolen vet egentlig helt hva det går ut på annet enn Kari som har mer innsikt og kunnskap i faget enn mange andre på hennes skole.

Marits opplevelse fortellers det på denne måten:

«På den forrige skolen min opplevde jeg at det var veldig positivt innstilling til det. De og vi som underviste i musikk vi var veldig verdsatt for det var mange som ikke ville ha det, og da var det liksom litt sånn «yes, da har vi musikk lærere» liksom. Men på den skolen jeg er på nå så satser de veldig på det, og de har to faglærere i musikk som bare underviser musikk og det er et fantastisk musikkrom med masse utstyr og sånn, men der erfarer jeg litt at de jeg jobber med [som er ufaglærte i musikkfaget] er litt sånn «uff, nei vi synger jo litt ekstra inn mot jul så da kan vi kutte ut musikk timen» liksom fordi de ikke mestrer det selv da ikke sant. De liker ikke å synge eller liker ikke faget så godt og er ikke trygg på det. Så da kan de liksom, jeg synes ofte jeg hører at «nei nå har vi sunget veldig mye før jul så nå få vi ta matte i de timene i stede i noen uker.» Så det er nok litt variert, ehh litt forskjellig, også kanskje man lener seg litt på da at man har gode faglærere så i løpet av skoleløpet fra 1 til 7 så vil de få veldig mye. Men det er bare en sånn synsing, jeg vet jo ikke om det er sånn».

Marit opplever å bli verdsatt som musikk lærer fordi skolene hun har jobbet på har ved flere tilfeller har sagt «yes, da har vi musikk lærere». Ved å jobbe på en skole som legger til rette for god musikkundervisning gir dette muligens musikk lærerne litt høyere status enn hos mange andre skoler. Med gode musikkrom og tilgang på mye utstyr skulle en trodd at musikkfaget på den nye skolen hennes hadde en større del av kollegiet «med på laget». Allikevel sier Marit at det er flere rundt henne som ikke liker å undervise i musikk, og at de muligens i større grad lener seg på de som er ansatt på bakgrunn av deres fagdidaktiske musikkkompetanse hvor fagkompetansen er tydelig til stede (Gess-Newsome, 2002). Slik blir det tydelig for meg at det er en sterk musikkfaglig kunnskap som blir høyt verdsatt på Marits skole, og de får hjelp av noen med denne kunnskapen til å planlegge og gjennomføre

undervisningen. Samtidig er det lærere som er nødt til å undervise i musikk som ikke liker det spesielt godt. Marit forteller at hun trives godt med faget, men det virker for meg som om hun ikke synes det er spesielt konstruktivt når andre lærere snakker ned faget på et vis. Når kollegaer «dropper» musikktimen en dag fordi de synes det har vært nok synging, så virker det som om den innstillingen på mange måter påvirker Marits syn på egen musikkundervisning og verdien av den. Kanskje hun selv føler at hennes «plass» og rolle som musikk lærer ikke er tilstrekkelig lengre fordi de har tross alt andre faglærere der som har mer musikkunnskap som er tilstrekkelig for å oppfylle LK20s mål og vurderingsgrunnlag.

Når det kommer til intersubjektivitet er det tydelig at Ingrid, Kari og Marit har noen like opplevelser av at deres kompetanse og kunnskap i musikkfaget ikke blir sett på som tilstrekkelig nok av kollegaer og andre samarbeidspartnere på skolene deres. De opplever at det som blir forventet av dem som musikk lærer er noe de enten ikke mestrer, eller helt vet hvordan skal kunne bli gjennomført. Kari og Ingrid har hverken tid, musikkunnskap eller nok samarbeidsmuligheter til å kunne være spydspissen til et forestillingsprosjekt. Marit er veldig klar over at hennes kunnskap ikke er like fagsentrert som faglærernes kunnskap, og derfor ikke blir like høyt verdsatt der hun jobber nå sammenliknet med der hun jobbet før. Mer om dette perspektivet i kap. 4.4.

Hvorfor musikkfagets status generelt virker å avhenge så sterkt av musikkfaglig kunnskap handler i mange tilfeller om den gjengse forståelsen av at musikk og det å være musikalsk er synonymt med å spille, danse og synge – altså å være gode utøvere (Angelo & Sæther, 2017). Det som ofte gir mest kredibilitet og honnør i samfunnet er å kunne spille, synge og danse på et høyt nivå, og det samme synet finner vi ofte igjen i skolen. De dannede, relasjonelle og kommunikative sidene ved musikk gir ikke like mye «cred», og derfor opplever typisk allmennlærere i musikk at de ikke er verdsatt – fordi det først og fremst er de ikke-utøvende sidene ved musikk man jobber med tidlig i grunnskolen. Sture Brändström skiller mellom *relativistiske* og *absolutte* syn på musikalitet (Sture Brändström, 1997, hentet fra Angelo & Sæther, 2017, s. 42), og er interessante perspektiver å knytte til mine informanternes opplevelser. Et relativistisk syn på musikalitet er en bred og ikke-elitistisk forståelse av at musikk er noe som alle kan delta i på likt grunnlag, amatører og profesjonelle. Det er tydelig at mine informanter har et relativistisk musikalitetssyn i det de forklarer at de jobber med fokus på fellesskap, danning, glede og mestring, og dette er noe alle elever og lærere kan delta og bidra i. Et absolutt syn på musikalitet omhandler en forståelse om at musikalitet er noe

som er forbeholdt noen få, og at musikalitet er noe en enten har eller ikke har. Slik jeg tolker informantene mine opplever de at samfunnet og kollegaer rundt dem har et absolutt syn på musikalitet når de nevner kollegaer som sier de ikke kan synge eller delta i musikalske aktiviteter fordi de ikke får det til. Dette spenningsfeltet blir tydelig i deres opplevelser av å ikke helt leve opp til forventningene de møter.

Musikkfaget i grunnskolen er mye mer enn bare forestillinger, og for Kari og Ingrid virker det som om at dette har gått litt i glemmeboken hos kollegaene deres. Musikkfaget er mangfoldig (Hanken & Johansen, 2021), men når fagets kunnskapsbasis ikke blir anerkjent fra mer enn en eller to lærere på samme skole skjer det ofte at faget blir mer usynlig og føles mer utilgjengelig for de som ser det utenfra. Der Ingrid mener at musikkfaget blir lite prioritert, gjelder det samme for Kari. Den ukentlige musikkundervisningen blir på mange måter ikke lagt merke til av de rundt dem, og det gjør det muligens vanskeligere for Ingrid og Kari å vise hvordan de arbeider i timene sine og hvorfor det de gjør og vektlegger er verdifullt. Til tross for disse opplevelsene sier Ingrid, Kari og Marit at de føler seg som musikk lærere, selv om det for meg virker som de ofte føler at de ikke strekker til i forhold til forventningene som stilles til dem. Kanskje den følelsen av å ikke ha «riktig» kunnskap ikke er så formende for deres profesjonsforståelse, og at det bare er noe de har blitt vant til? Så lenge det er noen på skolen som har lyst til å ha musikkfaget så er de gode nok til det likevel. Et poeng her er da at lærerne først og fremst underviser i musikk for elevene sine, ikke for kollegaer, rektor eller utenforstående. De finner seg i å undervise i et «lite verdsatt fag», fordi det faktisk verdsettes av de som deltar – elevene. Informantene har alle sammen snakket om gleden musikkundervisningen gir elevene, og det virker som om dette er bekreftende nok for dem.

4.2.3 Kunnskap de kunne tenkt å tilegne seg

Som et avsluttende spørsmål rundt kunnskapsbegrepet spurte jeg informantene mine om hva slags kunnskap de kunne tenkt å tilegne seg for å føle seg tryggere i rollen som musikk lærere. Kari forteller at hun blant annet kunne tenkt seg å bli bedre på å bruke forskjellige typer musikkutstyr, og hun ønsker også å ha tid til å lese litt mer teori: «*Men så er det også litt med den der teorien, det er lenge siden jeg leste [musikk]teori [...] Det kunne jeg også godt tenkt meg. Friske det opp litt*». Slik jeg ser det henger dette sammen med hva hun tidligere har sagt om at hun ikke helt mestrer den utøvende delen av musikkfaget, men hun skulle gjerne ønske å kunne bruke mer musikkutstyr i undervisningen sin. Det samme tror jeg gjelder for det hun

sier med teori. Mer teoriforståelse vil styrke hennes faglige kunnskap, som igjen vil spille inn på nivået i den fagdidaktiske kunnskapen. Da vil hun også kunne oppfylle mer av sin egen og andres hensikt med faget i større grad enn det hun føler at hun gjør i dag.

Ingrid har også lyst til å friske opp teorikunnskapen sin, men sier det på denne måten:

Hvordan kan vi på en måte undervise musikk for at skolen eller for at ledelsen på skolen skal få opp øynene for musikkfaget, og dets verdi. Og argumentene for hvorfor vi skal satse på musikk og ikke bygge ned musikkfaget. Hvorfor hun [rektor] skal søke etter musikk lærere og ikke bare samfunnsfag, norsk, matte og engelsklærere. Faglærere i musikk, faglærer i kunst og håndverk, faglærere i gym. Altså som ivaretar fagets egenart da. For min egen del så, den argumentasjonen for hvorfor musikkfaget er viktig. [...] men det hadde vært ulidelig gøy og lest noe om, lest seg opp på den argumentasjonsrekka kanskje. Det hadde vært fint, det hadde vært tøft. Kunne slått litt i bordet med det.

Ingrid har altså lyst til å friske opp teori som går mer på argumentasjon og legitimering av faget, slik at hun kan si til ledelsen at musikkfaget har en større verdi enn det de tror. Hun vil bidra med å bygge opp faget, og som den ildsjelen hun fremstår som så er dette noe hun brenner for. Jeg tolker at hennes ønske dreier seg om å styrke hennes eget og fagets standpunkt, og på den måten ser hun nyere og mer kunnskap som veien å gå. Det kan enten være at hun selv frisker opp mer nye undervisningsmetoder eller at det kommer inn flere faglærere som kan samarbeide mer rundt musikkfaget. På denne måten kan det skapes et profesjonelt læringsfellesskap (Angelo & Sæther, 2017, s. 188) innad i skolen som kan ha mye å si for utformingen av musikkfaget. Som tidligere nevnt opplever hun at faget er stemoderlig behandlet, og derfor tenker jeg at hun ser på tilegnelse av kunnskap som den riktige veien å gå for å gi faget mer kredibilitet og respekt enn det hun opplever at det får i dag. På den måten peker hun på at kunnskapsbehovet ikke ligger i å «mate» de utenforståendes krav til faglig kunnskap (som kommer av et absolutt musikalitetssyn), men å opplyse de utenforstående slik at de kan nærme seg et mer relativistisk musikalitetssyn – slik at de kommunikative, relasjonelle, estetiske og dannende sidene ved faget verdsettes mer.

For Marits del var ønsket å lære mer om noter og å spille piano. Hun kunne spille piano en gang i tiden, men det har hun ikke fått opprettholdt. Slik Marit forteller det tolker jeg at hun

har et ønske om å tilegne seg mer av den utøvende musikkunnskapen for å føle at hun har mer å by på i timene sine, samt at hun kan føle mer tilhørighet i rollen som musikk lærer. Marit er den av informantene som ikke har formell musikkkompetanse, og slik jeg tolker det har hun et ønske om å tilegne seg mer relevant kunnskap for å selv føle at hun har mer å bidra med i samarbeid med faglærerne.

Ingrid, Kari og Marit sine svar angående hvilken kunnskap de kunne tenkt seg og friske opp mener jeg at sier noe om hvilken kunnskap de selv ser på som viktig, og hvordan de oppfatter seg selv som profesjonsutøvere i musikkfaget. Ingrid ønsker flere argumentasjonspunkter hun kan vise til rektor, Kari ønsker seg mer kunnskap om ulike typer musikkutstyr, mens Marit vil friske opp kunnskapen rundt noter og piano. Slik jeg ser det er Ingrid veldig komfortabel med sin egen fagdidaktiske kunnskap, mens Kari og Ingrid virker å være litt mer ustødige på det med fagkunnskap. Om det er på bakgrunn av egne følelser og oppfatning av egen undervisning eller om det er krav fra miljøet rundt dem som har mest påvirkning synes jeg det er vanskelig å skille i denne oppgaven. Allikevel vil jeg trekke den konklusjonen at det er muligens en blanding mellom disse, da egen opplevelse av et fenomen kan forsterkes eller reduseres basert på hvordan andre mennesker reagerer eller behandler det.

4.3 Identitet

«Hva man *gjør* som musikk lærer, betegner ofte hvem man *er*, som person og profesjonelt» (Angelo & Sæther, 2017, s. 173). Slik lyder innledningen til Angelo & Sæther når de skriver om musikk lærerens identitet. Det er denne essensen jeg nå skal forsøke å formidle og drøfte basert på hva informantene mine har fortalt om seg selv og sin praksis. For dette delkapittelet av masteroppgaven skal jeg presentere og drøfte hva informantene mine selv har fortalt om seg selv og sitt forhold til musikk, hvordan deres musikkundervisning ofte ser ut, og til slutt hvordan de selv opplever det å være musikk lærer. Dette mener jeg har mye å si for hvordan deres identitet som musikk lærer kommer til syne, både gjennom konkrete eksempler fra undervisning, men også gjennom deres egne refleksjoner og erfaringer rundt det å kalle seg for musikk lærer.

Musikk er et vanskelig fag å undervise i fordi det kan ha mange forskjellige former. Undervisningen kan være annerledes fra dag til dag, eller den kan utvikle seg i takt med lærers interesse og kunnskapsnivå. Mye av det som allerede er dekket i forbindelse med

kunnskapsaspektet har påvirkning på hvordan informantenes identitet kommer til syne og hvordan identiteten erfares. Kunnskap og identitet har stor påvirkning på hverandre fordi mye av det en føler at en kan *gjøre* henger sammen med hva slags kunnskap en *har* (Angelo, 2012). Mine informanters undervisning er ulike på mange områder, men de har også en del standpunkter/verdier som ligner. Alle nevner viktigheten av å gi elevene mulighet til å oppleve glede ved musikk, enten det er gjennom lytting, sang, spilling, dansing eller forestillinger. Jeg finner altså mange likhetstrekk hos dem, men de kommer til uttrykk på forskjellige måter. Det første jeg har valgt å fokusere på er hva slags grunnsyn informantene har til både undervisningsfaget musikk og musikk på privaten, fordi det vil være styrende for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen, og det vil ha betydning i sammenheng med hva slags verdi de legger i faget (Hanken & Johansen, 2021).

4.3.1 Grunnsyn

Etter at informantene hadde fått si litt om egen utdanning og bakgrunn fikk de spørsmålet «Hva slags forhold har du til musikk?», og med dette var det spørsmål både om deres syn på faget musikk og deres personlige forhold til musikk. Kari forteller meg at hun personlig er veldig glad i musikk:

«Ja, jeg liker veldig godt musikk! Jeg liker å utfolde meg til musikk, jeg liker å danse og jeg hører på mye forskjellige slags musikk. Veldig rytmisk musikk er jeg glad i, men også rolig musikk som passer til yoga og meditasjon og sånn. Klassisk musikk, jeg er ikke så veldig glad i sånn rotete jazzmusikk som blir veldig sånn, ehm som jeg opplever det veldig slitsom, men ellers nesten alt mulig».

I tillegg er Kari musikalsk av seg i den forstand at hun spiller gitar og alt fløyte, og hun er glad i å synge:

«Ja, også er jeg jo ikke noe redd for å synge. Jeg er ikke noe god til å synge, men jeg vet at barn ikke bryr seg noe om det. [...] det er bare å synge. Også er de med, og det gjør ingenting om man gjør feil, da kan man begynne på nytt! Så det er jeg veldig avslappet på».

Dette er noe hun tar med seg inn i undervisningen, og hun bruker ofte gitar, fløyte og sang som utgangspunkt for undervisningen sin. Hun liker veldig godt å undervise i musikk, og under intervjuet snakket hun om dette på en engasjert og overbevisende måte. Marit er også svært glad i å synge, og det er noe hun gjør hver skoledag: *«Selv om musikk er mer enn sang selvfølgelig så bruker jeg sang hver eneste skoledag fordi jeg er veldig glad i det selv. Og blir glad av å synge, hehe.»* Hun synger kanskje ikke i hver eneste time, men i løpet av en skoledag har hun som regel fått inn en sang eller to i en av timene sine. Marit forklarer at musikk og sang er noe som er viktig for familien hennes, og det er mye musikk i hjemmet. For Ingrid er musikken en stor del av livet da hennes mann er utøvende musiker, og hun spiller mye piano og litt gitar selv. *«Det er jo ryggraden vår. Det er mye musikk. [...] Men, musikken er super, superviktig for oss. Det er ikke noe liv uten musikk, og det å utøve og være med å lage musikk, det er kjempeviktig for oss»*.

Informantenes personlige og faglige forhold til musikk kan i mange tilfeller være veldig styrende for den undervisningen de gir elevene sine, og personlige preferanser kan også være formende for hva slags grunnsyn en har på et fag. En lærers grunnsyn vil ha stor innflytelse på hvilke sider ved faget hen velger å fokusere på, og hvilke verdier som blir introdusert for elevene (Hanken & Johansen, 2021, s. 58). Kari og Marit forteller begge to at de er glade i å synge, og de har et avslappet forhold til å bruke egen stemme i forskjellige aktiviteter. Dette er ikke en selvfølgelighet da mange under oppveksten blir mer og mer usikker på egen sangstemme, og mange sliter med å være komfortabel i en situasjon der de skal synge. Thingelstad (2013) beskriver det slik: «Til tross for at sang inngår som et naturlig uttrykk i barndommens livsutfoldelse er det en stor andel av ungdom og voksne som er av den klare oppfatning av at de «ikke kan synge»» (Thingelstad, 2013, s. 200). Når Kari og Marit forteller meg at sang ikke er noe hinder for dem tenker jeg automatisk at de er trygge på seg selv og sin «musikalske identitet» (Kulset, 2018; Ruud, 2017). Selv om Kari sier at hun ikke er noe god til å synge, men gjør det allikevel, tolker jeg det som om at hun synes det er fint å kunne sette et godt eksempel til sine elever, og jeg tolker at hun har det som Kulset (2018) kaller for «deltakende musikkpraksis» (s. 30) der det å gjøre musikk sammen er det viktigste. Ingrid sier at musikken «... er jo ryggraden vår», og med denne måten å ordlegge seg på gir hun meg inntrykk av at musikk er noe som hun verdsetter svært høyt. På bakgrunn av Kari, Ingrid og Marits positive grunnsyn om musikk virker motivasjonen lærerne har når det kommer til undervisning i faget å være stor, og elevene vil forhåpentligvis få et trygt og godt forhold til musikk de også. En positiv tilnærming til faget gir glede, mestring og en følelse av å gjøre

noe meningsfullt for informantene, og det kan være svært avgjørende for elevenes opplevelse i musikktime. Dette er noe alle informantene mine poengterer gjennom hele intervjuet, og jeg tolker at deres positive forhold til musikk er en slags grunnmur som alle tre tar utgangspunkt i og strukturerer undervisningen sin rundt. Disse verdiene skinner gjennom når de snakker om sin egen musikkundervisning.

4.3.2. Musikkundervisningen

For å undersøke litt nærmere hva slags fokus informantene mine har i sine undervisningstimer fikk de spørsmål om hva som kjennetegner deres musikkundervisning. Siden Ingrid spiller piano bruker hun ofte det i undervisningen sin, og hun forteller at hun er heldig som får ha et piano stående i klasserommet sitt. For Ingrid er det viktig å legge til rette for at elever som går på korps f.eks. får ta med seg instrumentene sine inn i klasserommet slik at klassen sammen kan spille og synge sammen.

«Nå er jeg på fjerde trinn og der har ungene spilt en stund. De som spiller instrumenter, har spilt en stund så de begynner å bli ganske gode. Så musikkundervisningen nå rett før jul går mye ut på at barna har med seg instrumentene sine også spiller vi sammen. Også de som ikke spiller instrumenter, de er med og synger eller er med på rytmeinstrumenter eller gjør sånne ting, danser eller bidrar inn i en forestilling på andre måter».

Kari fokuserer i sin undervisning på å gjøre litt forskjellige aktiviteter:

«Det at den er litt mangfoldig. For det er klart at vi synger veldig mye hele uka, vi synger hver dag, og noen av musikktime må vi bruke til å øve inn spesielle ting som vi skal bruke [...]. Men jeg prøver å veksle litt på det med både dans, samtale om musikk, lytte til musikk, lage litt musikk, utøve litt musikk. At det blir litt forskjellig da».

Marit har en litt annen opplevelse av å undervise i musikk i år. Tidligere har hun jobbet på mellomtrinnet på en annen skole, hvor hun hadde ansvaret for musikkundervisningen selv, mens i år jobber hun på 2. trinn på en ny skole. Hun forteller det slik:

«Vi jobber temabasert på den skolen jeg jobber på nå, så hvis vi har tema livsmestring og følelser og dette her har vi prøvd å jobbe med dette i musikktime også. Vi har for eksempel hatt sanger som handler om det. [...]. Det som er annerledes i høst er egentlig at vi har hatt en musikk lærer som skal rullere på klassene, så han har egentlig lagd planer og det er han som bestemmer litt hva vi skal gjøre. Så jeg føler veldig godt egentlig at jeg ikke helt eier musikkopplegget selv i år, og det er første gang på veldig mange år. Så vi får mer beskjed om at vi skal øve på den og den dansen og de og de sangene, typ «blime dansen, nå skal vi øve på den i tre uker». Så jeg har det ikke, jeg føler ikke at jeg eier det helt selv da, men jeg liker å jobbe med sånn».

Som videre oppfølgings spørsmål spurte jeg Marit om hvordan en time kunne se ut, og da forteller hun at hun liker å holde på med sangeventyr, og nå jobber hun og de andre faglærerne mye tverrfaglig. Hun sier at de som oftest jobber mest med sang og sangdans, og hun trekker på smilebåndet og ler litt når hun til slutt sier: *«Det er nok litt tradisjonelt».*

Ut fra disse sitatene ser vi at Ingrid, Kari og Marit har ganske ulike fokus i sine musikk timer, og deres ulike fokus tolker jeg som meningsbærende for deres unike identitet. De velger undervisningsinnhold basert på hva de selv føler at de er trygge på (Hanken & Johansen, 2021). Som kontaktlærere har de relativt fritt spillerom til å legge opp undervisningen sin, og det er ikke utenkelig at en da planlegger og utfører aktiviteter som en selv er komfortabel med. Ingrid bruker mye tid på å la elevene spille instrumenter, og her kommer hennes musikkfaglige identitet frem i form av utøvende undervisning. Hennes syn på musikk som mer ferdighetsfag er tydelig, og hennes undervisning bærer preg av forankring i det. Kari baserer sin undervisning på hennes glede av å utfolde seg til musikk med sine elever, og fokuset på en mangfoldig musikkundervisning kan sees i sammenheng med hva hun har nevnt tidligere om hvilken verdi hun ilegger faget.

Marit står i en litt annen posisjon enn de to andre. Hun føler ikke helt et eierskap til undervisningen hun gjennomfører i år. Hva kan det ha å si for hennes følelse av autonomi og identitetsfølelse som musikk lærer? Min tolkning og forståelse av dette er todelt. På en side virker det som om Marit synes det er fint å få veiledning og inspirasjon, samtidig som hun liker å samarbeide med fagfolk som har kompetanse i faget. Jeg tolker det som om at hun finner en slags trygghet i å vite at hun ikke står helt alene med faget, og at det er noen andre som også engasjerer seg i faget slik at hun ikke nødvendigvis trenger å stå med det alene. På

den andre siden virker det som om hun kanskje også kunne tenkt seg å være mer delaktig i utformingen av musikkopplegget hun får beskjed om å gjennomføre. Marits handlingsrom virker å ha blitt snevret inn på bakgrunn av at de har en annen person som sees på som mer faglig kompetent. Forskning rundt samarbeid mellom kulturskole og grunnskole viser noe av den samme problemstillingen. «En fare ved dette kan videre være at ekspertise eller spisskompetanse knyttet til å spille et instrument anerkjennes som den mest verdifulle ressursen, og som noe noen andre mangler, mens annen verdifull kompetanse hos grunnskolelærere kan bli oversett» (Brøske, 2017, s. 248). Marit sin grunnleggende kompetanse som grunnskolelærer virker i dette tilfellet å være nedprioritert til fordel for andre eksterne aktører som sees på som mer spesialiserte, og min oppfatning og tolkning er den at Marit blir forventet å ta seg av de andre delene av musikkfaget som faglærerne ikke har tid til å dekke, som f.eks. «Blime» dansen og andre sangleker. Disse aktivitetene opplever hun som trygge å gjennomføre fordi hun har jobbet med musikk i mange år, og det er ikke noe nytt for henne. Det som er nytt, er det at andre har bestemt hva hennes musikktimer skal innebære. Fredriksen (2018) skisserer hvordan noen av hans forskningsdeltakere følte på en isolering fra det øvrige kollegiale fordi de var «bare musikk lærere», og dette førte til at de sluttet å undervise i bare musikk. Om det er tilfellet på Marit sin skole kan jeg ikke si for sikkert, men forskning viser at det er flere tilfeller der samarbeid mellom f.eks. kulturskole og grunnskole til tider kan være vanskelig (Brøske, 2017; Hauge, 2021; Strand, 2021; Westby, 2017). Noe av grunnen til det er usikkerhet blant faglærerne om hvilken «plass» de har i kollegiet, mens allmennlærerne kan føle på utilstrekkelighet når det kommer spesialister inn. Selv om vi ikke vet om det er kulturskolelærere som er ansatt på Marit sin skole, kan problemstillingen være like relevant i den forstand at det kan være vanskelig for både faglærer og allmennlærer å samarbeide om det samme faget, nettopp fordi kunnskapsgrunnlagene er forskjellige. For Marit sin del virker det som om hun ønsker å bli mer inkludert i hva faglærerne gjør, fordi hun selv ønsker å jobbe med musikk og liker faget godt. Hennes identitet som musikk lærer virker å ha blitt svekket i den forstand at hun nå gjennomfører det hun har fått beskjed om fra en faglærer, og da virker hun å ha inntrykk av at hennes kunnskap er den minst verdifulle i det samarbeidet. Slik jeg ser det kunne Strand (2021) sin teori om «Insourcing» vært svært berikende i dette tilfellet, fordi insourcing kort sagt handler om at spesialister kommer inn for veilede og samarbeide med allmennlærere over tid slik at både allmennlærer og spesialist opplever inkludering, progresjon og tilhørighet. Gjennom «Insourcing» (Strand, 2021) kan man dermed oppnå *ekspansiv læring* (Brøske, 2017), der både den såkalte «generalisten» og «spesialisten» kan lære av og med hverandre, for gjensidig kompetanseutvikling og økt PCK

(Shulman, 1986). På den måten vil kvaliteten på undervisningen øke, og lærerne kan oppleve mer tilhørighet og kontinuitet.

4.3.3 Opplevelse av å være musikk lærer – blanding av identitet, kunnskap og definisjonsmakt

Ingrid, Kari og Marit har alle sagt i løpet av intervjuene at de føler seg som musikk lærere, selv om de individuelt har ulike forutsetninger for å undervise i musikk. De føler seg som musikk lærere fordi de liker å undervise i musikk, de har lenge undervist i faget, og de føler at de får det til når de underviser på de alderstrinnene de gjør. Om Ingrid derimot skulle blitt flyttet opp til f.eks. ungdomsskolen, og vært rendyrket musikk lærer der, hadde hun ikke følt at det var noe hun kunne gjort. Det er fordi hun føler det blir respektløst ovenfor de som faktisk *er* musikere og har mer gjennomgående kunnskap om musikk *utøvelsen* enn det hun selv har. Dette ga også Marit og Kari uttrykk for, og de sier at når de underviser i musikk på 1. – 4. trinn strekker kompetansen deres til på det de selv mener er viktig, men de poengterer også at det er mange aspekter ved musikkundervisning de ikke mestrer. Det er blant annet instrumentopplæring, oppsetning av diverse forestillinger med en betydelig stor musikalsk komponent og dirigering av elever i kor. Når Ingrid, Kari og Marit nevner dette blir de det jeg oppfatter som litt mer ydmyke, unnskyldende og nedstemte i fremtoningen sin. Denne måten å se seg selv i et bredere perspektiv av musikk lærere på minner meg om diskusjonen om absolutt og relativistisk musikalitetssyn (Angelo & Sæther, 2017). Jeg har tidligere sagt at mine informanter har et relativistisk syn på musikalitet mens «samfunnet» rundt har et absolutt musikalitetssyn, og i denne sammenhengen tolker jeg at dette blir svært synlig. Informantene opplever at jo høyere opp i alderstrinnene lærere jobber, jo tydeligere blir kravene om mer utøvende og praktisk musikkunnskap, og dette er det ikke alltid noe alle bare kan lære seg. Ingrid nevner i denne sammenhengen at det er ikke bare å sette seg ned «... å lære seg å spille gitar en sommer, fordi det tar mer enn en sommer for å bli god i det», og hvis det er det som kreves i en 7. klasse for å oppfylle musikkfagets kompetansemål tolker jeg at Ingrid mener at dette er noe som må forbeholdes en lærer som kan det. Derfor virker Ingrid å være mer varsom med hvordan og i hvilke sammenhenger hun definerer seg som musikk lærer.

Oppfatningen av å ha nok og riktig kunnskap virker å være en avgjørende faktor for om informantene identifiserer seg selv som gode musikk lærere, og med det ser jeg en klar sammenheng mellom hvor sammenflettede aspektene identitet, kunnskap og hva

kunnskapsgrunnlaget har og si for identiteten. De sier alle sammen at så lenge de kan undervise på 1. – 4. trinn opplever de mestring og tilhørighet til tittelen musikk lærer. Grunnsynet og kunnskapen deres virker å være tilstrekkelig for både dem selv, og for skolene de jobber på.

4.4 Lærerens handlingsrom i møte med ytre påvirkning

Det siste aspektet som skal presenteres og drøftes nærmere er hvordan informantene opplever de mer formelle og styrende faktorene for deres musikkundervisning. Den mest åpenbare er LK20, da det er denne de skal basere undervisningen sin på, så det er informantenes møte og arbeid med LK20 jeg tar for meg først. Etter det skal jeg drøfte på hvilken måte forskjellige rammefaktorer kan forme informantenes opplevelse.

4.4.1 Implementering av en ny læreplan - LK20

Marits opplevelse av å jobbe med LK20 blir forklart på denne måten:

«Det er litt sånn videre enn det var før. For at før var målene litt mer sånn spisset. [...] det er litt videre så det er litt mer opp til den enkelt skole å tolke læreplanen litt og lage innholdet til det. [...] Jeg tror at nå har vi jo jobbet med å innføre fagfornyelsen i et par tre år, og vi har vell begynt å kjenne litt mer, i alle fag, så vi begynner nok og bli litt bedre på det. Det å fordele kompetansemål på en årsplan også «okey, det står at de skal jobbe med puls og rytme» f.eks. i musikkfaget, og at de skal kunne det eller har vært borti det etter andre trinn. Hva slags oppgaver, hva slags innhold kan vi putte på for å nå det kompetansemålet da. Altså mitt inntrykk av de jeg jobbet med både på den gamle og den nye skolen min er at vi har blitt, vi begynner å få det til litt. For før var det mer sånn at du skulle jobbe med musikk eller sanger f.eks. fra den engelskspråklige delen av verden liksom, hehe, og så skulle man gå i den musikkboka. Der stod det liksom noen sanger fra New Orleans og noen fra England og litt sånn også var det lett å plukke. Nå må man jo finne på mer selv da. Jeg synes vi begynner å skjønne det. Jeg synes ikke det er like tungt lengre som det det var. Men det er jo vanskelig å fylle et år med musikkting. Det er liksom tre eller fire kompetansemål typ etter andre trinn og du skal liksom.. vi skal holde på med det hele året. Det, det er litt vanskelig og».

Marit forteller at den nye læreplanen stiller litt andre krav enn den forrige gjorde, og den er mindre spisset. Dette er både mer krevende, men også morsommere. Når jeg spør om det er noe som hemmer hennes implementering av LK20 tenker hun seg om, og sier dette: *«Det er eventuelt manglende egenkompetanse som kan hemme, hihi, men jeg er ikke noe redd for å brette opp ermene, og jeg prøver jo å finne ut av det hvis det er noe jeg synes er vanskelig».*

Hun opplever altså *handlingsrommet* i møte med den nye læreplanen som større – og dette kan være både positivt, i form av autonomi, nytenkning, kreativitet og muligheter, men også negativt, i form av at det kanskje stiller sterkere krav til fagkompetanse (som «hihi»-sitatet viser), det tar mere tid, og man kan bli usikker i møte med at ALT ER MULIG.

Kari beskriver sin opplevelse slik:

«Jeg synes egentlig ikke at jeg har funnet så mye nytt der, men den er fin allikevel, fordi den har alle de elementene som jeg liker med utøving. Ja, det eneste jeg lurer på er det som heter kulturforståelse. Selv om jeg tenker nok at det handler om det vi har gjort før med sånn gamle altså folkeviser, folkedanser, folke-you know. [...] Norsk kulturarv er en ting, også er det liksom litt sånn på tvers av verden, ta inn litt sånn andre ting som kommer andre steder fra. Likevel får jeg liksom ikke helt tak på hva de vil med det. Og jeg synes den er vanskelig å skjønne. Og vet ikke hvordan jeg skal gjøre det på en måte».

Kari forteller videre at hun synes LK20 er mer abstrakt og diffus enn den forrige (LK06), men hun føler selv at hun klarer å trekke linjer mellom de tidligere læreplanene og den nye som gjør at de diffuse delene ikke er like vanskelig å tolke som det først virket som. Hun er likevel kritisk til egen praksis, og sier at det ikke er bra om det blir for mye av det samme. Hun søker ofte etter måter hun kan fornye sin egen praksis på, men det er i mange tilfeller vanskelig for Kari da det er lite tid til å snakke med medarbeidere eller bruke tid på å lete etter nye innspill. Tiden blir på mange måter gjeldende for hvor mye hun får til å fornye sin praksis.

Ingrid har en litt annen tilnærming og opplevelse til læreplanene enn de to andre. Hun forteller det på denne måten:

«Jeg jobber jo ikke så veldig mye etter den, og jeg har ikke så veldig mange meninger om den. Fordi den.. i alle de andre forpliktelsene vi har og alle de forpliktelsene som blir løftet fram i min skolehverdag, så kommer musikken ganske i bakevja. Så derfor så stilles det ikke noe krav til at vi har et aktivt forhold til akkurat den planen dessverre. Og det er kanskje det som er gjengs på mange skoler rundt omkring i Norge. Kanskje flere av de du skal snakke med/har snakket med har sagt det samme. At vi har en plan, og vi har et musikkrom, men det er ikke så mye vi får brukt det til».

Hun nevner også at hun opplever LK20 som mer diffus enn LK06, og sier at det ikke er så mye hjelp å få av den. Med det tolker jeg at hun mener at LK20 er mindre instruktiv og mer abstrakt i formuleringene som gjør at hver lærer må tolke den på sin egen måte og legge opp undervisning deretter. Hun forteller videre at hun opplever at tiden ikke strekker til for å kunne lage store, flotte musikkopplegg, og derfor velger hun ut fra egne erfaringer og kunnskap hva hun vil vektlegge i sine musikktimer.

Både Marit og Kari opplever at den nye LK20 er både er grei å jobbe etter, men også litt vanskelig da den setter færre krav enn de foregående læreplanene har gjort. Kari mener at den er mer diffus og abstrakt en LK06, og derfor krever den mer av hver enkelt lærer som skal implementere den. Som lærer leser en læreplaner med hele den fagforståelsen en har opparbeidet seg gjennom utdanning og det yrkesaktive livet, og denne forståelsen kan være påvirket av alt fra arbeid med tidligere læreplaner, utdanning, forventninger fra kollegaer eller lesing av teori (Johansen, 2004, s. 112). Det er opp til hver enkelt skole å realisere læreplanens mål og mening, og dette skal de altså bruke sin egen fagforståelse og kunnskap til å gjøre. Marit opplever at hun nå får til å jobbe etter den nye LK20, og det begynner å bli enklere enn det var da den kom. Marits måte å jobbe med LK20 har likhetstrekk med ett grunnleggende syn på hva implementering av en læreplan innebærer (Hanken & Johansen, 2021). Dette synet dreier seg om en enveisprosess der lærere mottar planen fra overordnede myndigheter, og iverksetter den så godt det lar seg gjøre. Slik jeg oppfatter Marits og Karis fortellinger rundt deres arbeid med læreplaner er det tydelig at de bruker LK20 som utgangspunkt for undervisningen sin, og de bruker sin kunnskap til å oppfylle de kravene den setter. Slik de sier er det noen ganger de er usikre på om de tolker den riktig eller slik den var ment, og dette er ikke noe ukjent fenomen. Læreplanimplementering er uforutsigbar og dynamisk, og det handler i bunn og grunn om hvordan enkelte lærere og skoler tolker den, og hvilken mening de legger i det som står i den (Hanken & Johansen, 2021). Kari opplever dette

med kulturforståelse som vanskelig, og det er her hennes kunnskap muligens kommer litt til kort, men de andre aspektene ved LK20 opplever hun at hun får til på en tilfredsstillende måte. Det samme gjelder for Marit, da hun forteller at hun ikke er redd for å gjøre litt ekstra arbeid om det er noe hun synes er vanskelig.

Ingrid har en annen tilnærming til arbeid med læreplanen enn Marit og Kari. Hun forteller at hun ikke jobber så mye etter den fordi hun opplever ikke å ha nok tid til det, og at det ikke settes så veldig store krav til at hun skal ha et aktivt forhold til den. Ingrid har i større grad en oppfatning av at planinnholdet må tilpasses hennes undervisningshverdag (Johansen, 2004), og hun står fritt til å legge opp undervisningen på den måten som passer best for henne og hennes undervisning. Slik hun ser det er det ikke så mye som hemmer eller fremmer hennes implementering av LK20, fordi hun ikke følger den noe særlig, men slik jeg tolker det hun har fortalt ser jeg det som sannsynlig at Ingrids opplevelse av fagets omdømme, forventninger og tidsbegrensninger har mye å si for om hun får til å sette seg noe særlig inn i LK20 og dens rammeverk. Hun er også den av informantene som har mest formell musikkunnskap, og dette virker å gjøre henne relativt trygg på at den undervisningen hun legger opp til oppfyller kravene som LK20 setter til bl.a. kompetansemål og kjerneelementer. Dette fører oss til det neste aspektet som virker å være styrende for lærernes arbeid med LK20, nemlig ulike rammefaktorer.

4.4.2 Rammefaktorer

Tid og organisering

Som allerede nevnt opplever Ingrid at musikkfaget generelt blir lite prioritert, og hun har ikke tid til å bruke for mye tid på å planlegge store, flotte musikkopplegg blant alt det andre hun har å gjøre som kontaktlærer. Kari nevner også dette med tid, og at hun opplever at det er lite tid til å snakke sammen med andre kollegaer om hvordan de som et kollektiv skal håndtere musikkundervisningen og hva den skal inneholde. «Mange rammefaktorer ligger utenfor musikkpedagogens umiddelbare kontroll» (Hanken & Johansen, 2021, s. 45), og for Ingrid og Kari er det ikke så veldig mye de kan gjøre i den forstand at musikkfaget er tildelt en time i uken, og slik er det per dags dato. Tidsbegrensningene Kari og Ingrid forhandler med virker å være det som har mest påvirkning på undervisningspraksisen deres, fordi begge betegner det som noe som hindrer dem i å realisere den undervisningen de gjerne skulle ønske de hadde hatt mulighet til å gjennomføre. Ingrid skulle gjerne lagd store, flotte musikkopplegg som

virkelig gir elevene mulighet til å utfolde seg, men hun opplever at den tiden det tar å få elevene inn i klasserommet, finne frem utstyr til alle, organisere og gjennomføre en aktivitet er så omfattende at når dette er kommet på plass er timen så og si over, og de må rydde alt på plass igjen. Derfor velger hun heller å spille piano og la de elevene som har med seg instrumenter og er kjent med hvordan de skal behandles spille sammen med henne, og så synger de eller gjøre noe musikalsk sammen med hele klassen. Dette er som regel det hun har tid til, hvis ikke de skal øve inn noe spesielt til jul, påske eller en annen forestilling som skal skje på skolen. Kari forteller mye av det samme i forhold til dette med utstyr, men hun trekker også frem at det oppleves for henne som vanskelig å legge til rette for musikalsk utfoldelse når klassen hun har er ganske stor, og hun har undervisning alene. Det blir fort kaotisk om hun gir elevene for mye rom til å utforske og leke seg, og derfor har hun ofte ganske klare å tydelige rammer og regler for disse timene. Dette i seg selv trenger ikke å være et problem, da det er fint med klare rammer elevene skal forholde seg til, men hun nevner selv at hun skulle ønske de fikk litt mer handlingsrom til å kunne leke seg med og utfolde seg til musikk. Hun forteller at terskelen hennes er ganske høy for mer «kaotiske» og ustrukturerte aktiviteter fordi hun opplever at elevene egentlig ikke får noe annet ut av det enn løping og herjing. Da skulle hun ønske at hun kunne hatt med seg en lærer til, for å kunne fordele klassen litt, og at elevene kan øve seg på å f.eks. danse uten at det tar helt av med en lærer som har nok oversikt til å veilede dem.

Slik Ingrid forteller det, og slik jeg tolker det, er det altså den begrensede tiden som er styrende for Ingrids undervisningspraksis, mens for Kari er det en blanding av tidsaspektet og klassestørrelse. Dette er noe som ligger utenfor lærernes umiddelbare kontroll, da det er fastsatt av Kunnskapsdepartementet hvor mange timer et fag skal ha, og organisatoriske rammefaktorer bestemmer hvor store hver klasse skal være. Dette får ikke lærere umiddelbart gjort noe med, annet enn at de er nødt til å forholde seg til rammefaktorene og forsøke å utnytte de handlingsrommene det gir (Hanken & Johansen, 2021). Kari og Ingrid er i den forstand nødt til å innfinne seg med at tiden ikke alltid strekker til, og forsøke å gjøre så godt de kan ut ifra de forutsetningene og mulighetene de har. Dette virker det som om de har forsonet seg med, men allikevel har de et ønske og håp om at det kan bli annerledes. Dette peker tilbake på diskusjonen om fagets status og lærernes argumentasjonsevne. Når de opplever at de ytre faktorene «tid» og «klassestørrelse» påvirker undervisningen deres på negativt vis, og dette er vanskelig å gjøre noe med, kan det fort føles nytteløst og ulevelig å forsøke å kjempe for endring, slik Bendik Fredriksens forskning viser. Dette understreker

hvor viktig en satsning på musikk lærers kompetanse er, slik at fagets status kan økes og rammefaktorene forbedres. Om informantene mine hadde hatt mer «kjøtt på beinet» angående legitimeringsargumenter for hvorfor musikkfaget er viktig, hadde de hatt større mulighet for å legge press på ledelsen slik at rammefaktorene og organiseringen av faget kunne blitt bedre. Om de hadde fått med seg andre kolleger også hadde det vært enda bedre, da flere stemmer «smeller» mer enn om en er alene. Om dette er gjennomførbart eller ikke er ikke godt å si for mine informanter, men det er ingen tvil om at dette ville kunne komme både lærere, elever og skole/samfunn til gode.

Skolekoder og forventninger

Til nå har jeg vært inne på de formelle rammefaktorene tid og organisering, og hvordan det virker å ha påvirkning på Ingrid og Kari sine respektive undervisningsmetoder. Vi har også andre rammefaktorer som ofte kan påvirke og ha innflytelse på hvordan en lærer jobber med musikkfaget. Uformelle rammefaktorer er, som nevnt tidligere i kap. 2 Teori, noe mer diffuse og vanskelige å skjønne, fordi dette er tradisjoner eller vaner som er forskjellige fra skole til skole. De kollegiale forventningene rundt musikkfaget kan være ulike på forskjellige skoler, og slik Marit forklarte tidligere merket hun stor forskjell på hvordan musikkfaget ble prioritert på den forrige skolen hun jobbet på, og den hun jobber på nå. Marit forteller om kollegaer som ikke bryr seg så veldig om musikkfaget, og når de får inn «spesialister» så blir alt av planlegging og utforming av undervisning gitt til dem. Derfor er ikke Marit like delaktig i planleggingsprosessen som hun tidligere har vært, og hun mister eierskapet til undervisningen hun får beskjed om å gjennomføre. Skolen til Marit tolker jeg at har en ganske klar skolekode der de som er spesialiserte får ansvaret for undervisningen, mens allmennlærerne får et ferdig opplegg som de skal gjennomføre. Det virker å være et klart skille mellom faglærer og allmennlærer, noe som i noen studier har blitt funnet å være svært uheldig for alle parter (Brøske, 2017; Emstad & Angelo, 2017; Hauge, 2021; Strand, 2021), fordi det ikke nødvendigvis er gitt at det til enhver tid er faglærere på skolene. Da kunne lærerne hatt godt av å få opplæring og veiledning i hvordan en kan undervise i musikkfaget på en bærekraftig måte. På den måten kunne Marit muligens følt mer inkludering og eierskap til et fag hun synes det er veldig fint å undervise i. Det virker som om skolekodene og forventningene på Marits skole er veldig styrende for undervisningen hun gjennomfører. Hun er også ganske ny på den skolen hun jobber på, og derfor kan det ta litt tid før hun blir kjent med de ulike tradisjonene, rutinene og normene som er på den skolen.

Ingrid og Kari opplever også at kollegiale rundt dem ikke tar musikkfaget særlig på alvor, men at dette er spesielt styrende for deres undervisning gir de ikke så mye uttrykk for. Ingrid forteller om kollegaer hun opplever at ikke bryr seg så mye om faget, men ikke noe om at dette har så mye å si for hennes undervisning. Kari opplever at det er klare forventninger fra kollegiale om hva en de ønsker av en musikk lærer, men siden dette er utenfor hennes kunnskapsområde virker det som om hun ikke bryr seg så mye om det, og heller fokuserer på det hun har kunnskap om og får til å bruke i sin undervisning.

For å summere dette delkapittelet i korthet viser det seg at forskjellige aspekter ved rammefaktorer er synlige i Kari, Marit og Ingrid sine tilfeller, og de virker å være styrende for hvordan de kan arbeide for å oppfylle kravene til LK20. Kari og Ingrid opplever tid- og organisatoriske begrensninger som vanskelige å forhandle med og forholde seg til, mens Marits opplevelse handler mer om hvordan de kollegiale forventningene ikke er går overens med hennes kunnskap og identitet. Da blir hun fort skjøvet litt til siden uten å få noe som helst medvirkningskraft i hva som skal inngå i musikkundervisningen hennes.

4.5 Oppsummering

For å oppsummere dette kapittelet henter jeg problemstillingen tilbake for å tydeliggjøre hva jeg har forsøkt å undersøke i denne masteroppgaven.

«Hvilke faktorer opplever tre allmennlærere på 1. – 4. trinn som sentrale for sin profesjonsforståelse i musikkundervisning?»

Gjennom kapittel 4 har det kommet frem mye som på hver sin måte har betydning for informantene sin profesjonsforståelse. Slik jeg leser datamaterialet i dialog med teorien jeg har som grunnlag, er det tydelig at «kunnskap», «identitet» og «handlingsrom i møte med ytre påvirkning» er sentrale for og har påvirkning på informantene sin profesjonsforståelse når de underviser i musikk.

Aspektet kunnskap tolker jeg som den mest sentrale komponenten for to av informantene mine sin profesjonsforståelse i musikkundervisningen de gjennomfører. Kari og Ingrid opplever at de selv har nok kunnskap til å oppfylle mye av LK20 og dens krav på de alderstrinnene de har, og selv om det er forventninger fra kollegiet de ikke alltid klarer å

oppfylle er ikke dette noe de bryr seg nevneverdig mye om. Marit på den andre siden tolker jeg at baserer mye av sin profesjonsforståelse i sin glede og kjærlighet for musikkfaget, altså innenfor aspektet identitet. Selv om hun møter på en del negative holdninger fra andre, samtidig som hun opplever å ha mindre eierskap til undervisningen hun gjør, føler hun seg som musikk lærer fordi hun genuint liker faget godt.

I Kari og Ingrid sin undervisning kommer også identiteten deres tydelig frem, men de har også et bredere faglig kunnskapsgrunnlag enn Marit å forankre praksisen sin i, noe som jeg tolker at styrker deres identitet som musikk lærere, i den totale læreridentiteten, litt mer enn hos Marit. Når det kommer til hvilket handlingsrom informantene har i møte med ytre påvirkning som styringsdokumenter og rammefaktorer, og hva det vil si for deres profesjonsforståelse, er litt delt hos de tre informantene. Kari og Marit sin undervisning tar utgangspunkt i hva LK20 stiller av krav, mens Ingrid ikke følger den så nøye. Refleksjon og drøfting rundt rammefaktorer viser også forskjeller, i form av at Kari og Ingrid sin undervisning styres og påvirkes mer av de formelle rammefaktorene som tid og organisering, mens hos Marit handler det mer og de uformelle rammefaktorene som går på skolekoder og kollegial oppfatning. Til tross for disse ulikhetene er det tydelig at alle informantene har en positiv tilknytning og oppfatning av faget og dets muligheter, og selv om alle har ulike forutsetninger for å undervise i musikk virker det å være den personlige overbevisningen om at faget er viktig for elevene som danner mye av grunnlaget for hvordan de håndterer utfordringene som mange at de ytre påvirkningsfaktorene gir.

Alt i alt vil jeg si faktorene kunnskap, identitet og handlingsrom i møte med ytre påvirkning fremstår som sentrale for en musikk lærer på 1. – 4. trinns profesjonsforståelse. Vekten hver enkelt faktor tilsynelatende tilskrives varierer fra person til person, men et perspektiv på disse faktorene hjelper oss å belyse hva som er viktig for dem og kan bidra til en forståelse av hvordan det kan oppleves å undervise i musikk. Det er som sagt tidligere er ikke intensjonen at denne masteroppgaven og dens funn sees som direkte overførbart til alle andre lærere på 1. – 4. trinn, men det er fullt mulig at ulike lærere kjenner på noen av de samme gledene eller utfordringene som det å være musikk lærer bringer med seg. Intersubjektiviteten mellom de tre informantene i denne oppgaven tyder på at til tross for ulike forutsetninger finnes det visse aspekter som kan oppleves noenlunde likt, og da er det ikke umulig at andre lærere der ute muligens føler på noe av det samme.

5 Videre forskning og avslutning

Som beskrevet tidligere har det blitt gjort en del forskning på det musikkfaglige feltet i flere år nå, og angående videre forskning synes jeg det er viktig å forske på de estetiske fagene og hvilke utfordringer etablerte lærerne i skolen møter på, og kanskje aller mest på de laveste trinnene der det ofte ikke er så høye krav om fagspesifikk kompetanse. Dette er et aspekt jeg til en viss grad dekker i denne oppgaven, men et mer sentret fokus på problemstillinger de møter på kan gi innsikt i hva som fungerer eller ikke fungerer med f.eks. organiseringen av fagene. Nå som det er åpnet for etterutdanning for lærere uten fagkompetanse i de estetiske fagene kan det også være interessant å undersøke hva som ligger til grunn for at lærere velger eller ikke velger å ta denne videreutdanningen, da det muligens vil være ulike grunner til at lærere velger å videreutdanne seg.

Denne masteroppgaven har hatt som mål å undersøke hvordan tre forskjellige lærere, på tre forskjellige skoler, opplever sin profesjonsforståelse i musikkundervisning. Med utgangspunkt i problemstillingen har masteroppgaven forsøkt å belyse hvordan musikkundervisning kan oppleves forskjellig sett gjennom de samme faktorene, og hvordan disse faktorene har påvirkning på profesjonsforståelsen deres. Som presentert i kapittel 4, Dialog med datamaterialet, har alle tre informantene ulike opplevelser med fenomenet musikkundervisning, samtidig som de ved noen tilfeller har lignende erfaringer. Ved å se nærmere på hvordan faktorene kunnskap, identitet og handlingsrom i møte med ytre påvirkning har datamaterialet i seg selv og analyse og tolkning gitt meg ett innblikk i hvordan lærerne reflekterer over sin egen undervisning og forståelse av å være musikk lærer, og jeg har drøftet deres opplevelser i dialog med fagteorien og tidligere forskning denne masteroppgaven bygger på. Det har vært en svært spennende og berikende prosess som har tatt tid og energi, men det har allikevel følt meningsfullt å løfte frem lærere som underviser i et fag som oppleves utfordrende, for så å ta deres opplevelser og meninger på alvor. Jeg synes det er viktig å se på disse etablerte lærerne som kilder til mye god kunnskap, for så å bruke min egen utdanning til å forme min videre yrkesidentitet og profesjonsforståelse.

Referanser

- Aglen, G. S., Bjørnsrud, H., Brøske, B. Å., Dehlin, E., Emstad, A. B., Fjeldstad, M. Y., Hagerud, P. S., Jordhus-Lier, A., Lundh, L., Karlsen, S., Stabell, E. M., Viken, A., & Westby, I. A. (2017). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS - den doble regnbuen* (E. Angelo, A. Rønningen, & R. J. Rønning, Red.). Cappelen Damm Akademisk NOASP. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk: Praksiser i musikkfeltet*. Fagbokforlaget.
- Angelo, E., & Sæther, M. (2017). *Eleven og musikken*. Universitetsforlaget.
- Bamford, A. (2012). *Arts and Cultural Education in Norway 2010/2011*.
- Bandlien, B.-T., Olaussen, I. O., Letnes, M.-A., & Angelo, E. (Red.). (2021). *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Bd. 3). Cappelen Damm Akademisk NOASP.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder—Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Brøske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole—Ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, A. Rønningen, & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS - den doble regnbuen*. (s. 235–257). Cappelen Damm Akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/21>
- Dobrowen, L. (2020). *Musikk på barnetrinnet. En studie av læreres forståelser av profesjonalitet i musikkundervisning*. [Norges musikkhøgskole]. https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2672795/Dobrowen_Avhandling_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Emstad, A. B., & Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisning—Et

- bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(0). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.489>
- Fredriksen, B. (2018). *Leaving the music classroom: A study of attrition from music teaching in Norwegian compulsory schools: Bd. 2018:4* [Norwegian Academy of Music]. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2502217>
- Gess-Newsome, J. (2002). Pedagogical Content Knowledge: An Introduction and Orientation. I J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Red.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (Bd. 6, s. 3–17). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1_1
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2018). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk*. (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hauge, K. (2021). Samarbeid mellom kulturskolelærer og grunnskolelærer—Utfordringer og muligheter. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes, & E. Angelo (Red.), *MusPed:Reaserach: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger*. (s. 179–203). Cappelen Damm Akademisk NOASP. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch7>
- Johansen, G. (2004). Musikkfag, lærer og læreplan. I G. Johansen, S. Kalsnes, & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer—Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. (s. 111–121). Cappelen Akademisk Forlag.
- Kulset, N. B. (2018). *Din musikalske kapital*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartamentet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartamentet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Kunnskapsdepartamentet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>

- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori—Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Nerland, M. (2004). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I G. Johansen, S. Kalsnes, & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer—Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. (s. 46–57). Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Norsk senter for forskningsdata. (2022). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. Samtykke og andre behandlingsgrunnlag. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole—Fornyelse av fag og kompetanser*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Regjeringen. (2022). *Regjeringen stanser avskiltingen av erfarne lærere*. Regjeringen stanser avskiltingen av erfarne lærere. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-stanser-avskiltingen-av-erfarne-larere/id2908796/>
- Ruud, E. (2017). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sala, G., & Gobet, F. (2017). When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 20, 55–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.005>
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Sloan, A., & Bowe, B. (2013). Phenomenology and hermeneutic phenomenology: The

- philosophy, the methodologies, and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum design. *Quality & Quantity*, 48(3), 1291–1303. <https://doi.org/10.1007/s11135-013-9835-3>
- Strand, M. K. (2021). Insourcing som samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M. A. Letnes, & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenning*. (s. 77–102). Cappelen Damm Akademisk.
- Sæther, M., & Angelo, E. (2016). *Barnet og musikken: Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sætre, J. H., Neby, T. B., & Ophus, T. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge*, 10(3), Art. 3, 18, sider. <https://doi.org/10.5617/adno.2876>
- Sætre, J. H., & Salvesen, G. (2010). *Allmenn musikkundervisning—Perspektiver på praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Thingelstad, C. (2013). Sang. I G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk* (Nr. MUS01-02). <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. The Althouse Press.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idehistorie* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Westby, I. A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole—To sider av samme sak? I E. Angelo, A. Rønningen, & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og*

utvikling i kulturskolefeltet: IRIS - den doble regnbuen. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «Profesjonsforståelse i musikkundervisning»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke forskjellige læreres syn på egen profesjon og identitet som pedagog i musikkundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan forskjellige lærere ser på sin egen musikkundervisning, og hvordan deres profesjonsforståelse blir artikulert gjennom ett intervju. Ønsket med studien er å undersøke forskjellige erfaringer og opplevelser i musikkundervisning fra en lærers perspektiv. Den foreløpige problemstillingen er «*Hva slags profesjonsforståelse i deres musikkundervisning blir artikulert gjennom intervju hos 3 grunnskolelærere for 1. - 4. klasse?*». Dette er et masterprosjekt som blir gjennomført ved NTNU i Trondheim.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning ved NTNU er ansvarlig for prosjektet. Veileder for studenten er Egil Reistadbakk og studenten er Tonje Siggerud.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på bakgrunn av din jobb som musikk lærer på 1. – 4. trinn. Forespørsel om å delta i dette prosjektet har blitt sendt til flere lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet vil jeg gjennomføre et intervju på om lag 60 minutter, der det tas lydopptak og notater underveis. Intervjuet vil dreie seg om musikkundervisning, og du som informant vil få spørsmål om bl.a. «*Hva kjennetegner din musikkundervisning?*», «*Hva er det du synes er viktigst i undervisning av musikk*» og «*Hva er ditt inntrykk av den nye LK20?*». Dette intervjuet vil bli transkribert, og transkripsjonen vil bli anonymisert. Lydopptaket vil bli slettet etter transkripsjon.

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. Det er

veileder og studenten som vil ha tilgang til personopplysningene dine. Tiltakene som tas for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger er at lydopptaker vil bli innelåst i den tiden det ikke transkriberes, lydopptak blir slettet etter transkripsjon, og anonymisering av deg vil skje underveis i transkripsjonen. Om navnet ditt eller skolen du jobber på blir nevnt under intervjuet vil dette bli kodet fortløpende. Transkripsjonen vil være lagret på en PC med passord, og ingen navn eller andre kjennetegn vil beskrive dokumentet. Deltakere vil ikke kunne kjennes igjen i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25. mai 2022. Etter prosjektslutt vil det transkriberte intervjuet bli slettet for å forsikre at det ikke kommer på avveie i etterkant av prosjektperioden.

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 Institutt for lærerutdanning ved 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:

- Tonje Siggerud (student) på tlf. eller Egil Reistadbakk (veileder) på tlf.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

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,

Tonje Siggerud
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Profesjonsforståelse i musikkundervisning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju for forskningsprosjektet «Profesjonsforståelse i musikkundervisning».
- At intervjuet blir tatt opp og transkribert for videre analyse

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

