

Odd Midtsæther Skaar

«Å ta bort instrumentet som en mestrer, er det samme som å ta bort tastaturet til en norsklærer»

Verdier hovedinstrument har for en musikk lærer i grunnskolen.

Masteroppgave i Musikk grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn
Veileder: Øyvind Johan Eiksund

Mai 2022

Odd Midtsæther Skaar

«Å ta bort instrumentet som en mestrer, er det samme som å ta bort tastaturet til en norsklærer»

Verdier hovedinstrument har for en musikk lærer i grunnskolen.

Masteroppgave i Musikk grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn
Veileder: Øyvind Johan Eiksund
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag:

Å kunne spille et musikkinstrument er en kompetanse en musikk lærer i grunnskolen ofte har. En måte å få opplæring på et musikkinstrument er ved undervisning på et hovedinstrument når man utdanner seg, og det viser seg at undervisning på hovedinstrument er praktisert ulikt på institusjoner som skal utdanne grunnskolelærere. I denne studien undersøker jeg hvilken verdi kompetanse i hovedinstrument for musikk lærere i grunnskolen har. Fokuset ligger på hvordan musikk lærere i grunnskolen bruker kompetansen i hovedinstrument i yrkeslivet, og hva de tenker at utdanningene bør gjøre i forhold til opplæring på hovedinstrument.

Datamaterialet er generert ved kvalitativt forskningsintervju av tre ulike musikk lærere med kompetanse i hovedinstrument, og deretter analysert ved bruk av SDI-metoden (stegvis-deduktiv induktiv metode). Intervjuguiden var utarbeidet som et utgangspunkt for samtalen og inneholdt 13 spørsmål. I analysearbeidet fikk jeg da utarbeidet fire temaer fra kodingsarbeidet som ble utgangspunktet for drøftingen. Konklusjonen viser til at forskningsdeltakerne mener at kompetanse i hovedinstrument har didaktisk verdi, pedagogisk verdi, personlig verdi og utdanningsverdi. Det er ikke en nødvendighet for en musikk lærer å ha kompetansen på hovedinstrument, men de positive påvirkningene det har på en musikk lærer må anses som en styrke og er dermed vanskelig å se bort ifra.

Abstract:

Being able to play a musical instrument is a competence a music teacher in primary school often has. One way to get competence on a musical instrument is by getting training on a primary instrument when taking your education. It turns out that teaching a primary instrument is practiced differently on Norwegian institutions that are to educate primary school teachers. In this study, I investigate the value of competence on primary instrument for music teachers in primary school. The focus is on how music teachers in primary school use the competence on their primary instrument in their working life and what they think the educations should do in relation to training on the primary instrument.

The empirical material was generated by a qualitative research interview of three different music teachers with competence on their primary instrument, and then analyzing the material using the SDI-method (stepwise deductive-inductive method). An interview guide was prepared as a starting point for the interview and contained 13 questions. In the analytical work, I generated four topics from the coding, and that became the starting point for the discussion. The conclusion indicates that the research participants believe that competence on primary instrument has didactic value, pedagogical value, personal value, and educational value. It is not a necessity for a music teacher to have competence on primary instrument, but the positive influences it gives a music teacher can be considered a strength and is difficult to ignore.

Forord:

Denne masteroppgaven er avslutningen på mitt 5-årige studium på NTNU. Det har vært et fint og lærerikt semester med en god del stress. Mange oppturer og nedturer, men i retrospekt er jeg veldig stolt over arbeidet mitt. Mot slutten av skrivingen har jeg både flyttet inn i et rekkehus og fått tilbud om fast jobb. Denne masteroppgaven er da det siste jeg gjør som student og det blir starten på det fullverdige voksenlivet. Kunnskapen jeg har lært tar jeg med meg ut i yrkeslivet mitt.

Når det gjelder valget av tema for masteroppgaven var det noe som måtte interessere meg. Ettersom hovedinstrument-emnet på utdanningen min var diskutert blant foreleserne og studentene, samtidig som jeg synes det var både et lærerik og utfordrende emne var det naturlig å undersøke verdien av den. Det er en interessant del av musikklereryrket da jeg har erfart musikk lærere med og uten kompetanse i hovedinstrument.

Jeg vil si tusen takk til min veileder Øyvind. Du har vært en stødig og flott veileder, som alltid har vært tilgjengelig når det trengtes. Du gav meg gode tilbakemeldinger, både som skryt da jeg trengte det og som konstruktiv kritikk da det var nødvendig. Takk for at jeg også har fått kommet med mine meninger og vi har diskutert oss frem til løsninger. Det har hjulpet meg langt på vei til målet.

Takk til familie, venner og samboer som har støttet opp og kommet med motiverende ord. Takk til alle forelesere og medstudenter gjennom studiet som har lært meg utrolig mye om meg selv og om yrket. Takk til de tre forskningsdeltakerne som stilte til intervju i en utfordrende periode med mye smitte og usikkerhet.

Jeg har lært masse om meg selv og om tematikken jeg undersøkte. Jeg tar hele opplevelsen med meg videre i livet. Jeg sitter igjen med en stolthet og glede over arbeidet.

Trondheim, mai 2022
Odd Midtsæther Skaar

Innholdsfortegnelse

Sammendrag:	1
Abstract:	2
Forord:	3
Kapittel 1 - Innledning	6
1.1 Presisering og innramming av problemstilling	7
1.2 Hensikt med oppgaven	9
1.3 Valg av litteratur	9
1.4 Struktur på oppgaven	9
Kapittel 2 – Bakgrunn og teoretiske perspektiv	11
2.1 Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen	11
2.2 Hovedinstrumentets plass i musikk lærerens utdanning og arbeidsliv	12
2.3 Teoretisk rammeverk	13
Kapittel 3 – Forskningsdesign	18
3.1 Kvalitativ forskning	18
3.2 Kunnskapssyn	19
3.3 Aktør og struktur	19
3.4 Metode for å generere datamaterialet	20
3.5 Metode for å analysere datamaterialet	21
3.6 Kvalitet i kvalitativ forskning	24
Kapittel 4 – Presentasjon av funn	27
4.1 Hovedinstrumentet i klasserommet	27
4.2 Hovedinstrumentet sin påvirkning på musikk læreren	29
4.3 Livserfaringer	30
4.4 Hovedinstrumentet i lærerutdanningen	31
4.5 Oppsummering funn	33
Kapittel 5 - Drøfting	35
5.1 Hovedinstrumentet i klasserommet	35
5.2 Hovedinstrumentet sin påvirkning på musikk læreren	37
5.3 Livserfaringer	38
5.4 Hovedinstrumentet i lærerutdanningen	39
Kapittel 6 - Konklusjon	42
Litteraturliste	44

Vedlegg:	47
Intervjuguide:	47
Informasjonsskriv:	49
Godkjennelse fra NSD:	52

Oversikt over figurer:

Figur 1: Spenningsforhold i kunstpedagogisk sammenheng s. 16.

Figur 2: Modell for musikundervisningens tredimensionelle basis s. 17.

Figur 3: Eksempel på intervjutranskripsjon med koding fra NVivo s. 23.

Kapittel 1 - Innledning

Helt siden jeg var liten gutt har jeg hatt en kjærlighet for musikk. Ingen av mine foreldre eller nære familiemedlemmer kunne spille et instrument med unntak av min morfar som jeg dessverre aldri fikk møtt. Han spilte trompet i et jazzband fra Haugesund som ble kalt for Bytunet antikvariske jazzensemble. Jeg er oppkalt etter han, ettersom han døde noen år før jeg ble født. Jeg har en enorm respekt for mitt eget navn som følge av alle de fine tingene familien min har fortalt meg om han. Det er nok også ganske passende at jeg er den eneste i familien min som spiller et instrument, og går i hans fotspor. Det var i en alder av ni år at jeg begynte å spille gitar, fordi når man begynner i 7. klasse på barneskolen min så skulle hele trinnet sette opp en forestilling for skolen. Da hadde jeg sett for meg å spille gitar og synge i skolebandet. Jeg begynte på kulturskolen hos en gitarlærer og trivdes utrolig godt med det. Jeg fikk spille alene, sammen med andre gitarister og i band. Det var spennende å få prøve så mye ulikt og spille sammen med andre. Etter tre år på kulturskolen fikk jeg endelig spille på scenen i skolebandet, som vokalist og gitarist. Etter dette spilte jeg i to år til før gitaren ble plassert i gitaresken. Den ble dermed ikke brukt på en god del år, før interessen for musikk kom tilbake. Innen da hadde jeg begynt på lærerstudiet i Trondheim, og et av fagene jeg valgte var musikk. Interessen for å bruke gitaren ble igjen vekket til live. I undervisningen på universitetet fikk jeg muligheten til å bruke gitaren sammen med andre studenter, og jeg følte på den samme følelsen som når jeg spilte gitar på barneskolen. I hovedinstrument-emnet fikk jeg enda mer oppfølging og fikk utviklet teknikk samtidig som den generelle kompetansen min som musikk lærer økte.

I min egen skolegang på grunnskolen møtte jeg på flere musikk lærere. Musikk lærerne på barneskolen min var dyktige på sine respektive instrumenter. Vi sang og fikk spille mye selv. Musikk var også fremført på skolesamlinger og avslutninger, og vi fikk som sagt spille i et skoleband der vi fikk opptre flere ganger på ulike arrangement rundt i området. Da jeg begynte på ungdomskolen fikk jeg en musikk lærer som ikke brukte et instrument særlig aktivt i undervisningen. Pianoet ble tidvis brukt til akkompagnement i samspill eller sang. Denne musikk læreren var ikke dårligere enn tidligere musikk lærere, og undervisningen var fremdeles interessant, lærerik og morsom. Den eneste forskjellen var at undervisningsmetodene og innholdet var praktisert på ulike måter.

Musikkfaget er et fag som har utviklet seg de siste tiårene. Det har eksempelvis vært oppdateringer og utskiftninger i læreplaner. Samtidig er det heller ikke et fag som har stor plass i grunnskolen. I lys av dette kan man stille spørsmål med hvordan det da er for en musikk lærer i grunnskolen i dag? I læreplanen står det at «Gjennom faget får elevene grunnlag til å delta i musikk i et livslangt perspektiv. I faget musikk utvikler elevene kompetanse i spill, sang og dans, i å lage musikk og i å forme og forstå et mangfold av uttrykk». Under kjerneelementene står det at elevene skal utøve, lage og oppleve musikk (Kunnskapsdirektoratet, 2019). Elevene har rett på å lære om de nevnte aspektene ved musikkfaget, og da må en musikk lærer ha kompetansen som gir dem mulighet til det. Om elevene skal kunne utvikle kompetanse i spill og sang, og elevene skal kunne utøve og lage musikk, så kan musikk instrumenter være et verktøy som kan brukes i undervisningen. Det finnes også konkrete kompetansemål der det står at elevene skal kunne spille på instrumenter.

Samtidig har det også vært en diskusjon på utdanningen min om hvordan undervisningen skulles settes opp i hovedinstrument-emnet. Denne diskusjonen fikk

musikkstudentene i mitt årskull ta del i. De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen vektlegger elementer som «lærerstudentane si eiga musikalske utvikling» og «utvikling av dei utøvande, personlege og kunstnarlege sidene ved musikkfaget krev øving og modning over lang tid og er derfor sentrale på alle nivå» (Universitets- og høgskolerådet, 2016, s. 50). Det finnes også mange læringsutbytteformuleringer som musikkstudenter skal tilegne seg. Hvordan fungerer da den langsiktige modningen og musikalske utvikling, samtidig som studenten skal ha bredden innenfor ferdigheter og kunnskaper? Kan hovedinstrumentet være et verktøy i denne sammenhengen?

Det er også interessant at vektleggingen av hovedinstrumentundervisning i utdanningsprogram for musikk lærere og musikkpedagoger varierer fra institusjon til institusjon (Angelo & Eidsvaag, 2021). Det overordnede målet med masteroppgaven er å kunne bidra til debatten rundt hovedinstrument i grunnskolen og musikk lærere på utdanningsinstitusjonene. Dette førte til problemstillingen:

- *Hvilken verdi har kompetansen i hovedinstrument for en musikk lærer i grunnskolen?*

1.1 Presisering og innramming av problemstilling

Problemstillingen min gir noen implikasjoner for hva jeg skal undersøke. Jeg vil her gi noen definisjoner for begreper som vil være sentrale i denne studien. De fem begrepene vil være styrende for hele oppgaven. Under her vil jeg tydeliggjøre noen av rammene for denne studien.

1.1.1 Kompetanse

I denne studien er kompetanse et veldig sentralt begrep. Det kan defineres på mange ulike måter og er et komplekst begrep. Kompetanse vil ofte være vanskelig å «se» og sette ord på. I denne masteroppgaven vil det bli brukt i forhold til hovedinstrument og musikkinstrument. Jeg velger å vente med å definere og greie ut om kompetanse til teorikapittelet ettersom det vil kreve en god del refleksjon, og det spiller en stor rolle i det teoretiske rammeverket.

1.1.2 Musikk læreren

I denne oppgaven vil musikk læreren være grunnskolelærere med kompetanse i musikkfaget. Det legger noen rammer for hvilken forskning og teori jeg skal benytte og hva jeg skal ta for meg i oppgaven. Forskning og teori jeg bruker vil hovedsakelig være tilknyttet musikk lærere som jobber på grunnskolen i Norge, da forskningsdeltakerne mine jobber i den norske grunnskolen og det er der interessefeltet mitt ligger. Når det er sagt kommer jeg også til å trekke frem forskning som ble gjennomført i eksempelvis England og Australia, da det finnes begrenset med forskning bare i Norge. Det finnes andre vilkår for å bli musikk lærer i England og Australia, men de samme problematikkene kan kanskje oppstå der også.

1.1.3 Musikk lærerutdanning

Når det gjelder utdanningen av musikk lærere vil jeg fokusere på grunnskolelærerutdanningen i Norge. Dette er som sagt på grunn av at forskningsdeltakerne jobber i den norske grunnskolen, og dette vil også legge en ramme for forskning og viktige styringsdokument som jeg kommer til å bruke i oppgaven. Det

finnes mange måter å utdanne seg til å bli musikk lærer, men i denne studien vil jeg holde et større fokus på grunnskolelærerutdanningen.

1.1.4 Hovedinstrument

I denne oppgaven defineres hovedinstrument som et musikkinstrument som en musikk lærer har fått opplæring og undervisning i på høyere utdanning. Når man utdanner seg som musikk lærer vil man få opplæring i et valgfritt instrument, om utdanningsinstitusjonen har mulighet til å gi tilstrekkelig med undervisning. Dette instrumentet vil ofte være et akkordinstrument som piano eller gitar. Om man da velger eksempelvis sang eller et perkusjonsinstrument som hovedinstrument vil man som regel få tilbud om opplæring på et akkordinstrument som bi-instrument, men dette er ikke praktisert overalt. Man kan definere å kunne spille på et hovedinstrument som en form for kunnskap som gir dybde i relasjon til håndverk, den spilte musikken og det menneskelige (Angelo & Eidsvaag, 2021, s 70). Denne tredelingen kommer jeg til senere. I NTNU sin beskrivelse av emneplanen på hovedinstrument står det at studenten skal ha kunnskap om:

- kunstnerisk utviklingsarbeid i det musikkpedagogiske fagfeltet.
- formidling både musikalsk, scenisk og verbalt for ulike publikumsgrupper og på ulike arenaer.
- å utøve, analysere og formidle musikk fra et utvalg sjangre ha inngående kunnskap om øving.

Samtidig skal de ha ferdigheter til å:

- beherske hovedinstrumentet sitt og bruke dette variert, overbevisende, selvstendig og engasjerende i undervisning, formidling og eget kunstnerisk utviklingsarbeid.
- Kunne reflektere selvstendig og kritisk over ulike tekniske og kunstneriske problemstillinger når det gjelder egenøving, innstudering, framføring og formidling av musikk (NTNU, 2022).

Hovedinstrumentundervisningen på NTNU berører et bredt spekter av kunnskaper og ferdigheter som man må beherske etter man er ferdig med emnet.

1.1.5 Verdi

Forståelsen av verdi som begrep kan være vagt. Det er ofte relatert til personer og deres verdier i livet. I denne studien vil jeg bruke det som noe mer abstrakt. Jeg vil bruke verdi-begrepet ved å undersøke hva deltakerne i oppgaven tillegger hovedinstrumentet sitt. Det blir en undersøkelse av hvilken verdi/verdier kompetansen i hovedinstrument har for dem som musikk lærere i grunnskolen. I forskning er det ofte knyttet til det sosiale og etiske, og under verdier i skolen tilknyttet det ofte mennesket og etiske prinsipper i verden. Eksempelvis kan man bruke Rokeach sin kategorisering av verdi som innebærer moralsk, kompetanse, personlig og sosial verdi (Greenbank, 2003). Om jeg skal bruke Rokeach som utgangspunkt vil mitt syn på verdi falle under kompetanse og sosial verdi. Kompetanse verdi omhandler hva et individ mener er den mest effektive måten å gjøre noe på. I min forskning kan dette være hva forskningsdeltakerne mener er den mest hensiktsmessige måten å bruke hovedinstrumentet sitt på, og hvordan de bruker den i undervisningen. Den sosiale verdien handler om hvordan individer ønsker at samfunnet skal operere. Dette kan være tilknyttet forskningsdeltakerne sine tanker om hva de fremtidige musikk lærerne bør lære på utdanningene, eller hvordan undervisningspraksisen i Norge bør være (Greenbank, 2003, s. 791).

1.2 Hensikt med oppgaven

For å svare på problemstillingen har jeg utført tre ulike intervju. Jeg vil fokusere på materialet som ble konstruert i intervjuene, og samtidig trekke inn relevant litteratur og forskning gjort på feltet rundt hovedinstrument. Det overordnede målet er å kunne bidra om debatten rundt hovedinstrument og kunne generere kunnskap rundt kompetanse i hovedinstrument for en musikk lærer. Problemstillingen min vil nok ikke være relevant for alle musikk lærere i grunnskolen, men jeg vil prøve å trekke frem viktige poeng som omhandler hovedinstrument i undervisning. Det vil forhåpentligvis føre til at musikk lærere i grunnskolen kan hente noe ut av studien. Det vil kanskje i større grad være relevant for institusjoner som utdanner musikk lærere til grunnskolen.

1.3 Valg av litteratur

For å finne teori og tidligere forskning til oppgaven har jeg hovedsakelig brukt tre søkemotorer. Disse er Oria-søketjenesten, ERIC og Google Scholar. De mest brukte ordene og begrepene har vært: «hovedinstrument», «kompetanse», «musikk lærere», «grunnskole» og «musikkundervisning». I søkene slo jeg sammen ordene ovenfor med andre ord som akkompagning, improvisasjon, identitet, profesjon, utdanning og læringsmål, bare for å nevne noen. Jeg brukte de engelske oversettelsene for å øke bredden på litteraturen jeg kunne finne, spesielt når jeg søkte på ERIC og Google Scholar. Jeg hadde også en del brukbar litteratur på forhånd som følge av tidligere oppgaver på studieløpet mitt. Samtidig har min veileder og medstudenter kommet med forslag til litteratur.

Det er gjort en del forskning rundt hovedinstrument for musikk lærere, men jeg fant ingen som direkte undersøker verdien den har for musikk lærere. Ofte er det mer om hva som forventes av musikk lærere i grunnskolen og hva de selv tenker som sitt eget fag. Da blir ofte hovedinstrument eller kompetanse på musikkinstrument nevnt som et kunnskapsområde. Både mindre forskningsartikler og større oppgaver som masteroppgaver finnes rundt dette temaet. Det var derfor interessant å undersøke enda mer spesifikt om hovedinstrument. Spesielt er Angelo og Eidsvaag (2021), Georgii-Hemming og Westwall (2009) og Sætre et al. (2016) interessante når det gjelder bruken av kompetanse i hovedinstrument på utdanningene og i yrkeslivet.

Jeg måtte også gjøre noen avgrensninger for å ikke gå for bredt i litteraturen og forskningen. I intervjuene var vi innom flere tematikker rundt hovedinstrument og det er noen av dem som jeg måtte se bort ifra ettersom jeg ville snevre inn på grunnskole og utdanning. Tematikker som dukket opp var kulturskole, mer generelle pedagogiske problematikker utenfor musikkfaget og om hva musikk lærerne drev med musikk utenom grunnskolen. Jeg valgte å se bort fra litteratur og forskning rundt disse tre, selv om de kunne gitt noen interessante punkter til drøfting. Denne avgrensningen var nødvendig for at jeg skulle kunne besvare problemstillingen.

1.4 Struktur på oppgaven

Denne oppgaven er strukturert ved seks hovedkapitler: 1. Innledning, 2. Bakgrunn og teoretiske perspektiv, 3. Forskningsdesign, 4. Presentasjon av funn, 5. Drøfting og 6. Konklusjon. I innledningen har jeg tatt for meg bakgrunnen for oppgaven, kort om hensikten ved oppgaven og problemstillingen. Videre vil jeg ta for meg teori tilknyttet dette forskningsfeltet og vise til forskningslitteratur. Her vil også en god del begreper bli

definert som vil være sentrale i drøftingen. I tredje kapittel vil jeg ta for meg forskningsdesignet til denne studien. Her vil jeg gjøre rede for mitt kunnskapssyn rundt sosialkonstruktivismen, forholdet mellom aktør og struktur, datainnsamling ved intervju, analyse ved bruk av SDI-metoden (stegvis-deduktiv induktiv metode) og etiske overveielser og valgene tilknyttet det. Deretter presenterer jeg funnene mine og her vil jeg ta for meg et utvalg av sitater og utdrag fra intervjuene. I femte kapittel vil jeg drøfte hovedtemaene fra intervjuene. Der vil jeg trekke frem sitater fra forskningsdeltakerne og drøfte opp mot teori og forskning, samtidig som jeg vil komme med egne tolkninger og kommentarer. I konklusjonen vil jeg prøve å komme frem til hvilken verdi kompetanse på hovedinstrument kan ha for en musikk lærer. Samtidig vil jeg gjøre rede for hva som bør forskes på videre på dette forskningsfeltet.

Kapittel 2 – Bakgrunn og teoretiske perspektiv

I dette kapitlet vil jeg presentere oppgavens forskningsbakgrunn og teoretiske perspektiv. Jeg vil først gi en kort bakgrunn for noe litteratur og forskning som er relevant for oppgaven. Videre tar jeg for meg en del av de nasjonale retningslinjene for grunnskoleutdanningene i Norge tilknyttet musikkfaget. Deretter vil jeg redegjøre for tidligere forskning som er relevant for oppgaven. Den tidligere forskningen vil være fokusert rundt musikk lærere i grunnskolen og opplevelser de har, utdanningen av musikk lærere, forventninger til fremtidige musikk lærere og hvilke ferdigheter de skal ha. Deretter vil jeg legge frem ulike teoretiske perspektiv som er relevant for drøftingen av datamaterialet. Jeg har valgt å strukturere den med utgangspunkt i begrepene kompetanse, self-efficacy og profesjonsforståelse. Der vil jeg også legge frem forskningsartikler som er relevante for drøftingen av datamaterialet mitt.

Som nevnt i introduksjonen finnes det litt forskning rundt hovedinstrument sin rolle i utdanningen av musikk lærere (Angelo & Sæther, 2021; Devaney & Nenadic, 2021), samt at det var en diskusjon på mitt eget studie rundt hovedinstrumentundervisning. Et interessant aspekt rundt forskningen om hovedinstrument, er at i de nasjonale retningslinjene for utdanning av grunnskolelærere i musikkfaget blir ikke hovedinstrument nevnt en gang. Det er ikke et ord som kommer opp når man ser på læringsutbytte til studentene. Dette kan være en av grunnene til at hovedinstrumentundervisning blir praktisert ulikt på utdanningsinstitusjonene. Det blir implisert at musikk lærere bør kunne spille et eller flere instrument, men den kompetansen trenger da ikke å komme fra et emne som hovedinstrument.

Samtidig eksisterer det flere forskningsartikler om undervisningskompetanser og kunnskaper som musikk lærere bør og skal mestre når de skal ut i grunnskolen. Georgii-Hemming og Westwall (2009) forsket på hva som forventes av de fremtidige musikk lærerne på utdanningene i Sverige, mens Aasheim (2013) har skrevet en masteroppgave om hva som forventes og kreves av musikk lærere i grunnskolen. En ting som også er blitt nevnt på studiet mitt og i forskning, er at en stor del av musikk lærere i grunnskolen ikke har nok studiepoeng og kompetanse til å undervise i musikkfaget. I en artikkel av Nielsen og Karlsen (2021) sammenlignet de sin forskning med en SSB-artikkel (2019) som sier at rundt 50 % av musikk lærere i Norge har nok studiepoeng til å undervise i faget. I deres egen forskning var det nærmere 80% av musikk lærere som hadde nok studiepoeng (Nielsen & Karlsen, 2021, s. 188). De argumenterer for at grunnen til denne ulikheten i prosent har noe med utvalget av musikk lærere og kriteriene de måtte ha for å delta i forskningen. Dermed konkluderer de med at tallet ligger kanskje mellom disse to prosentene. Dette viser at det kan være litt uklart hvor mye kompetanse musikk lærere i grunnskolen har. Det blir desto viktigere at det utdanner seg flere musikk lærere til grunnskolen som har god kompetanse og kunnskap til å undervise i faget. Jeg mener derfor det er interessant å undersøke en spesifikk kompetanse som hovedinstrument. I forskningsgjennomgangen vil jeg fokusere på bidrag som på ulike måter tematiserer musikk lærere i grunnskolen og utdanningen av dem.

2.1 Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen.

De nasjonale retningslinjene for grunnskoleutdanning legger fundamentet for hva grunnskolelærere skal kunne etter fem år på lærerstudiet. Jeg har tatt utgangspunkt i retningslinjene for 5-10 trinn, og det er relativt små forskjeller i forhold til 1-7 trinn. Det

står innledende at som mål har musikkfaget i grunnskolen å gi alle elever musikkopplæring. De skal eksempelvis kunne aktivt ta del i musikk gjennom musisering, komponering og lytting. På de ulike grunnskolelærerutdanningene blir det lagt vekt på å skape en god sammenheng mellom lærerstudenten sin egen musikalske utvikling, og fagdidaktisk kompetanse i å planlegge, gjennomføre og vurdere musikkundervisning (Universitets- og høgskolerådet, 2016, s. 50). Under læringsutbytte for de fremtidige musikk lærerne står det at kandidatene:

- har kunnskap om ulike omgrep og ulik fagterminologi som bidrar til å forstå, analysere og notere musikk
- har kunnskap om ulike sjanger- og stilideal innanfor områda improvisasjon, komposisjon og arrangering (Universitets- og høgskolerådet, 2016, s. 50-52).

Ferdigheter:

- kan synge og bruke stemma på varierte måtar, kan akkompagnere og kan uttrykke seg musikalsk på ulike instrument
- kan improvisere og komponere musikk med stemme, musikkinstrument og musikkteknologiske verktøy
- kan framføre et variert repertoar av musikk i skulen, aleine og i samspel med andre
- kan skape sin eigen musikk ved hjelp av akustiske og digitale instrument og legge til rette musikalsk materiale for ulike framføringsføremål og for musikkundervisning og læringsprosessar (Universitets- og høgskolerådet, 2016, s. 51-53).

Som nevnt ovenfor er ikke hovedinstrument et begrep som blir nevnt i retningslinjene, men det er flere av disse læringsmålene som jeg mener kan oppnås ved opplæring i hovedinstrument. Det kommer jeg til senere i drøftingen.

2.2 Hovedinstrumentets plass i musikk lærerens utdanning og arbeidsliv

Her vil jeg gjøre rede for noe tidligere forskning som omhandler hovedinstrumentets plass i lærerutdanningen og musikk læreres arbeidsliv. Fokuset i gjennomgangen vil være på hva man kan lære ved å ha kompetanse i hovedinstrument og hvilke forventninger de møter ut i arbeidslivet som musikk lærere. Noe vil bli brukt i drøftingen, men noe er også her for å kontekstualisere forskningsfeltet.

Når en utdanner seg som musikk lærer til grunnskolen vil man på de fleste utdanningsinstitusjoner i Norge få en viss opplæring i hovedinstrument. Hvor mye opplæring man får er derimot variert. I vårt tilfelle på MGLU NTNU fikk vi fem undervisningstimer på 45 minutter hvert semester, i totalt tre semester. Angelo og Eidsvaag (2021) har undersøkt rollen til hovedinstrument på ulike utdanningsprogram i Norge. De ulike utdanningsprogrammene gir kompetanse til å undervise i grunnskolen i Norge. I funnene deres finner de at det varierer veldig mellom institusjonene, både i antall timer og fremgangsmåte på undervisningen. De trekker også frem at forskningsdeltakerne i studien sier at hovedinstrument er essensielt for å (1) utvikle en bred og dyp kunnskap og spesialiserte ferdigheter i musikk (fagspesifikk), (2) utvikle bred og dyp kunnskap for å møte et mangfold av elever som individer og grupper, samt innsikt i seg selv og utvikling av en trygg og robust identitet som musikk lærer (menneskespesifikk) og (3) «learn to learn» (læringsspesifikk) (s. 84). De konkluderer med at tid og innsats brukt på læring av hovedinstrument kan muliggjøre dybdelæring og fremstillingen av musikk som et praktisk emne, som igjen kan oppfordre til kreativitet og utforskning. Hovedinstrument kan gi muligheter til å oppnå læringsutbyttet til studentene (s. 86).

Aasheim (2013) har skrevet en masteroppgave om hva som forventes og kreves av musikk lærere i grunnskolen. I denne skriver hun at det finnes mange ulike forventninger om musikk lærere som skal ut å undervise i grunnskolen. Det er en læreplan som skal følges, og det setter mye av rammene som utdanningen må følge og hva som skal undervises i. En del av forventningene som hun trekker frem er at musikkstudentene skal beherske et hovedinstrument, og om det ikke er et akkordinstrument så skal man også ha ferdigheter i det (s. 76). En av situasjonene hun trekker frem som musikkstudentene møter i lærerutdanningen omhandler musikalske ferdigheter, og her trekker hun frem at de skal kunne ha ferdigheter i hovedinstrument og akkordinstrument. Hun refererer videre til Paytner som «mener at musikk læreren må være en dyktig musiker med bred musikalsk kunnskap» (Aasheim, 2013, s. 85). Swanvick (som referert i Aasheim, 2013) mener at elevene trenger gode forbilder for å etterlikne når de skal utvikle sine egne musikalske ferdigheter (s. 85).

Det har blitt drevet mye forskning rundt hvordan undervisningen på universitetene og høyskolene ruster de fremtidige musikk lærerne til å undervise og lære barn om musikk. Georgii-Hemming og Westwall (2009) undersøkte dette i Sverige. I studien finner de at musikk lærerne hovedsakelig prøver å gi elevene musikalsk deltakelse på et personlig og sosialt nivå, og samtidig gir elevene en bred musikalsk basis som kan utvikle seg til at noen av elevene vil forfølge musikken videre utenom undervisningen (s. 364). De viser også til at læreplanen i musikk er veldig åpen i motsetning til mange andre fag, og at det har både positive og negative sider. De skriver at det kan føre til inspirerende, engasjerende og kreative måter å undervise elevene, men at det kan også føre til at undervisningen blir for subjektiv og følger lærerens egne meninger og verdier. Det siste kan føre til at elevene ikke får lært det de egentlig skal ifølge læreplanen (s. 363). Undervisningen i musikken er veldig åpen for hva en musikk lærer vil drive med og hvilke verdier en selv har.

En del av hovedinstrumentopplæringen på høyere utdanning er sammenhengen mellom gehøret og instrumentet. Christensen (2017) har skrevet en bok om instrumentrelatert gehørtrening i ulike sjangre. I innledningen legger hun frem bakgrunnen for bokas tema, og et av poengene er å koble sammen hovedinstrumentet og gehøret for å utvikle og forsterke forbindelsen mellom instrumentet, tonene og notene. Det er viktig å koble annen læring opp mot opplæringen i hovedinstrument, slik at vi oppnår da en større faglig helhet (s. 10). Selv om boka tar for seg utdanning for musikere, tror jeg poenget her kan brukes i drøftingen om hovedinstrument til musikk lærere og det viser at hovedinstrumentet kan kobles til flere kompetanseområder.

2.3 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket vil være en redegjørelse for ulike teoretiske konsepter og begreper som vil bli brukt i drøftingen. Det vil også være ulik forskning som kan tett knyttes til drøftingen. Jeg har valgt å strukturere dette kapittelet basert på begrepene kompetanse, self-efficacy og profesjonsforståelse.

2.3.1 Kompetanse

Det finnes mange mål for hva kompetanse kan være innenfor forskning. Sætre et al. (2016) bruker formell og reell art som bakgrunn for kompetanse. Den formelle er utdanningen man har, mens den reelle er eksempelvis deltakelse i utøvende og skapende musikkpraksiser. Angelo og Eidsvaag (2021) skriver at man kan anse

kompetanse som *techné*, som betyr at man må ha teknisk ferdighet og kunstnerisk følsomhet. Et mer abstrakt og nyansert syn. I denne oppgaven vil kompetanse omhandle kunnskap om, forståelse om og ferdigheter på et musikalsk instrument eller flere. Jeg vil holde et fokus på den formelle kompetansen musikk lærere har på hovedinstrument. De nasjonale retningslinjene i delkapittel 2.1 vil da være et godt utgangspunkt for å drøfte kompetanse på hovedinstrument. Kunnskap vil jeg definere som eksplisitt kunnskap, altså hva forskningsdeltakerne anser og artikulerer som kunnskap. Ut fra de nasjonale retningslinjene kan dette være ulike fagterminologi som bidrar til forståelsen, og det kan være kunnskap om bruken av hovedinstrument innenfor eksempelvis improvisasjon. Når det gjelder ferdigheter kan dette være at de kan akkompagnere, uttrykke seg musikalsk, improvisere musikk og skape musikk på sitt hovedinstrument.

Som nevnt tidligere er læreplanen i musikk relativt åpen og musikk lærere har store muligheter for å bestemme hvilke metoder som er best for å oppnå læringsmålene. Sætre et al. (2016) har forsket på sammenhengen mellom læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold. I resultatene deres er det klare linjer mellom hva lærerne kan, og hva de velger å vektlegge i undervisningen sin.

Det resultatene peker på er betydningen av samspillet mellom ulike faktorer som formell kompetanse, uformell kompetanse, læreplanforståelse, profesjonell identitet og kjønn. Det som skaper forskjeller i musikkundervisning, bunnar med andre ord i samspillet mellom hva læreren kan – eller kanskje heller hva læreren har mulighet til å få til – og hvem læreren er (Sætre et al., 2016, s. 15)

De påpeker også viktigheten av at det er mer nyansert enn hva resultatene deres viser. Alt blir likeledes regulert av skoleeiere og ledere, politikere og kollegiet (s. 16). Dette viser derimot et bilde av hva som påvirker musikk lærere til å gjøre som de gjør. Eksempelvis ser vi at improvisasjon og komponering er undervisningsinnhold som er mindre praktisert enn sang (s. 11).

Et aspekt med musikkundervisningen som utvikler seg i et høyt tempo er bruken av teknologi. Bruken av iPad/Chromebooks til å lage og komponere musikk var noe som var ukjent i min egen skolegang, men i alle praksisoppholdene mine opplevde jeg at elevene var kjente med en form for komponering i en DAW. Et annet aspekt var bruken av Youtube eller lignende media til å lære seg en låt eller musikalske ferdigheter. Flere elever brukte det til å lære seg selv å spille et musikkinstrument. Det finnes mange hjelpemidler og verktøy på internett som kan utvikle elevenes musikalske ferdigheter. Webster (2012) har skrevet en artikkel om bruken av teknologien i musikkundervisning og læring i musikken. I artikkelen trekker han frem at nettbaserte læringsplattformer innad musikk kan virke som en trussel for noen, mens for andre kan den være et godt verktøy til læring (s. 119). I artikkelen konkluderer han med at selv om musikkteknologien har vært tilgjengelig, så har mange musikk lærere ikke tatt i bruk disse verktøyene. Det vil også utvikle seg enda mer i årene som kommer. Han ønsker mer forskning rundt læring ved bruk av musikkteknologi og hvordan det kan brukes i undervisningen (s. 124-125). Kruse og Veblen (2012) forsket på et utvalg Youtube-videoer som var ment for å lære mennesker å spille banjo, fele, gitar og mandolin innen folke/tradisjonell musikk. Disse videoene var rettet mot nybegynnere og de fleste videoene var fokusert rundt modellering, repetisjon og teknikkbasert instruksjon. De konkluderer med at musikk lærere kan hente inspirasjon fra videoene, ikke bare bruke dem som et nettbasert medium for læring til elevene. Musikk lærerne kan utvikle seg

selv, og bruke det de har lært i undervisningen selv (s. 83-85). Dette er en ny kompetanse musikk lærere må beherske, ettersom musikkteknologi er blitt en mer integrert del av grunnskolen.

En av de mest praktiserte undervisningsmetodene i musikk er sang, enten det er ved playback eller ved at lærere eller/og elever spiller med (Sætre et al., 2016, s. 11). Det å kunne synge er noe alle kan, men mange slutter å synge og sier at de ikke kan det lenger. Det gjelder både elever og lærere, og det er dermed viktig at en musikk lærer må motarbeide dette. Lærerens ferdigheter og selvtillit har stor betydning når det gjelder sang i klasserommet. Det er viktig at læreren våger og prøver å synge (Thingelstad, 2016, s. 200-205). En del av sangundervisning er å kunne bruke stemmen på en god måte, og spesielt for elever er det viktig at de kan synge der det er behagelig. Det betyr at tonearten bør passe deres stemmeleie. Thingelstad (2016) påpeker viktigheten at læreren trykker på de rette knappene, og at sangaktivitetene for barn bør fokusere på naturlig bruk av stemmen. Musikk læreren må tilrettelegge for at riktig stemmebruk skal brukes (s. 207). En annen del av musikkundervisningen som kan omhandle kompetanse i hovedinstrument er improvisasjon og komposisjon. Musikk kan nå skapes ved hjelp av mange ulike medier og verktøy, og den skapes nå både med og uten noter. Musikken skapes også innenfor ulike sjangre, der det improviseres sammen, komponeres låter, lydlandskap og «groover» eller sang med datamaskin (Sætre, 2016, s. 217). Videre i kapittelet skriver Sætre (2016) om tankene til Carl Orff og viser til et eksempel fra praksis der elevene fikk bruke perkusjonsinstrumenter til komposisjon og improvisasjon. Hvorfor vi skal improvisere og komponere er ifølge Sætre (2016):

Utvikle elevenes kreativitet og kreative tenkning, Gi elevene erfaringer med å uttrykke seg selv og sin egen verden gjennom musikk, Lære elevene ferdigheter og kunnskap i musikk og gjennom skapende arbeid og introdusere elevene for ulike sjangre og stiler gjennom eget skapende arbeid (s. 218)

2.3.2 Self-efficacy

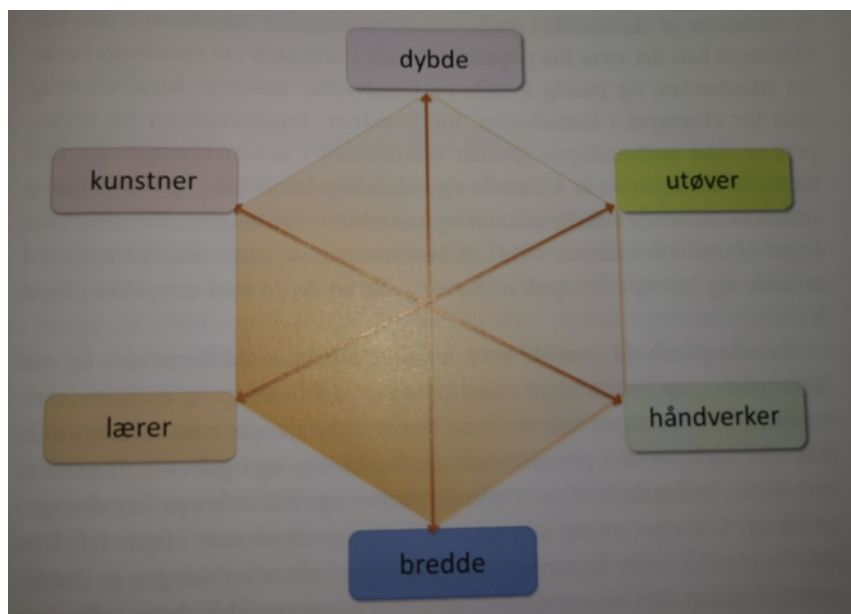
Et sentralt pedagogisk begrep er «self-efficacy», som vi på norsk kaller for troen på egen mestringsevne. I pedagogikken blir begrepet ofte brukt om elever, men det gjelder også for musikk lærere. de Vries (2013) har drevet med forskning som handler om musikk lærere i grunnskolen og deres «self-efficacy». Troen på egen mestring har betydning for valgene vi tar, det påvirker innsatsen vi legger ned i noe og utholdenheten vi har når vi gjør oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 51). I de Vries (2013) sin forskning ble det konkludert med at å se elevene oppnå målene økte troen på egen mestringsevne for lærerne. Forskingen hans viser også at å få positive tilbakemeldinger fra andre lærere, rektor eller foreldre om arbeidet gir større tro på mestringsevne, spesielt om tilbakemeldingen omhandler at elevene har oppnådd de målene og oppgavene som man satt (s. 388-389).

I Stunell (2010) sin studie undersøkte hun forholdet fire grunnskolelærere, som ikke var «spesialister» i musikk, hadde til musikkfaget. Disse følte at de ikke hadde god nok kompetanse i musikk til å undervise på en tilfredsstillende måte. De tenkte på seg selv som ikke-musikalske eller ikke-musikere. Stunell (2010) trekker frem «self-efficacy», og med bakgrunn av at denne var lav hadde lærerne utviklet lav selvtillit til å undervise i musikk. Det påvirket også hva de underviste i. Disse lærerne var villige og ønsket å utvikle sine egne ferdigheter og kompetanse i musikk, men følte at dette ikke var en enkel oppgave.

Som vist ovenfor finnes det mange aspekter med musikkundervisning i dagens skole. Eiksund og Reistadbakk (2020) har skrevet en forskningsartikkel til fremtidens musikk lærere og om kunnskapen som vi bør ha i forhold til autentisitet og bruk av teknologi i musikkundervisningen. I denne kommer det frem at ved å fokusere på autentisk læring og læringsrom, så vil elevene få muligheter til å føle på at undervisningen har verdi for dem og er meningsfull (s. 185). De skriver også om at teknologi skal være en integrert og naturlig del av undervisning, som er en motsetning til hvordan det tradisjonelt blir ansett som noe nytt (s. 204). Selv om denne artikkelen omhandler teknologi, kan det teoretiske i artikkelen brukes i drøftingen. Autentisitet i undervisningen og meningsfullhet hos elevene kan trekkes opp mot kompetanse på hovedinstrument.

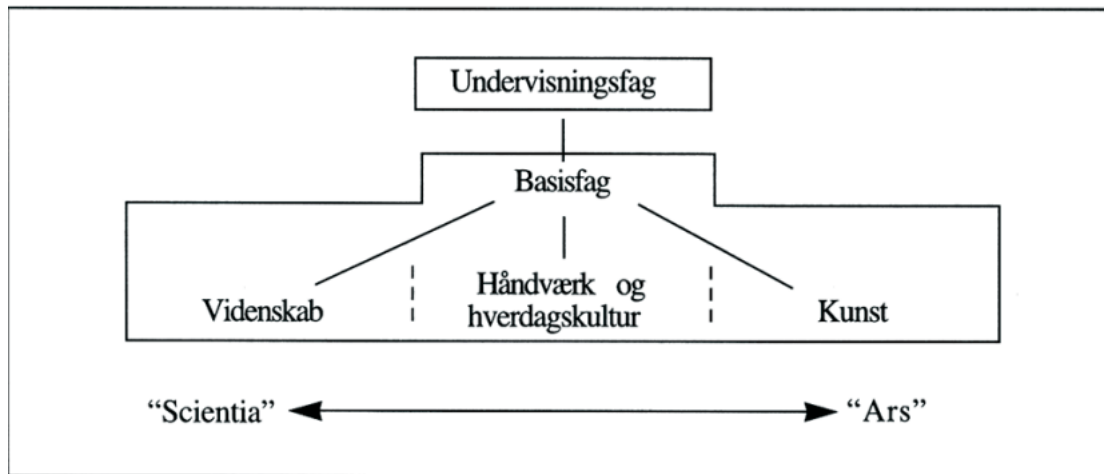
2.3.3 Profesjonsforståelse

En stor del av å være en musikk lærer er hvordan man anser og har forståelse for sin egen profesjon. En musikk lærer faller under det vi kaller for en kunstpedagog (Angelo, 2014, s. 32). Hun har beskrevet et spenningsforhold i kunstpedagogisk forhold, som vist i modellen under. De ulike forholdene er: dybde, utøver, håndverker, bredde, lærer og kunstner.



Figur 1: fra Elin Angelo (2014, s. 21) om spenningsforhold i kunstpedagogisk sammenheng.

Denne figuren viser litt hvordan det er for en musikk lærer i mange tilfeller, og noen trekkes mer mot andre sider enn andre. Det kan også variere i ulike tilfeller hvilken du faller under. Musikkfaget kan vi også illustrere ved bruk av Nielsen (1998) sin modell.



Figur 2: fra Frede V. Nielsens (1998, s. 110) modell for musikundervisningens tredimensionelle basis.

Vi har vitenskapsaspektet (kunsthistorie, epoker, komponister osv.) og kunstaspektet (musikkformidling). Hun skriver at hovedinstrument må vektlegge håndverk og instrumentets tradisjon (Angelo, 2014, s. 35).

Det å fokusere på kunstpedagogenes profesjonsforståelse er også en måte å diskutere praksisenes kvalitet og kunstpedagogens ekspertise og kunnskap. En musikk lærers oppfatning av hva en kan er ofte formet av indre, personlige opplevelser, men også av sosialt og kulturelt bestemte oppfatninger (Angelo, 2014, s. 47). Som nevnt i definisjonen av kompetanse er jeg interessert i eksplisitt kunnskap, altså kunnskap som forskningsdeltakerne kan artikulere. Ekspertise i denne sammenheng vil være at musikk læreren ikke trenger å tenke over hva som må gjøres og hvordan det bør gjøres. Denne ekspertisen kan da være ikke verbalt artikulert kunnskap. En måte å få tilgang til denne ekspertisen vil være å kritisk kunne reflektere og diskutere hele undervisningskursen på metaplan (s. 39-41). Det er godt mulig at mine forskningsdeltakere kan artikulere ekspertisen sin, men det er umulig å vite helt konkret. Fokuset i studien vil være på kunnskap som kan artikuleres, og jeg vil unngå ekspertise som et begrep.

Lærere har ofte et bilde av hvordan de selv er, og hva som kjennetegner dem som lærere. De har en profesjonell identitet som påvirker valgene de tar og hvordan de oppfører seg (Beijaard et al., 2000). Dette gjelder også musikk lærere. Musikk lærere anser seg ofte som enten musikere, musikk lærere eller lærere. Om man følte seg bedre i musikk, så var man mer sannsynlig til å anse seg selv som musiker. Det samme gjelder om man anså seg selv som svakere i musikk, så var man bare en lærer (Ballantyne, 2005, s. 7).

Kapittel 3 – Forskningsdesign

I dette kapittelet skal jeg presentere forskningsdesignet for studien. Ettersom jeg er interessert i verdien av hovedinstrument hos musikk lærerne vil det være naturlig med en kvalitativ tilnærming da dette gir meg muligheten til å undersøke musikk lærerne sine opplevelser og meninger. For å finne verdien av hovedinstrument må jeg gå i dybden av datamaterialet. Det første jeg vil gjøre er å presentere litt generelt om kvalitativ forskning og hvordan det viser seg i denne studien. Videre vil jeg presentere mitt syn på hvordan kunnskap blir til. Her vil jeg gjøre rede for en sosialkonstruktivistisk tilnærming til kunnskap. Etter det vil jeg kort gjøre rede for en debatt innenfor sosiologien som er forholdet mellom aktør og struktur. Det finnes noen strukturer som musikk lærere (aktørene) må forholde seg til i undervisningen, samtidig som det er strukturer som bestemmer hva de fremtidige musikk lærerne skal kunne og mestre. Deretter vil jeg gjøre rede for etiske valg og overveielser som jeg har gjort i forskningen. Der vil jeg ta for meg begreper tilknyttet kvalitet i kvalitativ forskning. Jeg vil så legge frem valgene jeg har gjort i forhold til innsamling og analyse av datamaterialet. For å samle inn empiri valgte jeg å gjennomføre intervju, og for å analysere datamaterialet mitt brukte jeg SDI-metoden. Til slutt vil jeg drøfte sterke og svake sider med forskningsdesignet mitt.

Deler av dette kapittelet er innarbeidet fra en tidligere eksamensoppgave som omhandlet et mulig forskningsdesign til masteroppgaven. Det var fra emnet MGLU5235 Vitenskapsteori og analyse. Den eksamensoppgaven er skrevet av meg, men jeg har gjort diverse endringer slik at den passer bedre til mitt nåværende forskningsdesign (Skaar, 2021).

3.1 Kvalitativ forskning

For å svare på hva musikk lærere mener verdien av hovedinstrument er, valgte jeg å gjennomføre tre ulike intervju med tre musikk lærere. Jeg er som sagt interessert i deres opplevelser og meninger i forhold til hovedinstrument på grunnskolen. Det vil da være naturlig å ha en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ forskning skiller seg fra kvantitativ forskning ved at den eksempelvis er mer knyttet til forståelse, man har mer nærhet med forskningsdeltakerne og er ofte mer induktiv enn deduktiv. Dette er selvfølgelig ikke alltid tilfelle, og man kan sette opp forskningen sin med litt frihet. Det skal være strukturert og systematisk, men skal også være preget av innlevelse og kreativitet (Tjora, 2021, s. 27). Det er forståelsen til musikk lærerne jeg er ute etter, og den kvalitative tilnærmingen gir meg bedre muligheter enn den kvantitative tilnærmingen.

Som Tjora (2021) påpeker har man frihet til å velge hvordan man designer sin forskning. Jeg vil bruke en abduktiv metode i forskningen min, som er både induktiv og deduktiv. Altså at jeg er sensitiv mot datamaterialet mitt, men samtidig ikke avviser ulike teoretiske forforståelser (Fejes & Thornberg, 2019, s. 23-28). Jeg vil jobbe abduktivt ettersom analysemetoden min er slik, men samtidig gir det meg frihet til å bruke datamaterialet mitt fra intervjuene og trekke inn teori, som igjen vil fremme analysen min. Dette vil bli gjort rede for under analysemetode (kapittel 3.6). Den kvalitative tilnærmingen ga meg gode muligheter til å forstå deres opplevelser og meninger, samtidig som det ga meg mulighet til å konsentrere meg om et mindre utvalg og ha nærhet til forskningsdeltakerne slik jeg kan da gå i dybden på datamaterialet.

3.2 Kunnskapssyn

En inngang til å diskutere hvordan kunnskap blir til er å bruke metaforene om gruvearbeideren og den reisende, som kan sees på som kunnskapsinnhenting eller kunnskapskonstruksjon. Gruvearbeideren graver frem gullkorn fra forskningsdeltakernes erfaringer som ikke er blitt påvirket av intervju spørsmålene, mens den reisende møter på lokalbefolkningen og konverserer med dem som kan avsløre verdier og tradisjoner som er blitt tatt for gitt. I denne studien vil det være å se på intervju som kunnskapskonstruksjon, og dermed bruke metaforen om den reisende. Reisen kan føre til ny kunnskap, og det kan da medføre ettertanke og refleksjon hos intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 67).

Mitt kunnskapssyn vil falle under konstruktivismen. Mer spesifikt et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Innenfor konstruktivismen blir kunnskap konstruert og ikke oppdaget. Det finnes ikke noen objektiv sannhet om fenomener. Det betyr også at ulike personer kan konstruere mening på ulike måter i forhold til samme fenomen. All kunnskap blir til ved interaksjoner mellom mennesker og verden, og blir utviklet og overført i en sosial kontekst (Crotty, 1998, s. 8-9 og 42). I denne studien vil intervjuene føre til at kunnskap blir konstruert ved interaksjonen mellom meg og forskningsdeltakerne, samtidig som den vil bli konstruert i analysen av transkripsjonene. Innenfor sosialkonstruktivismen spiller også språket en stor rolle og det skaper virkelighetsforståelsen vår (Tjora, 2018, s. 33). Et fokus på språket til forskningsdeltakerne er da sentralt, og jeg bruker intervjuene deres til å analysere hvilken verdi kompetansen i hovedinstrument har for dem. I et slikt kunnskapssyn vil det å kunne kommunisere være helt sentralt, altså å kunne bruke språket (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Kunnskapen må da kunne artikuleres.

Det er de sosiale interaksjonene som frambringer virkeligheten og den sosiale virkeligheten blir tatt for gitt som objektiv. Det blir en sirkulær prosess (Tjora, 2018, s. 32-33). En sosialkonstruktivistisk tilnærming har som sagt et fokus på språk og at kunnskap er noe som blir konstruert. Denne kunnskapskonstruksjonen skjer på flere ulike nivå og dette er tydelig i denne studien. I intervjuet mellom meg og musikk lærerne så lettet vi frem ord, begreper og setninger rundt tematikker tilknyttet hovedinstrument, og det skjer også i analysen min da jeg løfter frem innholdet i de transkriberte tekstene opp på et mer generelt nivå. Til slutt skjer det en kunnskapskonstruksjon når jeg drøfter resultatene mine opp mot tidligere forskning og teori. Kunnskapskonstruksjonen i denne studien er sentrert rundt språk. Gergen og Gergen (1984) skriver at konstruksjon av kunnskap er sosial og at mennesket konstruerer sin virkelighet gjennom språklige interaksjoner med andre mennesker, og at dermed den kulturelle konteksten er avgjørende for å forstå individet. Som nevnt skjer første steg av denne konstruksjonen i intervjuene der musikk lærerne forteller om verdien av hovedinstrument i undervisning og i sitt liv, så er neste steg i analyse og til slutt i drøfting av utsagnene deres.

3.3 Aktør og struktur

Denne studien er inspirert av at jeg ville undersøke hva hovedinstrumentet betyr for musikk lærere i grunnskolen. Det førte til at jeg tok kontakt med tre musikk lærere og spurte dem om de ville stille opp på intervju, og deretter bestemte jeg meg for å analysere intervjuene ved bruk av SDI-metoden. Dette førte til en del grubling og mange tanker kom opp underveis i prosessen. Jeg begynte å reflektere over var sammenhengen mellom rollen hovedinstrumentet har på utdanningsinstitusjonene og rollen den har i

undervisningssituasjonen på grunnskolen. Innenfor sosiologien er forholdet mellom aktør (person) og struktur (utdanningsinstitusjoner/ praksisfeltet) en diskusjon som kan trekkes frem her. «Er det aktøren eller strukturen som er den første beveger i samfunnet?» (Aakvaag, 2008, s. 30). Innenfor forholdet mellom aktør og struktur finnes det tre posisjoner. Den første er «ovenfra-og-ned» der sosiale strukturer styrer aktørenes handlinger. Den andre er at aktørene handler fritt og at sosiale strukturer er et produkt av selvstendige aktørers handlinger. Den tredje er at påvirkningen går begge veier, og at aktørene og de sosiale strukturene er gjensidig avhengig av hverandre (Aakvaag, 2008, s. 30). Jeg ikke spesielt interessert i å finne ut av hva som påvirker hva, men forholdet mellom aktør og struktur er en del av tematikken som kommer opp i drøftingen. I denne studien var det intervju av musikk lærere (aktørene) og deretter analyse av deres utsagn. I analysen og drøftingen vil jeg bruke tidligere forskning og teori rundt hovedinstrument i undervisningspraksis og på utdanningsinstitusjonene (struktur). Hovedfokuset ligger på aktørene, men strukturen er sentral i arbeidet med drøftingen. Forholdet mellom aktør og struktur vil da være sentralt ved at jeg ser på hva musikk lærerne sier om kompetansen deres, og samtidig ser på hva utdanningsinstitusjonene, forskningsfeltet og praksisfeltet sier om hovedinstrument. Dette forholdet har betydning for hvordan kunnskapen blir konstruert og for drøftingen av datamaterialet.

3.4 Metode for å generere datamaterialet

Som metode for å genere forskningsmaterialet mitt tok jeg utgangspunkt i kvalitativt forskningsintervju. Intervju brukes som middel til kunnskapsproduksjon, og det finnes flere måter for hvordan man anser denne kunnskapsproduksjonen. I denne studien er dette tilknyttet mitt kunnskapssyn, der kunnskapen blir generert i interaksjoner mellom mennesker. Kvale og Brinkmann (2012) skriver at erkjennelsesprosessen involverer intervjueren og den intervjuede som i fellesskap skaper kunnskap. Den samtalebaserte erkjennelsesprosessen er intersubjektiv og sosial. Intervjuet er også språklig (s. 37). Dette synet på intervju er sentralt i denne studien. Kunnskapen blir konstruert i samtalen mellom meg og forskningsdeltakerne. Jeg brukte en form som kalles semistrukturert intervju. Det betyr i korte trekk at formen på intervjuet er ikke lukket eller åpent. Jeg har ikke et lukket spørreskjema og jeg skal ikke ha en åpen samtale (s. 47).

Kvale og Brinkmann (2012) nevner flere aspekter som er sentrale ved kvalitativt forskningsintervju (s. 47). To av dem er livsverden og mening. Livsverden er grunnlaget for alle erfaringer det er mulig for oss å gjøre. Det er alt som gir mening for oss og det er verden vi lever innenfor. Mening omhandler at vi gjennom intervjuet vil forstå betydningen av sentrale temaer i forskningsdeltakeren sin livsverden (s. 48-49). Ved å bruke intervju har jeg da som mål å se på mening tilknyttet livsverden til intervjuobjektene. I intervjuene har jeg hatt et fokus på deres verden, deres liv og deres opplevelser. Ved interaksjon mellom meg og forskningsdeltakerne konstruerer vi kunnskap rundt verdien av hovedinstrument slik det opptrer i deres livsverden. Ordene og språket de bruker vil være utgangspunktet for kunnskapen.

3.4.1 Intervjuguide

Siden jeg hadde et semistrukturert-intervju, måtte jeg utarbeide intervjuguiden med dette i tankene. Jeg skrev ned mange ulike spørsmål, og i samtaler med veileder endret de seg slik at jeg fikk et godt utvalg med spørsmål. Disse var utgangspunkt i samtalen

og skulle være forslag til spørsmål, og deretter fulgte jeg opp ulike tråder som dukket opp underveis (Se vedlegg).

3.4.2 Utvalg av intervjupersoner

Utvalget av intervjupersoner har jeg basert på musikkklærere som jeg vet har en form for kompetanse i hovedinstrument. De valgt med tanke på at de sitter med denne kompetansen slik at de kan svare på intervju spørsmålene, og dermed gi gode svar til drøftingen. Dette kalles for strategisk utvalg, altså at forskningsdeltakerne har egenskaper og kvalifikasjoner i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 60). Om jeg hadde valgt musikkklærere uten kompetanse i hovedinstrument ville oppgaven blitt endret betraktelig. Jeg vil omtale intervjupersonene som Lisa, Lars og Ola. Dette er fiktive navn for beskyttelse av personvern.

Utvalget er på tre personer med tanke på at dette er en kvalitativ studie. Analyse av et kvalitativt datamateriale tar tid og ressurser, slik at størrelsen bør være utformet med det i tankene (Thagaard, 2013, s. 65). Ved et større utvalg ville jeg ikke kunne gå like mye i dybden på datamaterialet som ønsket. Lisa er en musikk lærer som har jobbet i grunnskole siden rundt 1995, og har 4-årig utdanning fra høyskole. Lars har 3-årsutdanning som allmennlærer med spesialisering i musikkpedagogikk, og har jobbet i grunnskolen siden 1999. Ola har 4-årig utdanning fra høyskole med fordypning i musikk, og har jobbet i grunnskolen siden rundt 2010. Lisa og Lars jobber på barneskolen, mens Ola jobber på ungdomsskolen. Det viktigste med utvalget har ikke vært eksempelvis kjønn, alder eller geografi, men at de har kompetansen til å svare godt for seg.

3.4.3 Digitalt intervju

En av utfordringene jeg møtte på da jeg skulle gjennomføre intervjuene var restriksjoner og regler tilknyttet koronaviruset. I januar var det relativt mye smitte, og det førte til at jeg måtte gjennomføre intervjuene digitalt med tanke på helse og sikkerhet for musikk lærerne og elevene deres. Ved å gjennomføre intervjuene digitalt mister man en del av det fysiske aspektet med interaksjoner. Det første jeg følte på var den viktige «smalltalken» på forhånd, som kanskje letter på den litt streite og stramme stemningen i slike intervju. Det er også en annen form for kontakt, og jeg følte at det førte til at forskningsdeltakerne var litt tilbakeholdne. Dette er vanskelig å vite helt sikkert, men samtidig følte jeg også at jeg fikk en god del informasjonen rundt tematikken. Intervjuene ble også kanskje mer effektive. Denne effektiviteten førte eksempelvis til at intervjuene ble gjennomført raskere, og at det ikke var mye tid til prat om andre ting. Om dette er positivt eller negativt er usikkert, men i ettertid ser jeg at et fysisk intervju kan være mer hensiktsmessige for å få den fysiske kontakten og følelsen av å være i samme rom.

3.5 Metode for å analysere datamaterialet

Metoden jeg har valgt for å analysere mitt forskningsmateriale er basert på SDI-metoden. Ved å ha en nærhet til språket deres, vil det være opplevelsene og meningene til musikk lærerne som står i sentrum. Dette vil føre til at prinsippene bak sosialkonstruktivismen vil bli overholdt. Denne analysemetoden er et verktøy som skal hjelpe meg strukturere funnene mine og gi meg et godt utgangspunkt for drøfting av datamaterialet.

I den stegvis-deduktive induktive metoden (figur 1.1) arbeider vi i etapper fra rådata til konsepter eller teorier. Den «oppadgående» prosessen er å oppfatte som *induktiv*, der man jobber fra data mot teori. De «nedadgående» tilbakekoblingene er å oppfatte som *deduktive*, ved at man sjekker fra det «mer teoretiske» til det «mer empiriske» (Tjora, 2021, s. 18)

I mitt forskningsprosjekt har jeg ikke som mål å utarbeide en teori, men jeg vil bruke analysemetoden til å komme frem til noen konsepter (også kalt temaer). Det er snarere en måte å tilnærme meg datamaterialet mitt på og temaene vil være utgangspunkt til diskusjon og drøfting. Tjora (2021) skriver at hvis du er en erfaren forsker eller jobber i et forskningsteam forventes det at det blir utviklet noe på teoretisk nivå, men at man ikke kan stille dette kravet til en masterstudent (s. 252). Jeg vil nå legge frem de ulike stegene i SDI-metoden tilknyttet min oppgave.

3.5.1 Koding

Det første steget i analysen er koding av data. Før dette hadde jeg allerede generert og bearbeidet datamaterialet. Da satt jeg igjen med transkripsjonen av intervjuene. Målet med kodingen i SDI er tredelt. «(1) å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, (2) å redusere materialets volum og sist, men ikke minst (3) å legge til rette for idégenerering på basis på detaljer i empirien» (Tjora, 2021, s. 218). Å finne essensen i det empiriske materialet i denne studien vil være å trekke frem de viktigste elementene av transkripsjonene. Ved å ha nærhet til språket håper jeg å oppnå dette. Tjora (2021) påpeker også viktigheten med å jobbe induktivt på kodingen. Han mener vi jobber da mot påvirkningen av ulike forventninger og teorier, som kommer igjen senere i analyse- og diskusjonsarbeidet. Det er viktig at kodene er så nære empirien som mulig. Det betyr å bruke begreper og holde det så nært utsagnene som mulig. Man unngår da å bruke «magefølelsen» i analysen (s. 218).

Selve kodene kan eksempelvis være ord, fraser, setninger eller et utsagn, og Tjora (2021) påpeker også viktigheten med å teste om kodene er gode eller ikke (s. 218-224). En test man kan gjøre er å stille seg selv to spørsmål. Det første spørsmålet er: om man kunne laget koden før kodingen? Om man da svarer ja bør man endre det, men om man svarer nei så kan det potensielt være en god kode. Det andre spørsmålet er: hva forteller bare koden? Om svaret er at det bare sier noe om hva det ble snakket om bør den endres, men om det sier noe om hva som ble sagt er det god koding (s. 224). Kodingsarbeidet ble utført i NVivo¹.

Nedenfor har jeg lagt til to eksempler fra kodingsarbeidet der du ser kodene og utdragene tilhørende dem. Da ser vi koden opp til venstre og i midten ser du utdraget fra transkripsjonen.

¹ NVivo er en programvare som kan brukes i analyse av kvalitativt arbeid. Eksempelvis hjelper den forskeren i organiseringen av koder, kategorier og data. <https://www.alfasoft.com/no/produkter/statistikk-og-analyse/nvivo.html> (Hentet 15. januar).

Målet med m...

Målet med musikk, ikke lage musikere men innføring av musiske

Coding Stripes Highlight

Summary **Reference**

Files\Transkripsjon 3
1 reference coded, 2.04% coverage

Reference 1: 2.04% coverage

Informant 3: Jeg tenker jo... understreke det, det musikken har hatt for min del vil jeg prøve å formidle videre. Målet med musikkfag er ikke å lage musikere, men å gi en grunn innføring i det musiske. Og gi de noe videre.

Bredde er det...

Bredde er det viktigste en har, være trygg på det man kan

Coding Stripes Highlight

Summary **Reference**

Files\Transkripsjon 1
1 reference coded, 4.87% coverage

Reference 1: 4.87% coverage

Informant 1: Nå er det nok sikkert de som begynner der har en viss kompetanse fra før, sant vell. Så kanskje nødvendigvis ikke det viktigste, det viktigste vil kanskje jeg si når du skal ut som musikk lærer er en form for bredde. Og en del at du har ideer og ting du kan knytte til læreplan og hva som kan være gøy for elevene å være med på. Det er ikke til å stikke under en stol at et fag der du sitter ikke med sin vanlige pult, sant. Det er mer friere fag, og det kan oppstå en del uønsket situasjoner kanskje. En må ha stram regi. Jeg bruker masse tid på laverer trinn å si; hva må man huske på når man skal til musikkrommet.

Intervjuer: Helt klart.

Informant 1: Så jeg tenker bredde er det viktigste en har, og å være trygg på den man kan. Kan lettere skape engasjement.

Figur 3: Eksempel på intervjutranskripsjon med koding fra NVivo.

I dette arbeidet gikk jeg gjennom hele transkripsjonen av de tre intervjuene, opprettet koder og gjennomførte kodetest for å sikre at de var empirinære. Det førte til at jeg fikk til slutt 60 koder på rundt 1 time og 30 minutter med intervju. Neste steg i modellen var da kodegruppering, og det arbeidet førte til fire kodegrupper som vil være utgangspunktet for presentasjon av funnene.

3.5.2 Kodegruppering

Etter kodingsarbeidet vil man begynne å gruppere kodene. Tjora (2021) skriver at man vil som regel gruppere dem tematisk, og det begynner å forme strukturen for analysen. Dette gjøres induktivt og kodene har en innbyrdes tematisk sammenheng. Samtidig ender man opp med en restgruppe for koder som anses som mindre relevante. På dette stadiet vil man som regel kunne utelate et stort antall koder for det er nå man ser undersøkelsens retning (s. 229-230). I dette arbeidet endte jeg opp med fire kodegrupper som hadde tematisk sammenheng, og en restgruppe med koder som jeg anser som mindre relevant for denne studien.

Måten jeg arbeidet med dette var enten å koble kodene til en eksisterende gruppe eller lage en ny. Tjora (2021) skriver at man jobber da abduktivt, ved først å være induktiv og deretter deduktiv. Kodene, som stammer fra transkripsjonen av intervjuene, vil enten kobles til en eksisterende gruppe eller danne en ny. Disse gruppene kan være basert på teorier, tidligere forskning eller disiplinmessige interesser (s. 234). Denne framgangsmåten er veldig strukturert, og man får en god oversikt over hele datamaterialet. De fire kodegruppene mine ble da:

- *Hovedinstrumentet sin påvirkning på musikk læreren*
- *Hovedinstrumentet i klasserommet*
- *Livserfaringer*
- *Hovedinstrumentet i lærerutdanningen*

3.5.3 Utvikling av Konsepter/temaer

Her vil jeg la det teoretiske ta større styring, altså jobbe mer deduktivt. Ved å se på kodegruppene, med relevante teorier og perspektiver i bakhodet vil man spørre seg selv noen spørsmål (Tjora, 2021, s. 234).

Hva er det handler om? Finnes det en mer generell merkelapp på det (fenomenet eller problemet) vi har strukturert empiri på og dermed empirisk-analytisk innblikk i? Finnes det noen teoretiske bidrag som allerede omtaler fenomenet eller som på annen måte er relevante? (Tjora, 2021, s. 234)

I dette arbeidet laget jeg ulike konsepter/temaer med utgangspunkt i de ulike kodegruppene. Ettersom man skal jobbe mer deduktivt, begynte jeg her med å finne teori og forskning som kunne passe under dem. Jeg innså at mine kodegrupper passer fint som utgangspunkt til videre arbeid i oppgaven, og dermed endret jeg ikke navnet på dem. Her vil debatten om forholdet mellom struktur og aktør bli en del av arbeidet. Ved å trekke inn teori og tidligere forskning rundt strukturene som har innvirkning på aktørene (musikk lærere), vil kodegruppene bli forankret i forskningen. Det ville da gi gode muligheter til drøfting.

Tjora (2021) påpeker at konseptutviklingen skal være generaliserbar. Det gir troverdighet og gyldighet til forskningen. Konseptene (begrepene, modellene osv.) skal være funn som ikke er direkte knyttet til kun min empiri, og teorien som brukes her skal gi mer generaliserbarhet og gyldighet. Teori og forskning må henge sammen med konseptene (s. 246 og 271). Når det gjelder generaliserbarhet vil det i denne studien være mer korrekt å si at det skal ha overføringsverdi. Overføringsverdi vil bli utdypet under.

3.6 Kvalitet i kvalitativ forskning

Når man driver med kvalitativ forskning finnes det tre kriterier som kan fungere som kvalitetsmål. De tre kriteriene er reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Disse bør være gjennomgående i hele prosjektet. Når det gjelder reliabilitet så handler det om hvor pålitelig forskningen din er, og det kan handle om den interne logikken og sammenhenger i hele forskningen (Tjora, 2018, s. 79). Jeg har prøvd å sikre reliabiliteten ved å ha en klar sammenheng mellom de første stegene i studien til de siste, og ved å gi god innsikt i hele forskningsprosessen. Et konkret tiltak for å sikre reliabiliteten er at jeg tok lydopptak av intervjuene for å sikre at all informasjon ble ivaretatt, og at jeg kan da gå tilbake og lytte til opptaket flere ganger.

Validiteten handler om gyldigheten til forskningen, og kan sies å være om det er logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og de spørsmålene som motiverte forskeren i første omgang. Har jeg valgt den beste tilnærmingen for å utforske forskningsspørsmålet mitt? (Tjora, 2018, s. 79). Validiteten kan ofte diskuteres, men ut fra mitt forskningsspørsmål vil jeg påstå at fremgangsmåten har vært en av mange måter å gjøre det på. I ettertid ser jeg at jeg kunne kanskje stilt noen flere oppfølgingsspørsmål, og kanskje fått forskningsdeltakerne til å utdype litt mer. Det ville kanskje ført til mer dybde i datamaterialet. Disse to begrepene handler om at forskningen må være grundig og gjennomført. Metodene jeg har valgt å bruke skal sikre at forskningen min er gyldig, pålitelig og troverdig.

Generaliserbarhet handler om at forskningen kan brukes utover det du har undersøkt, eksempelvis i annen forskning (Tjora, 2018, s. 79). I denne studien vil jeg heller bruke overføringsverdi enn generaliserbarhet. Jeg mener at det ikke vil være mulig å utarbeide noe som er generaliserbart, men heller noe som kan overføres til andre områder og har verdi i seg selv. Thagaard (2013) knytter begrepet overførbarhet «til vurderinger av spørsmålet om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger» (s. 23). En sentral del av overførbarhet er også at utvalget som studien baserer seg på er gjennomtenkt og er knyttet til spesielle trekk ved utvalget (Thagaard, 2013, s. 212). Opplevelsene og meningene til musikk lærerne rundt kompetanse på hovedinstrument er det viktigste for utvalget mitt.

3.4.1 Forskningsdesign og etiske overveielser

Skal man gjennomføre et intervju, fører det til en rekke etiske problematikker som må gjøres rede for. «Forskningen ska vara utformad med omsorg om deltagarna genom reflektion och bedömning av de risker som olika forskningsmetoder kan innebära och hur dessa risker kan undvikas och hanteras» (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 35). Den setningen oppsummerer kort hvordan forskning skal utføres med tanke på etikk. Forskningen min er utformet med tanke på deltakerne. Grundig refleksjon og evaluering rundt risikoer og konsekvenser som de ulike forskningsmetodene kan føre til, og hvordan man som forsker skal håndtere disse er viktig for etisk forskning. Når det gjelder intervjuene har jeg tatt store hensyn til anonymitet og håndtering av dataene deres. Ingen skal kunne finne ut hvem forskningsdeltakerne er, og all informasjon skal lagres på en sikker og trygg plass.

Innenfor forskning finner vi også flere etiske retningslinjer som må følges. Kvale og Brinkmann (2012) nevner fire punkter som gir et godt grunnlag til veien mot etisk forskning. Det er informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Informert samtykke handler om at forskningsdeltakerne må ha skrevet under et informasjonsskjema om prosjektet (Se vedlegg). Der har jeg blant annet informert om formål, hovedtrekk i design, mulige risikoer og frivillighet i deltakelsen (s. 88). Det andre punktet er konfidensialitet, som innebærer at private data som identifiserer deltakerne ikke avsløres (s. 90-91). Dette ble tatt hånd om ved lagring på en ekstern server hos NTNU og at jeg ikke samlet inn data som kunne identifisere dem (eventuelt slettet denne type data). Serveren krypterer og lagrer alle opptak. Jeg har drevet med anonymisering av dataen kontinuerlig gjennom prosjektet og det skal ikke være noe i samtalen som skal komme til skade for deltakerne. Dette er blitt godkjent av NTNU og NSD (Se vedlegg). Det tredje punktet er konsekvenser, og det betyr at jeg må se på konsekvensene som kan gjøre skade på deltakerne. Risikoen må minimeres og gjøres slik at den er lavest mulig (s. 91). Opplysninger som ikke er nødvendig for prosjektet, og

som mulig kan skade deltakerne må fjernes. Dette er gjort kontinuerlig gjennom hele forskningen min ved refleksjon og lesing av datamaterialet. Det fjerde punktet er rollen som forsker. Man må som forsker være moralsk ansvarlig og være bevisst på maktforholdet (s. 92-93). Dette var nok noe av det mest utfordrende da det var første gang jeg er forsker. For å jobbe mot dette prøvde jeg å være profesjonell og reflektere over meg selv, og dermed gjøre eventuelle endringer underveis.

Ovenfor har jeg lagt frem litt i forhold til etiske overveielser i forhold til databehandling og forskning generelt. Jeg vil også påpeke viktigheten av etikk, ved igjen å referere til Kvale og Brinkmann (2012). De skriver at det er ikke godt nok å lære seg å generalisere og kalkulere, man må lære å se og bedømme. «Etisk dyktighet er i dette perspektivet forbundet med evner og håndverksmessig kompetanse og kjennskap til fagets gode praksis» (s. 97). Med dette leser jeg at for å være etisk dyktig må man ha kunnskap, kompetanse og evner innad forskning og etikk. Det fører til at forskeren vil kunne utføre god etisk forskning. Dette er en av de mulige svakhetene ved min forskning. Som student har jeg ikke drevet med intervju på denne måten, og samtidig har jeg ikke skrevet større forskningsoppgaver før denne. Det betyr at jeg måtte være nøye, konkret og reflektert i arbeidet. Jeg måtte også henvende meg til veileder og støttespillere på instituttet for støtte og hjelp.

Kapittel 4 – Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene mine fra de tre intervjuene. Jeg vil presentere funnene mine i form av sitater og ved å bruke beskrivelser av samtalene mellom meg og forskningsdeltakerne. Jeg vil ta utgangspunkt i kodegruppene og bruke dem som underkapitler for strukturen sin del. Disse kodegruppene kom jeg frem til i analysen av datamaterialet. Disse kategoriene er: *hovedinstrumentet i klasserommet, hovedinstrumentet sin påvirkning på musikk læreren, livserfaringer og hovedinstrumentet i lærerutdanningen*. Til slutt vil jeg trekke sammen de ulike delkapitlene og presentere hovedkonklusjonene fra analysen.

Hensikten med studien er som sagt å undersøke hvilken verdi hovedinstrument har for en musikk lærer i grunnskolen, og dermed var det nødvendig å forstå denne tematikken bedre. Ved gjennomføringen av intervjuene fikk jeg en god del datamateriale. Forskningsdeltakerne, som jobber som musikk lærere i grunnskolen, hadde etter min mening gode innsikter og tanker rundt dette. Alle tre musikk lærere har god kompetanse på ett eller flere instrumenter, og lang erfaring med bruk av instrumenter i undervisningen. Å inkludere sitater og beskrivelser fra samtalene med forskningsdeltakerne mine er et bevisst valg for det gir meg gode muligheter til å være så nær datamaterialet mitt som mulig. Ettersom jeg har en sosialkonstruktivistisk tilnærming vil jeg også forholde meg til språket slik det kom frem i intervjuene.

4.1 Hovedinstrumentet i klasserommet

I dette underkapitlet var kodene hovedsakelig sentrert rundt aspekter ved hovedinstrumentet i klasserommet. Kodene var knyttet til konkrete didaktiske tanker rundt musikkundervisningen deres som teknologi, Youtube, transponering, sang og andre opplegg. I kodingsarbeidet ser vi mange likheter med hvordan de bruker instrumentene sine.

4.1.1 Transponering, akkompagning og bruk av hovedinstrumentet

Alle tre musikk lærerne sier at de bruker hovedinstrumentet eller bi-instrumentet sitt i musikkundervisningen. Lars sier at hovedinstrumentet løfter musikkundervisningen. De har alle tre ulike hovedinstrument som de fikk opplæring på i utdanningen sin: Lisa hadde tverrfløyte, Lars hadde rytmisk-piano og Ola hadde gitar. Det må sies at Lisa kunne spille klassisk piano før hun valgte tverrfløyte, og anser piano som sitt hovedinstrument på grunn av at det er pianoet hun bruker mest i undervisningen. Lisa nevner eksempelvis at et opplegg som heter «pop og rock med blokk» kan trekkes parallellt med tverrfløyten da det blir brukt blokkfløyte. Hun sier videre at det er nok pianoet som er mest brukt i undervisningen siden det har større bruksverdi i undervisningen og generelt i grunnskolen. Lars sier at:

Jeg kan jo da akkompagnere både korsang og individuelle som vil prøve seg som solo, eller små grupper. Og det har hatt mye å si at jeg er trygg på instrumentet og at jeg kan transponere på direkte hvis elever synes det går for lyst eller for dypt. Så kan jeg jo skifte toneart, det tenker jeg er viktig å kunne. Da mister vi litt sanggleden, som gjør at de ikke kommer opp eller for dypt. Du får litt mer fres, om du treffer rette tonearten for elevene (Lars)

Lars har også gitar som bi-instrument og bruker det på samme måte. Et positivt aspekt med gitaren er at den er lett å ta med seg rundt. Ola trekker også frem noen aspekter med gitaren.

Mmm, hvor skal jeg begynne? Jeg bruker gitar veldig mye,.. når jeg eksempelvis skal introdusere en sang som jeg skal jobbe med. Da er det som regel kassegitar og meg selv som komper når jeg introduserer det sånn. Men ellers så bruker jeg jo gitar til å lete frem stemmer og bruker gitaren til å modellere det å spille på øret (Ola)

De tre musikk lærerne bruker alle et akkordinstrument (gitar og piano) til å transponere og akkompagnere i sang. Dette var noe av det første som kom opp i intervjuene da de fikk spørsmålet om hvordan kompetansen på hovedinstrumentet deres har hjulpet dem i undervisningen og på hvilken måte de brukte den på.

4.1.2 Teknologi, læring og Youtube

Et annet aspekt ved musikkundervisningen som ble nevnt er bruken av musikkteknologi og Youtube. Dette er en nyere og voksende del av musikkfaget. Et interessant sitat jeg vil trekke frem er:

Nå, jeg ser jo at teknologien gjør at du er mindre avhengig av et hovedinstrument, men jeg var jo musikk lærer lenge før Youtube og før "kor artig" CD-ene kom med ferdig akkompagnement. Så på en måte, nå går det nok an greit, uten å kunne et instrument (Lars)

Lisa sier i sitt intervju at for sin egen del ville det vært tungt å være foruten sitt instrument. Man kan klare seg uten, men at det løfter hele undervisningen å ha det med seg. Lisa nevner spesifikt Youtube som læreplattform.

..., så er piano et instrument som er veldig kjekt å bruke i undervisningen, og ikke nødvendigvis for å briljere selv, men du kan bruke det til veldig mange ting, og lære elevene på en kjapp måte. Det har jo endret seg mye, også nå, for eksempel datteren min lærer seg piano og hun vil ikke ha hjelp av mamma. Syntes det var slitsomt at mammen tok frem disse kjedelige notene, hun vil sitte på YouTube og lære seg. Det gjør jo barn og unge, til og med voksen i dag. Det er utrolig hva du kan lære der (Lisa)

Om man vil lære seg piano så ville man kanskje tradisjonelt sett lært seg gjennom notelære, men man kan nå kan lære seg låter og sanger på Youtube ved instruksjonsvideoer. Barn og unge, til og med voksne i dag kan lære seg ved dette. Hun sier videre at elevene i klassen som hun underviste i skulle lage en liten forestilling for foreldrene og at flere av elevene gikk da på Youtube. Der lærte de seg riffene og melodilinjene, og selv om det ikke låter som originalen så var gleden og mestringsfølelsen hos elevene der. Musikk lærerne mener at Youtube kan brukes i noen tilfeller, om det blir gjort på en hensiktsmessig måte.

4.1.3 Improvisasjon, komposisjon og notasjon

Improvisasjon, komposisjon og notasjon er sentrale og kjente metoder som er brukt i musikkundervisning på grunnskolen. Det er også deler av kompetansemålene i læreplanen som nevner disse begrepene, noe som jeg kommer til i drøftingen.

Så jeg er og veldig glad i å bruke improvisasjon. Ikke nødvendigvis at de skriver notasjon, men litt gratis notasjon kanskje. Jeg bruker mye opptak slik at de får høre seg selv og se

seg selv gjerne. Bruker også en del perkusjonsinstrumenter og orff-instrumenter og litt innom blokkfløyte om det passer for klassen (Lisa)

Lisa nevner også at de skal innom komposisjon, sang og lytting. Ola sier selv at han har formell kompetanse i notasjon, men foretrekker å bruke tabulatur i undervisningen.

For jeg har jo formelt kompetanse i notasjon, men jeg bruker det veldig lite. I den grad vi jobber med notasjon i undervisningen, så er det først og fremst tabulatur. Jeg har valgt å ha den innfallsvinkelen at det jeg kan lære elever på 1 time i uka når de er 25 personer sammen, det er å klare å finne det du trenger og forstå det som er gratis. Så får korps og kulturskole ta seg av det som er mer avansert (Ola)

For å kort oppsummere rundt teamet om hovedinstrumentet i klasserommet viser det seg at alle tre musikk lærerne bruker hovedinstrumentet sitt aktivt i undervisningen, eller at de bruker en form for instrument i musikkundervisningen. Teknologi og Youtube er aspekter som berører tematikken rundt hovedinstrumentet i musikkundervisningen, og som de sier har økt de siste årene. Spesielt bruker alle tre transponering og akkompagning på sitt hovedinstrument eller bi-instrument. Kompetansen de sitter på gir dem konkrete didaktiske muligheter i undervisning av musikkfaget.

4.2 Hovedinstrumentet sin påvirkning på musikk læreren

I dette underkapittelet var kodene sentrert rundt spesifikke pedagogiske begreper og hvordan hovedinstrumentet påvirket dem som musikk lærere. De prater en god del om tryggheten de har på hovedinstrumentet og ulike konsekvenser denne tryggheten har for dem. De nevner også bredden ved hovedinstrumentet, multimodalitet og relasjonsbygging. Det er en del likheter i hvordan det påvirker dem, men de trekker også frem noe ulikt når det gjelder hva de legger mest vekt på.

4.2.1 Trygghet og usikkerhet

En av de første tingene jeg la merke til i starten av analysearbeidet var at alle tre musikk lærerne nevner at det å være trygg på sitt hovedinstrument er noe av det som har vært viktigst for dem. Det har hatt store positive innvirkninger på undervisningen og for dem selv som musikk lærere. Ola sier at tryggheten på hovedinstrumentet er et stort pluss for han som musikk lærer, ikke langt unna en nødvendighet. Lisa nevner også noe lignende.

Hvis jeg skulle gått inn i et klasserom som der jeg ikke spilte egentlig et instrument, og jeg var bare satt til denne klassen i musikk, så hadde jeg følt meg kjempeusikker og på bar bakke. Så å ha den der tryggheten, til å være, å ha det, tror jeg er veldig viktig (Lisa)

Lisa avslutter med at gjennom å være trygg på det en kan, vil man lettere skape engasjement. Lars trekker også frem noe av det samme med å være en inspirasjon og skape engasjement.

Men jeg tror det tilfører noe ekstra å ha hovedinstrument som du er trygg på, og du blir vel litt et forbilde tenker jeg. En inspirasjon kanskje, til noen som har lyst å lære seg og spille piano, og synes det ser kjekt ut. Som får se at det kan brukes til noe fornuftig (Lars)

4.2.2 Bredde og relasjonsbygging

Et annet aspekt er at alle forskningsdeltakerne nevner bredde som noe viktig. Lisa sier at bredden kan både være i form av at man kan bruke instrumentet ved å spille musikk elevene kan synge til, og at det kan hjelpe å skape engasjement og motivasjon. Eller ved at man har muligheten til å bruke instrumentet og knytte det til læreplanen samtidig som man kan ha det gøy med elevene. Lars har også noen tanker om det.

Jeg tror nok bredde på repertoaret, jeg tror jeg ikke hadde kommet så veldig langt ved å bare vært klassisk skolert i skolen. Det synes jeg har vært veldig fint med å være rytmisk pianist. Jeg kan spille pop-sanger som de synes er kjekt å synge til (Lars)

Ola nevner at man kan fungere helt fint uten hovedinstrumentet, men at du har større sjans å vinne over elevene som kanskje trenger at det skal være kult. Det å vise at man brenner for noe, kan motivere elevene. Han mener det blir mer autentisk. Det er også en fin måte å bygge relasjoner.

Samtidig er det et fint instrument til å bygge relasjoner til ungdom på, for det er anvendelig mot den musikk de fleste hører på. Det er et godt utgangspunkt spesielt for de som interesserer seg for musikk, så er de interessert i instrumentene også (Ola)

4.2.3 Multimodalitet

Ola trekker frem en interessant tanke rundt hovedinstrumentet. Han mener at musikk er et språk og hovedinstrumentet er et verktøy som hjelper å formidle dette språket.

Ja, hva skal en si. Hmmm. Musikk er et språk og akkurat som du trenger ... akkurat som en tekst i norsk er multimodal så må musikk være det også. Så det å... ta bort et instrument som du mestrer er å miste tastaturet som norsklærer. Kunne klart det, men mangler litt da (Ola)

Dette sitatet kan trekkes opp mot flere av aspektet både under hovedinstrumentet i klasserommet og hovedinstrumentet sin påvirkning på musikk læreren. Under hovedinstrumentet sin påvirkning på musikk læreren beskrev forskningsdeltakerne ulike måter det gir dem trygghet og at det gir dem bredde til å undervise. Det gir dem også et grunnlag for å bygge relasjoner sammen med elevene. Tryggheten den gir dem var et sentralt punkt for alle tre som musikk lærere.

4.3 Livserfaringer

Under dette temaet viser kodene at alle de tre forskningsdeltakerne har hatt tidlige erfaringer med musikk og instrumentet sitt. Denne erfaringen har hatt innflytelse på dem både som personer og musikk lærere. Vi ser også at de har jobbet med musikk og har brukt instrumentet sitt på andre arenaer utenfor skolen. Det har også hatt betydning for yrkeslivet deres.

4.3.1 Tidlige erfaringer med musikk

I alle tre intervjuene kommer det frem at forskningsdeltakerne har vokst opp rundt og med musikk. De har kjære minner med musikk fra ung alder. Det varierer hvordan musikken påvirket dem: Lisa begynte å spille musikk i ung alder, Lars hadde en far som spilte musikk og begynte å spille selv tidlig, mens Ola sier at begge foreldrene drev med musikk og sang. Lisa snakker om at hun også nå har inspirert sine egne barn til å spille musikk.

Og som sønnen min sa, både mamma og pappa har påvirket meg til å spille slagverk. Så det er mye musikk med mine barn: Spotify, piano, sang og slagverk (Lisa)

Til felles har også alle tre at de ser tilbake på den tiden med glede og at de har gode minner med musikk fra tidlig av. Det virker som at fra tidlig av og utover livet har musikken betydd veldig mye for alle tre. Både i skolesammenheng, men også privat. Ola sier at en av tingene han vil formidle videre er hva musikken har betydd for han selv.

Jeg tenker jo ... understreke det, det musikken har hatt for min del vil jeg prøve å formidle videre. Målet med musikkfag er ikke å lage musikere, men å gi en grunninnføring i det musiske. Og gi de noe videre (Ola)

4.3.2 Aktiv praksis og yrkesliv

To av forskningsdeltakerne holder på med musikk og hovedinstrumentet sitt utenom lærerprofesjonen. Lars holder eksempelvis på med musikk som soloartist og profesjonell musiker i orkester/storband.

Ja, nå har jeg sikkert spilt 10 år i det som er vell et eventband. Av og til spiller vi tilstelninger, fester, og sånne ting. Og av og til er vi backingband til store artister (Lars)

Ola spilte i band i tidlig alder, spilte i storband året etter videregående og spiller mye for seg selv og trives i eget selskap med spilling. Lisa har eksempelvis jobbet i kulturskole, spilt i band, som duo og trio, og fått reist innlands og utlands på diverse musikalske sammenkomster og konkurranser. Ut fra intervjuene snakker de om at musikk er noe som står alle forskningsdeltakerne nært og er noe som omfavner store deler av livet deres.

Musikk har betydd veldig mye for meg, både i sorg og glede, og frustrasjon. Du kan bruke det på alt (Lisa)

Under livserfaringer ser vi at å kunne spille et instrument ikke bare har hatt påvirkning på yrkeslivet deres, men også i privatlivet deres. Alle tre har drevet med musikk på siden av yrket og har kjære minner med musikk i familien.

4.4 Hovedinstrumentet i lærerutdanningen

Når det gjelder hovedinstrumentet i lærerutdanningen trekker de frem ulike deler. Kodene viser til akkompagning, besifring, transponering, praktisk undervisning, noter og teori er viktige aspekter med undervisningen. Kodene kom fra spørsmål om hva de lærte i sitt studieløp, og om hva de mener er viktig at de fremtidige musikk lærerne får undervisning på.

4.4.1 Hovedinstrumentundervisning og akkompagning, besifring og transponering

Når det gjelder utdanningen til musikk lærerne har de alle hatt rundt det samme av undervisning i hovedinstrument. Selv om de er litt usikre på hvor mange timer, anslår de rundt 1 time i uken da de hadde emnet. Lisa og Lars sier at akkompagning, besifring og transponering var noe av det viktigste og mest sentrale de lærte. Disse tre begrepene er kompetanseområder som går igjen gjennom intervjuet som noe sentralt og er en viktig kunnskap for dem som musikk lærere.

Det var jo forskjellige timer, noe het sånn akotrans og var akkopagnement og transponering. Noe var mer instrumenttimer (Lars)

Videre sier Lars at det var variert og at de lærte mye ulikt, eksempelvis om akkordprogresjoner og det var ofte hvor mye de ville legge i arbeidet selv som betydde noe. Lisa prater også om variasjonen og de ulike undervisningsmetodene de fikk oppleve:

De hadde lagt det på Høyskolen. Det var CD med musikkseksempler og ferdige opplegg knyttet til kunnskapsløftet. Det var sånn at selv om ikke driver mye med musikk, så kunne fullføre opplegg i klasser. Så det var vi mye å prøvde ut i klasser. Vi hadde også mye av der det var folk i fra England faktisk, og lærte oss om et opplegg som heter To Write A Opera. Der du kunne skrive en opera sammen med elever. Det fikk vi lov til å prøve på selv og bruke ditt hovedinstrument (Lisa)

Virket interessant (Intervjuer)

Så det var egentlig ganske variert og et veldig kjekt år (Lisa)

4.4.2 Hovedinstrumentundervisning, teknikk, musikkteori og noter

Ola sier det viktigste han lærte var:

Tenker jo det å bruke grep-brettet til å visualisere relasjon mellom melodi og akkorder. Så er det enda mer visuelt på klaver, men det viktig å kunne begge. Og det å kunne gjøre det både på gitar og piano tenker jeg er en styrke. I og med at jeg har valgt gitar som hovedinstrument, så måtte jeg også ha piano på utdanningen. Det var krav om det (Ola)

Det kan antyde at det er forskjell på hva som er fokus når det gjelder ulike instrumenter. I motsetning til Lisa og Lars var det noe annet en spesifikk ferdighet, men mer en generell ferdighet som går over flere kompetanseområder. Interessant her er at Lisa og Lars har piano, mens Ola har gitar. Om forskningsdeltakerne hadde hatt et annet instrument som bass eller sang, så ville svaret muligens vært noe annet. Lisa sier at det var fokus på bredde, og deretter spisset de seg inn med mengdetrening og teknikkopplæring. Samtidig fikk de den del notelære.

Det var egentlig bredt og så var det jo spisset inn selvsagt at jeg skulle få teknikk og mengde trening på hovedinstrumentet. Så det var jo og en del notelære, men det kunne jeg fra før av (Lisa)

4.4.3 Hovedinstrumentundervisning og fokuset for fremtidige musikk lærere

I intervjuet fikk forskningsdeltakerne spørsmål om de mente det var viktig med tilstrekkelig undervisning i hovedinstrument på utdanningen. Alle tre er enige om at det bør være et fokus på at de fremtidige musikk lærerne får god nok opplæring i et hovedinstrument. Etter de fikk summet litt på spørsmålet nevner Lisa at det er viktig, men ikke det viktigste. Ifølge hun er noe av det viktigste for en musikk lærer at man har en form for bredde og ideer som kan knyttes til læreplanen. Lars sier at det er viktig å ta seg tid til, men at det praktiske aspektet kanskje bør være det mest sentral, og at det teoretiske ikke må ta for stor plass.

Ja, absolutt. Synes det er veldig viktig at de tar seg tid til det. Balansen der har vært i favør av teori, ikke sant? Burde vært enda mer praktisk kanskje (Lars)

Ola sier at han kjenner mange dyktige musikk lærere som er helt ok på sine instrumenter, men at det kan være en styrke for en musikk lærer å mestre det.

Du kan fungere helt fint som musikk lærer med å vær OK på piano eller gitar. Mange dyktige musikk lærere som jeg kjenner er helt ok på de instrumentene (Ola)

I selve undervisningen deres hadde de ganske mange likheter i hvordan det var satt opp. Lisa sier at de hadde en del enkelttimer med hovedinstrument lærer, og samtidig tid til egenøving og samspill. Det stemmer overens med de to andre også. Alle tre hadde også notelære og musikk teori i instrumentet sitt.

Negative sider med hovedinstrument?

Da forskningsdeltakerne fikk spørsmål om de kunne tenke seg noen negative sider med å ha kompetansen i hovedinstrument var det ingen klare svar. Om Ola hadde hatt litt tid til å tenke mente han at han kanskje kunne komme på noen, men at det ikke var noe poeng i det. Lars kunne kanskje tenke seg at om man «nerdet» og tar av for mye, men sier selv at det er veldig mye positivt med det. Det virker som alle tre forskningsdeltakerne mener det er definitivt positivt med denne kompetansen. Både for seg selv, men også for elevene.

4.5 Oppsummering funn

Ut fra funnene fra transkripsjonene finner jeg en del å drøfte. Under temaet *hovedinstrumentet i klasserommet* kan det se ut til at de får bruk for hovedinstrumentet sitt på ulike måter. Noe de alle gir uttrykk for er at det er positivt med et akkordinstrument da dette er lettere å bruke i undervisningen. Spesielt i forhold til akkompagning og transponering. Vi ser også at det økende presset og utviklingen av teknologi gir andre muligheter enn det gjorde før. Inntrykket mitt er at de har alle brukt Youtube eller annen musikkplattform i musikkundervisningen. Det kan virke som at musikkteknologien kan utfordre hovedinstrumentet sin rolle i undervisningen, eksempelvis når det gjelder komponering og improvisasjon.

Mitt inntrykk av temaet *hovedinstrumentet sin påvirkning på musikk læreren* er at kompetansen deres i hovedinstrument både har didaktiske goder, men også påvirker dem som musikk lærere. Det gir en trygghet i undervisningen som gjør at de står på stødig grunn for elevene. Det virker som det gir de mulighet til å danne relasjoner med elevene, ha det gøy med dem og det gir gode muligheter til å motivere elevene. De snakker også om bredden de har ved bruk av instrumentet, som gir gode muligheter til å lage opplegg som kan knyttes til læreplanen. De mener også det er nesten ingen negative sider med denne kompetansen og at det bare er en styrke for musikk læreren.

Under temaet *livserfaringer* virker det som til og med fra ung alder har musikken og instrumentet de anser som sitt hovedinstrument vært viktig for dem. Det virker som det er noe alle tre forskningsdeltakerne bruker både i privatlivet med familie eller i samspill med flere eller alene. Under *hovedinstrumentet i lærerutdanningen* får jeg inntrykket av at alle tre synes transponering og akkompagnement av sang var noe viktig de lærte og utviklet. Som Ola også nevner så lærte han mer om instrumentet og hvordan bruke det som et verktøy i undervisningen. Det stemmer overens med de to andre også. Samtidig mener alle tre at det er viktig at utdanningsinstitusjonene gir tilstrekkelig med undervisning i hovedinstrument for fremtidige musikk lærere.

I dette kapitlet har jeg lagt frem mine funn under de fire hovedtemaene/gruppene jeg utarbeidet fra kodene. Jeg har presentert det gjennom sitater og gjennom sammenfattende beskrivelser av hva intervjuene handlet om. De fire hovedtemaene *hovedinstrumentet i klasserommet, hovedinstrumentet sin påvirkning på musikk læreren, livserfaringer og hovedinstrumentet i lærerutdanningen* er utgangspunktet for presentasjonen. Videre nå vil jeg drøfte ulike aspekter fra funnene og trekke inn teori og forskning.

Kapittel 5 - Drøfting

I dette kapittelet vil jeg bruke de fire hovedtemaene som utgangspunkt for å drøfte problemstillingen min: *Hvilken verdi har kompetansen i hovedinstrument for en musikk lærer i grunnskolen?* Jeg vil trekke inn teori, tidligere forskning, lover, læreplaner og rammeverk opp mot mitt datamateriale. For å holde det så ryddig som mulig vil jeg bruke de fire hovedtemaene som underkapittel. Her vil jeg trekke frem ulike utsagn, både som parafraaser og direkte sitater, og bruke forskning til å drøfte hovedtemaene i sin helhet.

5.1 Hovedinstrumentet i klasserommet

I lys av funnene mine fra intervjuene ser vi at alle tre bruker sitt hovedinstrument (akkord-instrument) til å akkompagnere og transponere låter til sangaktiviteter. To av musikk lærerne sa at det var kanskje noe av det meste sentrale de lærte på utdanningen.

Og det har hatt mye å si at jeg er trygg på instrumentet og at jeg kan transponere på direkte hvis elever synes det går for lyst eller for dypt. Så kan jeg jo skifte toneart, det tenker jeg er viktig å kunne. Da mister vi litt sanggleden, som gjør at de ikke kommer opp eller for dypt. Du får litt mer fres, om du treffer rette tonearten for elevene (Lars)

Denne kompetansen gjenspeiler seg både i læreplan og i litteraturen. Eksempelvis under kompetansemål etter 10. trinn «utøve et variert repertoar av musikk, sang, andre vokale uttrykk og dans» og etter 4. trinn «syng og spille på instrumenter alene og sammen med andre ved bruk av gehør og enkel notasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Thingelstad (2016) skriver at lærerens ferdigheter og selvtillit har stor betydning når det gjelder sang i klasserommet. Musikk læreren må tilrettelegge for at elevene får riktig toneleie og at de får brukt stemmen på en god og behagelig måte (s. 200-207). Det kan også sees i sammenheng med funnene til Sætre et al. (2016) sin undersøkelse av valg i undervisningsinnhold og undervisningskompetanser. *Sanginstruksjon* kommer midt på tabellen, *å spille et eller flere instrumenter* kommer relativt høyt og *syng eller spille etter toner* kommer litt over midten over undervisningskompetanser. *Sang enten a cappella eller til akkompagnement* kommer på toppen av listen, mens *spill på instrument* kommer midt på tabellen over valg av undervisningsinnhold (s. 9-11). Sang er nok noe flere av musikk lærerne i Norge fokuserer en del på, og de tre forskningsdeltakerne fra mitt intervju bruker nok dette ofte også i sin undervisning. Jeg vil også påpeke viktigheten bak at elevene skal få syng i riktig toneleie. Både forskningen til Thingelstad (2016) og mine forskningsdeltakere er enige om at dette er sentralt for at elevene skal ha syng godt. Å kunne transponere direkte vil være en veldig viktig del av kompetansen på hovedinstrument for en musikk lærer. Som Lars sier så er det fort å miste sanggleden om man ikke transponerer låtene i sang. Om man da ikke har kompetanse på hovedinstrument måtte man kanskje ha brukt playback og Youtube, og det er mulig at låtene som man skulle syng ikke finnes i rett toneleie. Uten denne spesifikke kompetansen på hovedinstrument vil kanskje musikkundervisningen ikke blitt like optimal, og man måtte ha vært mer kreativ med hvordan man satt opp sangundervisning.

Andre undervisningsmetoder der musikk lærerne bruker kompetansen sin i hovedinstrument er gjennom improvisasjon, komponering og ved bruk av andre

instrumenter enn sitt hovedinstrument. Lisa nevner jo eksempelvis at hun er glad i å bruke improvisasjon og Orff-instrumenter i undervisningen.

Så jeg er og veldig glad i å bruke improvisasjon. Ikke nødvendigvis at de skriver notasjon, men litt gratis notasjon kanskje. Jeg bruker mye opptak slik at de får høre seg selv og se seg selv gjerne. Bruker også en del perkusjonsinstrumenter og orff-instrumenter og litt innom blokkfløyte om det passer for klassen (Lisa)

Sætre (2016) skriver at ved komposisjon og improvisasjon vil man kunne utvikle elevenes kreativitet og kreative tenkning, lære dem ferdigheter og kunnskap ved eget skapende arbeid og lære dem om ulike sjangre og stiler (s. 217-218). Disse ulike aspektene henger tett sammen med læreplanmålene og hva elevene skal lære seg. Eksempelvis skal elevene etter 7. trinn «lytte, eksperimentere og skape nye uttrykk med instrumenter, kropp, stemme eller lyd fra andre kilder, og presentere resultatet» og «bruke teknologi og digitale verktøy til å skape, øve inn og bearbeide musikk» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette leser jeg som om at elevene skal både improvisere og komponere ved enten å bruke stemme, instrument, lyd eller teknologi i arbeidet. Lisa sa spesifikt at Orff-instrumenter ble brukt, som Sætre (2016) også nevner i sitt kapittel. *Komponering og improvisering* er mindre praktisert av musikk lærere i Norge som undervisningsinnhold, og som musikkundervisningskompetanse er å *improvisere og komponere* lavt nede på tabellen over hva de behersker (Sætre et al., 2016, s. 8-11). Dette mener jeg viser at kompetanse på hovedinstrumentet kan være noe som gir deg muligheten til å bruke undervisningsmetoder som transponering, komponering og improvisasjon i undervisningen. Det vil muliggjøre at elevene oppnår kompetansemålene, og som nevnt er dette også undervisningsinnhold og kompetanser som ikke alle musikk lærere i Norge mestrer. Det kan være en effekt av at hovedinstrument ikke blir praktisert i lik grad på utdanningene, men det kan jeg ikke si med sikkerhet.

Noe som kom opp i intervjuene var bruken av Youtube og musikkteknologi. Eksempelvis trekker Lisa frem at datteren og elevene på skolen bruker Youtube til å lære seg låter som de vil spille. Hun mener det finnes to sider av bruken av Youtube. De lærer seg forenklede versjoner av låter og det finnes mange gode læringsvideoer som kan brukes. Samtidig blir læringskurven til elevene og gleden når de mestrer låtene høy. Når det er sagt, så finnes det i min egen erfaring ikke mange videoer som viser låtene slik de egentlig spilles, og en del av videoene er ikke nødvendigvis gode for læring. Bruken av Youtube kan da være positiv om man er bevisst over dette, og er kritisk til hva man bruker. Lars sa at om han ikke hadde hatt kompetanse i hovedinstrument ville nok han brukt Youtube eller andre musikkplattformer i undervisningen. Webster (2012) skriver i sin forskningsartikkel at disse nettbaserte læringsplattformene, som Youtube, kan virke som en trussel for noen musikk lærere, mens for andre kan det være et godt verktøy (s. 119). Det virker som både Lisa og Lars er enige om at det kan brukes, men at det må brukes på en hensiktsmessig måte. Lisa sa også i sitt intervju at hun skulle ønske mer kursing og muligheter for påfyll av kunnskap og videreutdanning. At nettbaserte læringsplattformer kan virke som en trussel for noen musikk lærere, kan jeg se for meg ut fra utsagnene til musikk lærerne. Det kan spesielt være utfordrende ovenfor rollen til hovedinstrumentet i undervisningen. Om slike læringsplattformer blir så gode at en musikk lærer ikke trenger kompetanse på hovedinstrument, vil man da ha bruk for denne kompetansen? Webster (2012) skriver selv at han ønsker mer forskning rundt musikkteknologi og hvordan det brukes (s. 124-125). Kruse og Veblen (2012) sin

forskning rundt instruksjonsvideoer på Youtube kan gi et inntrykk av at om man finner de rette videoene, så kan man utvikle sine ferdigheter og få påfyll av verktøy som kan brukes i undervisningen (s. 83-85). Youtube kan være et virkemiddel om man ikke har kompetanse i hovedinstrument, men kan også brukes som et verktøy til å utvikle sin egen kompetanse. Det eneste er at man må være bevisst og kritisk til hvilke videoer som er brukbare og lærerike, og hvilke som er mangelfulle og kan ha motsatt effekt.

Ved å trekke frem noen utsagn fra transkripsjonene og bruke forskningslitteratur til å sammenligne ser vi at kompetansen deres i hovedinstrument har verdi i musikkundervisningen. Kompetansen gir dem flere valgmuligheter i musikkundervisningen, og det muliggjør at elevene kan oppnå kompetansemålene satt i læreplanen. Kompetansen kan brukes i sangaktiviteter, akkompagnement, transkripsjon, improvisasjon og komponering. Samtidig som det kan brukes på andre undervisningsområder som eksempelvis ved støtte av Youtube eller ved spill på perkusjonsinstrumenter som i et Orff-opplegg. Ut fra det ovenfor vil jeg påstå at kompetansen deres i hovedinstrument har en *didaktisk verdi*.

5.2 Hovedinstrumentet sin påvirkning på musikk læreren

Under kategorien hovedinstrumentet sin påvirkning på musikk læreren finner vi majoriteten av kodene fra transkripsjonen. Det er nok basert på at en del av intervju spørsmålene var vinklet mot pedagogikken til lærerne og at det var naturlig å trekke det frem. I alle tre intervjuene fikk jeg et sterkt inntrykk fra musikk lærerne at noe av det viktigste ved å ha kompetansen i hovedinstrument, var at det gav dem en viss trygghet i undervisningen. Lisa sa eksempelvis at uten å egentlig spille et instrument så ville hun følt seg veldig usikker og på bar bakke, og at denne tryggheten var veldig viktig. Her vil jeg trekke frem begrepet om «self-efficacy», som er troen på egen mestringsevne. Både i forskningen til de Vries (2013) og Stunell (2010) ser vi at denne troen på egen mestringsevne er sentralt for at en musikk lærer skal lykkes og trives i yrket. Denne kompetansen i hovedinstrument ser ut til å gi de tre musikk lærerne en trygghet og en tro på at de lykkes med arbeidet i undervisningen. Dette vil også føre til at man har mer utholdenhet i yrkeslivet og oppgavene man utfører, som er viktig i alle yrker for å gjøre en god jobb.

Det finnes mange ulike forventninger som musikk lærere i grunnskolen må oppfylle. I masteroppgaven til Aasheim (2013) skriver hun at musikk lærere må være dyktige musikere med bred musikalsk kunnskap og at vi må ha ferdigheter i hovedinstrument og akkordinstrument. Elevene må også ha gode forbilder som de kan etterlikne for å utvikle egne ferdigheter (s. 75-85). Jeg mener ikke at en musikk lærer må være en dyktig musiker, men at det kan være en styrke. Dette kan sees i sammenheng med et av utsagnene til Lars.

Men jeg tror det tilfører noe ekstra å ha hovedinstrument som du er trygg på, og du blir vel litt et forbilde tenker jeg. En inspirasjon kanskje, til noen som har lyst å lære seg og spille piano, og synes det ser kjekt ut. Som får se at det kan brukes til noe fornuftig (Lars)

Lisa trekker også frem at denne tryggheten må ikke bare være på hovedinstrument, men på alt man kan. Ved å ha en god bredde (som kan knyttes til læreplan) og være trygg på det man kan selv, vil man enklere skape engasjement og mestre yrket. Ola sa at ved å mestre sitt instrument kan man «nerde» litt, som gjør at man lettere bygger relasjoner og blir en inspirasjon for elevene. Aasheim (2013) sine funn stemmer godt

overens med utsagnene til de tre musikk lærerne. Ved å ha denne bredden og tryggheten på et hovedinstrument, vil man også kunne oppnå høy «self-efficacy». Det vil gi en musikk lærer større mulighet til å lykkes og trives med yrket og i undervisningen.

Noe som er interessant å trekke frem var at Ola sa at man kunne bruke kompetansen i hovedinstrument slik at det blir mer autentisk. Han sa at ved vise at man brenner for noe og gir litt «bang» i hva andre sier kan man få det til å virke mer autentisk. Eiksund og Reistadbakk (2020) har skrevet en forskning artikkel om teknologi og autentiske læringsrom. I artikkelen er et av poengene deres å tilnærme seg det autentiske læringsrom, som betyr i korte trekk at man jobber ved å gi oppgaver som er så nær «real-world» situasjoner og at oppgavene må ha verdi i seg selv for at de skal virke som verdifulle for elevene (s. 185). Selv om i artikkelen snakker de om autentisk læringsrom og læring, så kan man se noen likhetstrekk mellom forskningen og utsagnet. Ola mener at ved å mestre hovedinstrumentet sitt vil man få mer autentisitet. Ikke nødvendigvis at det hjelper på selve læringen til elevene, men det vil inspirere elevene at de ser musikk læreren mestrer et instrument. Det vil ha verdi i seg selv, for man kan imponere og være en inspirasjonskilde for dem. Om man da også setter opp undervisningen på en måte som har en nærhet til «real-world» vil man kanskje oppnå at undervisningen oppleves som verdifull for elevene. Eksempelvis om man har et kurs for elevene på et instrument, og gjør en innsats til å få det mer «real-world».

Jeg vil trekke frem Sætre et al. (2016) sitt utsagn om at det er samspillet mellom ulike faktorer som bestemmer hva en musikk lærer føler de mestrer og hva de underviser i. Den formelle kompetansen, den uformelle kompetansen, læreplanforståelsen, profesjonelle identiteten og kjønnet påvirker hva en lærer kan, hva en lærer har mulighet til å få til og hvem læreren er (s. 15). Det er interessant å se på både musikk lærere uten og med kompetanse i hovedinstrument. De tre forskningsdeltakerne mine har formell kompetanse i hovedinstrument. De har alle drevet med musikk og brukt hovedinstrumentet sitt på fritiden og i det daglige livet (uformell kompetanse), og alle anser hovedinstrumentet sitt som en del av hvem de er som lærer. Hva hadde skjedd om man hadde fjernet denne kompetansen fra forskningsdeltakerne? Hadde de undervist på samme måte og ville undervisningen blitt dårligere? De har alle litt ulike meninger, men alle tre påstår at undervisningen ikke ville blitt dårligere. Den ville blitt annerledes. Ola sammenligner det som om man tar bort tastaturet til en norsklærer. Du kunne undervist på en tilstrekkelig måte i norskfaget, men at man som lærer hadde manglet kompetanse på et undervisningsområde.

Ovenfor har jeg prøvd å trekke frem et par utsagn fra forskningsdeltakerne der jeg viser til at musikk lærere med kompetanse i hovedinstrument vil ha en styrke som positivt påvirker elevene, men også vil ha betydning for seg selv som musikk lærere. Ved å mestre et hovedinstrument vil man få høyere tro på egen mestringsevne og vil føre til at man både lykkes bedre med yrket, men også øker sannsynligheten for å bli værende i yrket. Man blir en inspirasjon for elevene og man har større muligheter i undervisningen. Ut fra dette vil jeg påstå at denne kompetansen i hovedinstrument har *pedagogisk verdi*.

5.3 Livserfaringer

Alle tre musikk lærerne har et personlig og nært forhold til musikk. Det går ikke bare utover yrkeslivet, men også det personlige liv. Både som familiepersoner og yrkesmusikere. De gav et inntrykk av at de var musikk lærere, men samtidig anså seg

selv som enten musikere eller hobbymusikere. De hadde alle tre et liv med musikken utenfor yrkeslivet på grunnskolen. Ifølge Ballantyne (2005) betyr dette at de anser seg selv som dyktige i musikk, noe jeg kan si meg enig i basert på egen erfaring med forskningsdeltakerne. Dette har en påvirkning på valgene de tar i undervisningen (Beijaard et al., 2000). Det kan være med å skape den profesjonelle identiteten til musikk lærerne, samtidig som det påvirker livet deres på generell basis. Ved å sette søkelys på profesjonsforståelsen kan vi se på praksisens kvalitet og musikk lærerens ekspertise og kunnskap. Oppfatningen av hva en selv kan er ofte formet av indre, personlige opplevelser, samtidig som sosialt og kulturelt bestemt (Angelo, 2014, s. 47). Ut fra informasjonen om livet deres fra de var unge til i dag, har alle tre musikk lærerne et tett og personlig forhold til musikk og spesielt til sitt fortrukne instrument. Det går utover yrkeslivet deres og omhandler hele livet deres.

Jeg vil trekke frem figuren til Angelo (2014) som viser spenningsforholdet i en kunstpedagogisk sammenheng (Se Figur 1). Kunstpedagoger befinner seg under spenningsforholdene mellom dybde, utøver, håndverker, bredde, lærer og kunster. Ut fra utsagnene til forskningsdeltakerne kan vi anta at de trekker mest mot lærer og bredde, da dette er noe som kommer opp mest i intervjuene. Det er naturlig ettersom lærer er yrket deres og bredden er noe som er viktig for en musikk lærer, men samtidig vil jeg påstå at de også trekker mot utøver. Alle tre, kanskje spesielt Lisa og Lars, driver aktivt med musikk ved siden av læreryrket. Det kan være at deres tilknytning til hovedinstrumentet gjør at dette spenningsforholdet vil være mer nyansert enn om de ikke hadde hatt denne kompetansen. Vi kan argumentere for at spenningsforholdet vil da bli påvirket av denne kompetansen.

Jeg vil også trekke frem musikkfaget og da kan vi illustrere det ved bruk av Nielsen (1998) sin modell (se Figur 2). Hovedinstrumentet faller mellom kunst og vitenskap. Man må kunne håndverket samtidig som man må kunne instrumentets tradisjon (Angelo, 2014, s. 35). Som eksempelvis Lisa trekker frem, så er bredden på instrumentet viktig. Ola sa at det viktigste han fikk opplæring i, var bruken av gripbrettet til å visualisere relasjon mellom melodi og akkorder. Det vil jeg påstå er noe som handler om håndverket til instrumentet. Hovedinstrumentet omfavner mange ulike aspekter ved musikkfaget, og kompetansen vil gå under vitenskap, håndverk/hverdagskultur og kunst. Dette kan igjen trekkes mot spenningsforholdet til musikk lærerne. Der var et av forholdene mellom kunstner og håndverker.

Om vi bare ser på intervjuene får vi et klart inntrykk av at alle musikk lærerne har et personlig og nært forhold til musikk og instrumentet sitt. Alle tre fikk fra tidlig alder undervisning og opplæring i et instrument. Det har en *personlig verdi* for dem. Jeg vil påpeke viktigheten av den har en personlig verdi. Det at hovedinstrumentet er noe nært og viktig gjør at det blir en del av profesjonsforståelsen deres som musikk lærer. Det fører til at de ikke bare bruker instrumentet i undervisningen, men også i det daglige livet. De vet gleden av å spille et instrument, som kanskje vil smitte over på elevene. Og sist, men ikke minst opprettholder de høy mestring på instrumentet sitt.

5.4 Hovedinstrumentet i lærerutdanningen

Det var ganske stor enighet mellom forskningsdeltakerne at det var viktig i grunnskoleutdanningen av musikk lærere med et fokus på hovedinstrument. Ikke at det var det viktigste for en musikk lærer, men at det var en styrke for musikk lærere å ha

denne kompetansen. Ola sa eksempelvis at det finnes mange dyktige musikk lærere som er helt ok på instrumenter eller et instrument, men at du har litt mer å spille på ved å mestre et instrument. Det viser seg ut fra forskning til Angelo og Eidsvaag (2021) at de ulike utdanningsprogrammene i Norge gir ulikt tilbud når det gjelder antall timer og metoder. Forskningsdeltakerne mine gav også uttrykk for at ved å gi tilstrekkelig med undervisning i hovedinstrument vil man utvikle ferdigheter og kunnskap som er fagspesifikk, menneskespesifikk og læringsspesifikk. Ved å bruke tid og innsats på læring av hovedinstrument vil man oppnå dybdelæring, og gi muligheter til at studentene oppnår læringsmålene. Hovedinstrument kan da brukes i flere aspekter enn bare emnet om hovedinstrument (s. 84-86). Christensen (2017) har skrevet en bok om instrumentrelatert gehørtraining på studenter og lærere. Hun mener det er viktig å koble annen læring opp mot opplæringen i hovedinstrument, slik at vi oppnår en større faglig helhet (s. 10). Det er en selvfølge at ulike institusjoner vil drive med ulik form for opplæring i hovedinstrument, men at ulikhetene er så store kan virke overraskende. I mitt eget tilfelle hadde vi fem obligatoriske timer med en-til-en undervisning i hovedinstrument i tre ulike semestre. Forskningsdeltakerne mine gav uttrykk for at de hadde rundt 1 time hver uke, om det enten var en-til-en eller i samspillsettinger. Når forskning og forskningsdeltakerne er klare på at de positive sidene ved å mestre et instrument er så store, burde det vell være et fokus på det?

Om vi ser nærmere på de nasjonale retningslinjene for høyskoler og universiteter ved utdanningen av musikk lærere i grunnskolen finner vi noen eksempler på læringsmål som kan falle under hovedinstrument- og instrument-kunnskap. Under læringsutbytte skal også studentene:

- har kunnskap om ulike omgrep og ulik fagterminologi som bidrar til å forstå, analysere og notere musikk
- har kunnskap om ulike sjanger- og stilideal innanfor områda improvisasjon, komposisjon og arrangering (Universitets- og høgskolerådet, 2016, s. 50-52).

Ferdigheter om:

- kan synge og bruke stemma på varierte måtar, kan akkompagnere og kan uttrykke seg musikalsk på ulike instrument
- kan improvisere og komponere musikk med stemme, musikkinstrument og musikkteknologiske verktøy
- kan framføre et variert repertoar av musikk i skulen, aleine og i samspel med andre
- kan skape sin eigen musikk ved hjelp av akustiske og digitale instrument og legge til rette musikalsk materiale for ulike framføringsformål og for musikkundervisning og læringsprosessar (Universitets- og høgskolerådet, 2016, s. 51-53).

Disse beskrivelsene av læringsutbytte er et par eksempler på hva som kan trekkes mot kompetanse i hovedinstrument. Det er ingen av læringsmålene som spesifikt nevner ordet hovedinstrument, men flere av dem som kan oppnås ved opplæring på hovedinstrument. Flere av utsagnene til forskningsdeltakerne om hvordan de bruker hovedinstrumentet sitt stemmer overens med disse også. Eksempelvis at man skal kunne transkribere, anvende instrumentet på lekende og skapende måter, improvisasjon, akkompagneringsteknikker og skape musikalsk materiale ved akustiske og digitale instrument, komponering og framføre et repertoar av musikk. Som nevnt ovenfor er det universitetene og høyskolene sin jobb å ruste de fremtidige musikk lærerne til at man skal ha en bredde og dybde innenfor musikalsk kunnskap og ferdighet. I Georgii-Hemming og Westwall (2009) forsket de på hvordan dette foregår i Sverige. Læreplanen i musikk er åpen og gir musikk lærere store friheter til å velge hvordan de skal undervise, som gir musikk lærere mye autonomi i undervisningen. Det

betyr i stor grad at utdanningsinstitusjonene må gi de fremtidige musikk lærerne et grunnlag slik at elevene får den undervisningen de skal. Det kan føre til at musikk lærerne underviser på en inspirerende, engasjerende og kreativ måte, men også at undervisningen blir for subjektiv og at læreren sine egne meninger og verdier blir fokuset (s. 363-364). Det betyr at utdanningsinstitusjonene har en viktig og stor jobb i selve utdanningen av fremtidige musikk lærere. Alle tre forskningsdeltakerne påpeker også dette i intervjuene. Når det gjelder undervisningen i hovedinstrument sa Lisa og Lars at spesielt akkompagning, besifring og transponering var sentrale aspekter. Lisa sa også at de varierte undervisningsmetoder der de fikk bruke hovedinstrumentet i klasser og i praksissituasjoner. Ola nevnte at å lære seg å bruke gitaren som et verktøy på flere områder i undervisningen er viktig. Alle tre sa også at hovedinstrumentet ble brukt på flere områder i undervisningen, ikke bare i selve emnet. Det samsvarer med det Christensen (2017) skriver om at hovedinstrument må kobles til andre områder (s. 10). Opplæring i hovedinstrument vil da hjelpe deg på mange måter i undervisning, eksempelvis med tro på egen mestringsevne, relasjonsbygging, verktøy til musikkundervisning for å nevne noen.

I dette delkapittelet ser vi en korrelasjon mellom en del aspekter ved forskning i utdanningen av musikk lærere og hva forskningsdeltakerne gir uttrykk for. Hovedinstrumentopplæring bør være en sentral del av utdanningen og bør brukes på flere kompetanseområder i utdanningen. Kompetansene man opparbeider seg ved hovedinstrument kan være gode verktøy å bruke når man selv begynner i yrket. Ut fra det ovenfor vil jeg påstå at det har en *utdanningsverdi*.

Kapittel 6 - Konklusjon

En masteroppgave har som et mål å kunne bidra med kunnskap på det feltet man undersøker. Som nevnt tidligere ønsket jeg å bidra i debatten rundt hovedinstrument på utdanningen av musikk lærere i grunnskolen. For å være en musikk lærer må man ha en bredde og samtidig kunne spesifikke kompetanser på ulike områder. Et av disse aspektene er kompetanse på et musikk instrument, og i denne masteroppgaven har jeg prøvd å komme frem til hvorfor denne kompetansen kan være viktig for en musikk lærer. Ved å intervju, analysere og drøfte ulike aspekter med hovedinstrument har jeg prøvd å svare på problemstillingen: *Hvilken verdi har kompetansen i hovedinstrument for en musikk lærer i grunnskolen?*

Denne kompetansen som man har på sitt hovedinstrument, har vært et debattert tema blant oss studentene og det er et tema som blir debattert i forskning. Mine tre forskningsdeltakere gav meg en god innsikt i hvordan de anser sin kompetanse i hovedinstrument, og på generell basis er de relativt enige i verdien av den. Ut ifra utdragene fra intervjuene, teorien og litteraturen som jeg fant fram og i drøftingen fikk jeg et innsyn i hvordan de anser denne kompetansen. De fire ulike verdiene jeg kom frem til var: *didaktisk verdi, pedagogisk verdi, personlig verdi og utdanningsverdi*. Disse verdiene går litt innom hverandre og henger sammen, men i dette tilfellet har jeg valgt å skille mellom dem.

Den didaktiske verdien er nok den mest tydelige og klareste av dem. Alle tre musikk lærerne nevner konkrete eksempler på hvordan de får brukt kompetansen sin i undervisningen. Spesielt når det gjelder ulike undervisningsmetoder. Det gir dem en bredde på valg av undervisningsmetoder og de nevner også at de måtte ha endret sin tilnærming til undervisningen om de hadde vært foruten. Den pedagogiske verdien er mer overordnet, og et viktig aspekt er tryggheten de føler på ved å ha denne kompetansen i hovedinstrumentet. De sa alle tre at ved å ha denne tryggheten fikk de tro på at de kunne mestre undervisningen. Forskning viser til at ved god tro på egen evne så vil man ha større sannsynlighet for å lykkes og bli værende i yrket.

Når det gjelder den personlige verdien bruker alle musikk lærerne hovedinstrumentet sitt ved siden av yrkeslivet. Det er en del av identiteten deres og de bruker instrumentet sitt enten som profesjonell musiker eller som en hobby. Instrumentet har en personlig verdi for dem. Både som profesjonelle lærere og vanlige mennesker. Jeg får inntrykket av at de ikke bare er musikk lærere, men også musikere. Kompetansen har også en utdanningsverdi. Det ser vi når vi sammenligner hvordan forskningsdeltakerne beskriver tiden da de utdannet seg og hvordan forskning rundt dette er i dag. Det er flere av kompetansemålene som musikk lærere som kan oppnå ved opplæring i hovedinstrument. Det er klare signaler om at kompetanse i hovedinstrument kan brukes på mange ulike områder innenfor musikkfaget. Det bør derfor være viktig at utdanningsinstitusjonene gir tilstrekkelig med undervisning i hovedinstrument.

Som nevnt ovenfor er musikk lærerne klare på at det er viktig at utdanningen av musikk lærere på grunnskolen har et fokus på hovedinstrument. Forskingen til Angelo og Eidsvaag (2021) viser også til at denne kompetansen på hovedinstrument vil være en måte å utvikle kunnskap på som er fagspesifikk, menneskespesifikk og læringsspesifikk. Dette mener jeg er et viktig poeng for utdanningsinstitusjonene som skal utdanne musikk lærere til grunnskolen, men samtidig vil jeg stille spørsmålet om dette er den

eneste veien å gå for å utvikle gode musikk lærere? Som forskningsdeltakerne også påpeker selv så kunne de fint undervist uten denne kompetansen. Forskjellen ville da vært at de måtte ha andre kompetanser slik at de kunne jobbe mot læreplanen. Som Lisa påpeker er det viktigste for en musikk lærer å ha en bredde og kompetanser som gjør at man kan jobbe mot konkrete mål i læreplanen. Kan man da si at denne kompetansen er en nødvendighet for en musikk lærer i grunnskolen? Det kan virke som det ikke er en nødvendighet for disse musikk lærerne, men at styrken ved å ha kompetanse i hovedinstrument ville de ikke vært foruten.

Jeg fikk inntrykket av at alle tre forskningsdeltakerne føler også en personlig tilknytning til hovedinstrumentet sitt, og at denne personlige verdien er viktig for dem. Som nevnt ville de personlig ikke vært foruten. Man kan si at kompetansen deres er en stor del av deres profesjonsforståelse og identitet. Dette poenget mener jeg står sterkt hos musikk lærerne. Kompetansen på hovedinstrumentet vil føre til at man ikke bare er en musikk lærer, men også at man er dyktig musikalsk. Tryggheten dette gir er ikke å se bort fra. I funnene mine og i forskning viser det til at kompetansen på hovedinstrument berører mange ulike sider med det å være musikk lærer. Kan hovedinstrumentet brukes som et knutepunkt i musikkundervisningen og muliggjøre flere muligheter til undervisning? Musikk lærerne sier også at bruken av hovedinstrumentet er en måte å bygge relasjoner med elevene på. Det åpner andre måter å bygge relasjoner på i motsetning til om man ikke har kompetansen. Sammenhengen mellom funnene mine og forskningen rundt kompetansen på hovedinstrument har mange interessante aspekter som kan undersøkes enda dypere. Eksempelvis kunne man forske på hvordan musikk lærere bruker hovedinstrumentet sitt til å bygge relasjoner.

Videre forskning på dette feltet kan være et større dypdykk i de fire ulike verdiene. Jeg tenker da eksempelvis ved å se på livserfaringene til musikk lærere. Hvordan påvirker det deres profesjonsforståelse og didaktikk? Det kan også være en større kvantitativ studie der en samler inn enda mer data fra flere musikk lærere. Eksempelvis å bearbeide spørsmålene til et spørreskjema. Det kunne også vært interessant å undersøke musikk lærere som ikke har denne kompetansen i hovedinstrument. Man måtte da stilt andre spørsmål, eksempelvis hvordan musikk lærere som ikke har den formelle kompetansen i hovedinstrument underviser og hva som skjer med undervisningen. Som nevnt har det vært gjort litt forskning på at flere av musikk lærerne i grunnskolen ikke har tilstrekkelig med studiepoeng til å undervise i faget (Nielsen & Karlsen, 2021). Spiller det noen rolle om man har tilstrekkelig med studiepoeng eller ikke, og hvordan det påvirker kompetansen på hovedinstrument?

I arbeidet med denne studien har jeg fått en større forståelse for hvorfor kompetanse i hovedinstrument kan være viktig for en musikk lærer. Det har gitt meg en større forståelse for hvordan man kan bruke hovedinstrumentet sitt i undervisningen, og hvordan det blir praktisert på utdanningsinstitusjonene. Verdien av hovedinstrument kan være viktig for en musikk lærer, men hvor viktig med denne kompetansen er fremdeles usikkert.

Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag.
- Aasheim, M. A. (2013). "Musikk kan ikke læres!": Forventninger og krav til grunnskolens musikk lærer [Masteroppgave, NTNU]. NTNUopen. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/243654>
- Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk. Praksiser i musikkfeltet*. Fagbokforlaget.
- Ballantyne, J. C. (2005). Identities of music teachers: Implications for teacher education. I M. Cooper (Red.), *Teacher Education: Local and Global. Proceedings of the 33rd Annual Australian Teacher Education Association Conference* (s. 39-44). Australian Association of teacher Education. <https://eprints.usq.edu.au/898/>
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Christensen, J. (2017). *Gehör og instrument: instrumentrelatert gehørtrening i ulike sjangre*. Portal.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. SAGE.
- Devaney, K. & Nenadic, E. (2021). *Music Teaching Provision in Primary Schools: Key Findings 2019. Project Report*. Birmingham City University. <https://bcuassets.blob.core.windows.net/docs/music-provision-in-primary-research-report-2019-to-publish-132737536078916709.pdf>
- de Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research*, 15(4), 375-391. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829427>
- Eidsvaag, F. F. & Angelo, E. (2021). The Craftsmanship that Disappeared? Investigating the Role of the Principal Instrument in Music Teacher Education Programs. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research* (s. 65-94). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.119.ch3>
- Eiksund, Ø. J. & Reistadbakk, E. (2020). Knowledge for the future music teacher: authentic learning spaces for teaching songwriting and production using music technology. I Ø. J. Eiksund, E. Angelo, & J. Knigge (Red.), *Music technology in education – Channeling and challenging perspectives* (s. 181-209). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.108.ch7>
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3. utg., s. 16-39). Liber.

- Georgii-Hemming E. & Westvall M. (2010). Teaching music in our time: student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher, *Music Education Research*, 12(4), 353-367.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2010.519380>
- Gergen, K. J. & Gergen, M. M. (1984). *Historical social psychology*. L. Erlbaum.
- Greenbank, P. (2003). The Role of Values in Educational Research: The Case for Reflexivity. *British Educational Research Journal*, 29(6), 791-801.
<http://www.jstor.org/stable/1502134>
- Gunnarsson, K. & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bbh>
- Kruse, N. B. & Veblen. K. K. (2012). Music teaching and learning online: Considering YouTube instructional videos. *Journal of Music, Technology & Education*, 5(1), 77-87. https://doi.org/10.1386/jmte.5.1.77_1
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/mus01-02?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktik* (2. rev. og bearb. Udg.). Akademisk Forlag.
- Nielsen, S. G. & Karlsen, S. (2021). Grunnskolelærere i musikk og deres kompetanse: Hvordan er situasjonen i norsk kontekst? *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 100-125. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2840>
- NTNU. (2022). *Emneplan MGLU5236 – Hovedinstrument*. Hentet 15. april fra <https://www.ntnu.no/studier/emner/MGLU5236#tab=omEmnet>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaar, O. M. (2021). *Eksamensoppgave MGLU5235 Vitenskapsteori, analyse og forskningsetikk* [Upublisert]. NTNU.
- Stunell, G. (2010). Not musical? Identity perceptions of generalist primary school teachers in relation to classroom music teaching in England. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9(2), 79-107.
http://act.maydaygroup.org/articles/Stunell9_2.pdf

- Sætre, J. H. (2016). Improvisasjon og komposisjon. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn Musikkundervisning* (3. utg., s. 217-231). Gyldendal Akademisk.
- 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), 1-18. <https://doi.org/10.5617/adno.2876>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thingelstad, C. (2016). Sang. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn Musikkundervisning* (3. utg., s. 199-215). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Universitets- og høyskolerådet. (2016). *Nasjonale retningslinjer for femårig grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10*. Vedtatt 7. juni 2016. https://www.uhr.no/f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf
- Webster, P. R. (2012). Key research in music technology and music teaching and learning. *Journal of Music, Technology & Education*, 4(2-3), 115-130. https://doi.org/10.1386/jmte.4.2-3.115_1

Vedlegg:

Intervjuguide:

Temaer for møtet:	Spørsmål og info:
Presentasjon av meg og prosjektet:	Jeg: Studiet, familie og masteroppgave. Takke for deltakelsen, kort forklaring av prosjektet og hensikt med studiet. Innholdet i intervjuene, hva skal det handle om.
Formelle krav:	Vise til at det blir et lydopptak av intervjuet og årsaken til det, forsvarlig lagring av data, taushetsløfte og anonymisering. Forklare at de kan når som helst trekke seg uten å måtte si hvorfor. Signering og eventuelle spørsmål.
Innledende spørsmål om deltaker:	Fortelle kort om seg selv: <ul style="list-style-type: none">- Jobbet lenge i yrket og på hvilke årstrinn?- Hvilken fagkombinasjon?- Bakgrunn (utdanning)?- Musikkbakgrunn og musikkliv?- Har du spilt i band eller er musikk i familielivet viktig?
Spørsmål til masteroppgaven:	<ul style="list-style-type: none">- Hva husker du om hovedinstrument fra studietiden?- Har denne kompetansen i Hovedinstrument hjulpet i musikkundervisningen og på hvilken måte? Utdyp.- Hvordan husker du det var å bruke instrumenter i undervisningen i begynnelsen av yrkeslivet i forhold til i dag?- Kan du gi noen konkrete eksempler på hvordan du bruker kompetansen din i undervisningen?- Hva hadde skjedd med din praksis om du ikke hadde hatt kompetanse hovedinstrument?- Ser du noen negativer eller eventuelle problematikker med kompetanse i hovedinstrument?- Hvor mange studiepoeng/vekt tall har du i hovedinstrument?- Hva er det viktigste du har lært i hovedinstrument?- Hva fikk du ut av undervisningen i hovedinstrument, eventuelt bi-instrument?- Er det viktig at utdanningsinstitusjonene gir tilstrekkelig med undervisning i Hovedinstrument for en musikk lærer? Hvorfor/hvorfor ikke?- Hvilken verdi vil du si at kompetansen i Hovedinstrumentet har for deg?- Har du fått bruk for denne kompetansen på andre områder enn grunnskolen og hvor?- Mener du det er en nødvendighet for deg som musikk lærer med denne kompetansen i hovedinstrument?

	- Eventuelle tilleggsspørsmål kan spørres underveis.
--	--

Informasjonsskriv:

Vil du delta i forskningsprosjektet: Hvilken verdi har hovedinstrument for grunnskolelærere i grunnskolen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke verdi kompetanse i hovedinstrument har for musikk lærere. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål:

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilken verdi/verdier musikk lærere mener sin kompetanse i hovedinstrument har for dem. Jeg vil da samle inn informasjon om hva du tenker om kompetanse i hovedinstrument. Omfanget av prosjektet er ikke mer enn at du skal stille på et intervju som vil ikke ta lenger enn 30 min. Dette er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgt er gjort på bakgrunn av min egen erfaring med musikk lærere. De er alle dyktige musikk lærere som har lang erfaring med musikk i grunnskolen. Noen av dem har også vært med på et tidligere Forskings- og Utviklingsprosjekt rundt en del av samme tematikken. Det er fire som får henvendelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg innebærer det å delta på intervju. Det blir ett intervju der jeg vil stille spørsmål angående problemstillingen. Dine svar vil bli registrert elektronisk gjennom lydopptak og notater.

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.

Tilgangen vil kun være tilgjengelig for meg (student) og veilederen min.

Jeg (Odd Midtsæther Skaar) og min veileder (Øyvind Johan Eiksund) vil ha tilgang. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lagret datamaterialet vil ligge en ekstern tjeneste (skylagring) som bare jeg og veileder vil ha tilgang til.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai/juni 2022. Alt av datamaterialet vil bli slettet etter prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- NTNU ved Øyvind Johan Eiksund. oyvind.j.eiksund@ntnu.no Mobil: 99274742.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. thomas.helgesen@ntnu.no Mobil: 93079038.

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

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

Med vennlig hilsen

Øyvind Johan Eiksund

Odd M. Skaar

(Veileder)

(Forsker/Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvilken verdi har hovedinstrument for grunnskolelærere?*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i Intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Godkjenning fra NSD:

23/05/2022, 10:12

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Hvilken verdi har hovedinstrumentet for grunnskolelærere?](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

334160

Prosjekttittel

Hvilken verdi har hovedinstrumentet for grunnskolelærere?

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektperiode

15.09.2021 - 25.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

17.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 14.01.2022.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.01.2022. Behandlingen kan fortsette.

Vi legger til grunn at behandlingen oppfylder kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). Vi legger til grunn at behandlingen oppfylder kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson : Sturla Herfindal

Lykke til videre med prosjektet!

