

Anne Jordhus-Lier

Masteroppgave i  
musikkvitenskap



# MUSIKKFAGET ETTER KUNNSKAPSLØFTET

*en studie av musikk læreres fagoppfatning*



Anne Jordhus-Lier

Masteroppgave i  
musikkvitenskap

# **MUSIKKFAGET ETTER KUNNSKAPSLØFTET**

en studie av musikk læreres fagoppfatning

Institutt for musikkvitenskap - Universitetet i Oslo - Våren 2012



## FORORD

Gjennom min utdannelse som musikkpedagog og etter noen år som musikk lærer i skolen, har jeg reflektert en del over musikkfaget, hva slags fag det egentlig er og hvilken framtid det har. I utgangspunktet synes jeg det er et fantastisk fag å ha i skolen, men med betingelsene som ligger til grunn i dag kan det være et vanskelig fag å undervise i. Har man erkjent dette, må man ta stilling til om faget skal være et obligatorisk skolefag, eller om for eksempel kulturskolen skal sterkere inn og gi et tilbud i skoletida. Man kan også legge til grunn at musikk er så viktig at alle bør få en viss kjennskap til det, og diskutere hva faget skal inneholde og hvilke rammer og betingelser det må ha. Utgangspunktet mitt for å skrive denne oppgaven var at jeg ønsker at faget skal være for alle, men at jeg ser problemer og utfordringer ved det slik det fremstår i dag. Jeg ville derfor se nærmere på faget, for på den måten å komme opp med nye tanker rundt fagets framtid.

Prosesen rundt denne oppgaven har pågått en stund, først som heltidsstudent, så som arbeidende deltidsstudent, et opphold med fødselspermisjon, og til slutt en intens skriveperiode i kombinasjon med jobb. For at jeg har klart å få gjennomført dette prosjektet slik jeg ønsket, har jeg mange å takke. Først og fremst vil jeg takke mannen min, David, som har stilt opp med gode råd, barnepass, husarbeid, matlaging, som har lest oppgaven min og kommet med meget konstruktiv veiledning, og som ikke minst har vært så tålmodig som han bare kan. Så vil jeg takke mine foreldre, svigerforeldre, svigerinne, svoger og søster for barnepass slik at jeg har fått tid til å skrive. Min veileder Even Ruud fortjener en stor takk for gode tips og tro på at jeg skulle klare å fullføre prosjektet. Til slutt vil jeg takke min datter Oline som har måttet holde ut med en mamma som har hatt litt mye å gjøre den siste tiden, og som har vært litt mer sliten og hatt litt kortere lunte enn vanlig. Du er, sammen med David og lille Anton i magen, uansett det viktigste i livet mitt, og min største inspirasjon.

*Anne Jordbus-Lier  
Lierfoss, April 2012*



# INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>KAPITTEL 1 INTRODUKSJON OG METODE .....</b>	<b>1</b>
1. INTRODUKSJON.....	1
<i>Problemstilling</i> .....	2
<i>Leserveiledning</i> .....	3
2. VERKTØYET FOR FORSKNINGEN .....	3
<i>Utvalget av informanter</i> .....	6
<i>Semistrukturert intervju</i> .....	9
<i>Etiske retningslinjer</i> .....	11
3. ANALYSEARBEIDET .....	13
<i>Transkripsjon</i> .....	14
<i>Kategorisering og koding</i> .....	15
<i>Tolkning</i> .....	17
<i>Gyldighet og generaliserbarhet</i> .....	18
<b>KAPITTEL 2 MUSIKKFAGETS OG KUNNSKAPSSYNETS UTVIKLING.....</b>	<b>22</b>
1. MUSIKKFAGETS UTVIKLING.....	22
<i>Sangfaget: Den spede begynnelse</i> .....	23
<i>Normalplanen 1939: Sosialdemokrati og internasjonale impulser</i> .....	23
<i>Forsøksplanen 1960: Mot en 9-årig grunnskole</i> .....	25
<i>Mønsterplanen 1974: Et musikkfag for alle?</i> .....	26
<i>Mønsterplanen 1987: Helhet med lokalt ansvar</i> .....	27
<i>Læreplanen 1997: Et opplysende styringsdokument?</i> .....	28
<i>Kunnskapsløftet 2006: Kompetanse og konkurranse</i> .....	30
2. KUNNSKAPSSYN I ENDRING.....	31
<b>KAPITTEL 3 LÆRERIDENTITET OG MUSIKKFAG .....</b>	<b>37</b>
1. MUSIKKLÆRERENS IDENTITET.....	37
2. HVA SLAGS FAG ER MUSIKK? .....	42
<i>Ulike fagsyn</i> .....	43
<i>Et allmenndannende fag</i> .....	46
<i>Kreativitet og aktivitet</i> .....	47
<i>Estetisk og utøvende</i> .....	48
<i>Politikken virker inn på fagsynet</i> .....	49
<i>Læringsaktiviteter som innhold</i> .....	49
<i>Aktivitetsbasert metode</i> .....	54

<i>Rammevilkårene er styrende for undervisningen</i> .....	57
3. SAMARBEIDER MUSIKKLÆRERE? .....	60
4. OPPSUMMERING.....	61
<b>KAPITTEL 4 LÆREPLAN, LEGITIMERING OG FAGETS Plass</b> .....	<b>63</b>
1. LÆREPLANENS PÅVIRKNING PÅ LÆREREN OG FAGET .....	63
<i>Hva er en læreplan?</i> .....	64
<i>Samfunnets betydning</i> .....	66
<i>Læreplanens ulike funksjoner</i> .....	67
<i>Fra dokument til implementering</i> .....	68
<i>Er tidligere læreplaner representert hos musikk lærere i dag?</i> .....	70
2. HVORDAN FORHOLDER MUSIKKLÆRERE SEG TIL KUNNSKAPSLØFTET? .....	73
<i>Muligheter eller begrensninger?</i> .....	73
<i>Kunnskap – Kompetanse – Vurdering</i> .....	75
<i>Hindrer rammevilkårene gjennomføringen?</i> .....	80
<i>En plan for lærere med musikkutdanning</i> .....	80
<i>“Instant implementering”</i> .....	83
<i>“Passer på at jeg ligger innenfor”</i> .....	84
3. MUSIKKFAGETS Plass I SKOLEN .....	86
<i>Hvordan er sammenhengen mellom musikkfaget og samfunnet?</i> .....	88
4. LEGITIMERING AV FAGET – AV HVEM, FOR HVEM, HVORDAN? .....	89
5. OPPSUMMERING.....	91
<b>KAPITTEL 5 KONKLUSJON</b> .....	<b>92</b>
1. LEGITIMERING AV MUSIKKFAGET OG FAGETS Plass I SKOLEN.....	92
2. LÆREPLANENS PÅVIRKNING.....	93
3. HVORDAN OPPFATTER MUSIKKLÆRERE FAGET SITT? .....	96
4. REFLEKSJONER RUNDT MUSIKKFAGET I DAGENS SKOLE .....	99
<b>LITTERATUR</b> .....	<b>101</b>
<b>VEDLEGG 1: INFORMANTER</b> .....	<b>104</b>
<b>VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>105</b>
<b>VEDLEGG 3: KATEGORISERING</b> .....	<b>108</b>
<b>VEDLEGG 4: FORKORTELSER</b> .....	<b>110</b>



# KAPITTEL 1 INTRODUKSJON OG METODE

## 1. Introduksjon

Dagens skoledebatt handler i stor grad om målbar kunnskap, og om oppnåelse og testing av denne. Man kan si at dette startet med Pisa-undersøkelsene, et internasjonalt prosjekt som skal kartlegge 15-åringers kompetanse innen lesing, matematikk og naturfag, hvor norske elever ikke gjorde det bra. Dette medvirket til økt fokus på kunnskapsoppnåelse i skolen. Så kom den nye læreplanen, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 06*, med krav om basisferdigheter i alle fag og fokus på oppnåelse av kompetansemål. Skolehverdagen ble preget av nasjonale prøver og øving fram mot disse. Hva gjør dette med musikkfaget, som ikke er et basisfag og som ikke har i seg den kunnskapen som måles i nasjonale prøver og Pisa-undersøkelsene?

Musikkfaget, som er et praktisk-estetisk fag, kan være en viktig kontrast til dette kunnskapsfokuset, et pusterom og et alternativ. Musikk har også en egenverdi i seg selv. Samtidig hevder flere at det å spille et instrument, og det å jobbe med og mestre estetiske fag, kan bidra til høyere kunnskapsoppnåelse i teoretiske fag. Det kan være med på å utvikle evnen til å uttrykke seg og til å tenke kreativt. Det er ulike grunner til at musikkfaget er viktig i dagens skole, og jeg mener vi må sette et større fokus på faget for at det ikke skal bli glemt i skoledebatten. Hva slags fag er musikkfaget i dag? Hvilken plass har det og hvor går det hen? Dette er spørsmål jeg ønsker å se nærmere på. Oppgaven er et bidrag til samfunnsdebatten og skoledebatten, hva vi vil med norsk skole og hvilket samfunn våre barn skal vokse opp i. Som musiker og musikk lærer mener jeg at vi alle trenger musikk i våre liv. Vi trenger også estetiske fag i skolen, der man har muligheten til å nå ut til alle barn uavhengig av bakgrunn. Jeg håper oppgaven kan være med på å flytte noe av fokuset i skolen til de estetiske fagene, og til musikkfaget spesielt. De som vet mest om musikkfaget i dag og som har daglig kontakt med faget, er musikk lærerne. For å finne ut mer om musikkfagets utvikling og hva slags fag det er i dag, vil jeg derfor se på hvordan musikk lærere oppfatter faget sitt. Dette innebærer å se på hvordan de forholder seg til læreplanen, hvordan de legitimerer faget sitt og hvilken rolle og plass de mener musikkfaget har i skolen i dag.

## *Problemstilling*

Jeg har valgt en problemstilling med et hovedspørsmål og to delspørsmål som konkretiserer og bygger opp under hovedspørsmålet. Først stiller jeg spørsmålet:

*Hvordan oppfatter musikk lærere i grunnskolen sitt eget fag, dets oppgave og innhold?*

For å avgrense og fokusere, har jeg videre stilt disse spørsmålene:

*Hvordan legitimerer de faget sitt, og hvilken rolle og plass mener de musikkfaget har i skolen?*

*Hvordan forholder de seg til læreplanen?*

Både skolen og musikkfaget har i nyere historie vært gjennom mange reformer. Samfunnet har forandret seg radikalt gjennom blant annet globaliseringen og informasjonsteknologien, og med nye kompetansekrav. Diskusjoner om basiskompetanse i skolen er gjennomgående i internasjonal sammenheng. Hvordan er så musikkfaget blitt i dag? Jeg vil finne ut mer om hvilken funksjon faget har i dagens skole, og hva slags innhold og metode det har. Første del av problemstillingen handler om musikk læreres identitet, fagoppfatning og hva som er fagets oppgave, samt dets innhold, metode og rammevilkår. Med fokus på målbar kunnskap, nasjonale prøver og basisfagene, er det også naturlig å sette søkelyset på hvilken plass musikkfaget har i skolen. I delspørsmålene har jeg gjort nettopp det, og i forlengelsen av dette sett på hvordan legitimeringsprosessen av faget foregår. Læreplanen er det gjeldende styringsdokumentet for skolen, og formål med og retningslinjer for skolen og faget er nedfelt der. Dette påvirker faget, derfor ser jeg på hvordan musikk lærere forholder seg til læreplanen. Delspørsmålene fant jeg å bli minst like relevante og interessante som hovedspørsmålet, og jeg har viet analysen av disse god plass. For å finne svar på alt dette, har jeg intervjuet sju musikk lærere, og vil ved hjelp av deres fagoppfatninger danne meg et bilde av musikkfaget.

Opgavens relevans ser man også i dagens debatter rundt teorifokuset i skolen. I Klassekampen 14. mars 2012 kunne vi lese hvordan representanter både fra Arbeiderpartiet, Høyre, Fagforbundet og Fellesforbundet kritiserer Kunnskapsløftet for at det blir for mye teori i skolen. Dette er i første rekke rettet mot yrkesfagene og ikke de estetiske fagene, men sier likevel noe om hva som har skjedd med skolen. Høyres Elisabeth Aspaker sier:

“Jeg tror vi skal være ærlige nok å si at vi bommet på planken med Kunnskapsløftet. Teoretisk, akademisk kunnskap har fått altfor stor oppmerksomhet, og det har gått på bekostning av den yrkesrettede kompetansen” (Klassekampen, 14-3-2012:5).

Trond Giske fra Arbeiderpartiet gir uttrykk for at Kunnskapsløftet har noe av skylden for teorifokuset på yrkesfagene. Samtidig uttaler Randi Petersen fra Fagforbundet at et

hovedproblem i dag er at skolen har blitt så teoretisk, mens Rune Bugten, fra samme organisasjon, mener at det er for mye måling og for lite vekt på mestring i skolen, og at vi trenger mindre resultatjag og mer prosessorientert fokus. Dette synspunktet passer bra med hva slags type kunnskap og læring som ligger i de estetiske fagene.

### *Leserveiledning*

I dette første kapittelet har jeg presentert problemstillingen og sett på oppgavens relevans. Videre greier jeg ut om metoden som ligger til grunn for oppgaven, kvalitativ metode. Jeg går igjennom noen begreper i forhold til de delene av metoden som er relevant for min forskning, samt at jeg viser hvordan jeg har gått fram under datainnsamlingen og analysen. I kapittel 2 ser jeg på musikkfagets utvikling i norsk skole sett gjennom nasjonale retningslinjer og læreplaner. Fordi ordet kunnskap er mye brukt i dagens skole- og samfunnsdebatt ser jeg også nærmere på hva dette begrepet inneholder. I kapittel 3 og 4 presenterer jeg teorien som er relevant for mine problemstillinger og analysen av forskningsarbeidet mitt. I kapittel 3 fokuserer jeg på musikk lærerens identitet, og på musikkfaget som inkluderer spørsmål rundt fagsyn, innhold, metode og rammevilkår. Kapittel 4 dreier seg om den andre delen av problemstillingen, med fokus på læreplanens påvirkning på musikk læreren og musikkfaget, og på fagets plass i skolen og i dagens samfunn. Til slutt ser jeg på musikk lærernes syn på legitimering av faget. Kapittel 5 er konklusjonen, og på bakgrunn av analysen svarer jeg her på hvordan musikk lærere oppfatter faget sitt. Dette gir et virkelighetsutsnitt av musikkfaget i dag, slik at jeg kan svare på hva slags fag det er, hvilken plass det har og hvor det går videre. Jeg avslutter med å reflektere rundt musikkfaget i dagens skole.

## **2. Verktøyet for forskningen**

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode for å finne svar på min problemstilling. Kvalitativ forskning “gir grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner” (Thagaard 2003:11), men det knytter seg også metodiske og etiske utfordringer til denne type forskning. Jeg vil her belyse hva som kjennetegner denne metoden og de utfordringene som er knyttet til den. Samtidig vil jeg forklare hvorfor jeg har valgt å bruke kvalitativ metode i min forskning, og hvordan jeg gikk fram før og under innsamlingen av datamaterialet. For på best mulig måte å svare på hvordan musikk lærere oppfatter faget sitt, har jeg valgt å bruke intervju som verktøy. Dette bygger blant annet på at ”intervjuundersøkelser er særlig egnet til å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse” (Thagaard 2003:12). Jeg har gjort opptak av intervjuene, transkribert og analysert dem. Her vil jeg

redegjøre for intervjusituasjonen og intervjuformen jeg har brukt, og se på etiske retningslinjer for kvalitativ metode og intervju.

Kvalitativ forskning forsøker å gå i dybden på problemstillinger, og “å søke en forståelse av virkeligheten som er basert på hvordan de som studeres forstår sin livssituasjon” (Thagaard 2003:16). Det vektlegges mening framfor handling fra aktørens perspektiv. Kjennetegn ved kvalitative metoder er prosess og mening, analyse av tekst, nærhet til informantene og små utvalg. Nærhet til informantene er en viktig forutsetning for kvalitativ forskning, men det kan også føre til etiske dilemmaer. Forskeren bruker seg selv som middel til å få informasjon. Noen ganger er fortroligheten mellom informant og forsker det som skal til for å få innsamling av data, mens samtidig kan denne nære relasjonen gjøre at informanten kan gi informasjon han tror forskeren vil ha. “Alt i alt har kvaliteten av relasjonen til informantene stor betydning for det materialet forskeren får” (Thagaard 2003:18). Denne problemstillingen må man ta hensyn til under arbeidet med kvalitativ forskning.

En av forskjellene på kvantitativ og kvalitativ forskning, er bruken av henholdsvis induktiv og deduktiv metode.

“Kvantitativ forskning fokuserer ofte på det å teste hypoteser eller påståtte sammenhenger mellom fenomener, mens kvalitativ forskning genererer hypoteser som egner seg for slik testing” (Ryen 2002:28).

Implisitt viser dette at deduktiv metode stort sett blir brukt i kvantitativ forskning, mens induktiv metode ofte blir brukt i kvalitativ forskning. Induksjon betyr at man trekker allmenne, generelle konklusjoner ut fra empiriske fakta, man kan komme fram til en større eller mindre sannsynlighet for noe, men man kan aldri oppnå hundre prosent sikkerhet (Thurén 2001). Kvalitativ forskning baserer seg på innsamlingsmetodene intervju, observasjon, analyse av dokumenter og bilder, hvorav intervju og observasjon er de metodene som er mest brukt. Dataene forskeren bruker til analysen vil være i form av tekst. Det er også viktig å merke seg at kvalitative metoder er et fleksibelt forskningsopplegg, hvor datainnsamling og analyse foregår parallelt. *Fortolkningen* er sentral i kvalitativ forskning, derfor er fenomenologi og fortolkende teorier som hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme viktig å forstå når man driver med slik forskning. Jeg vil kort skissere hva som kjennetegner de av teoriene innen kvalitativ metode som er relevante for min forskning.

*Fenomenologien* har en beskrivende tilnærming og “tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer” (Thagaard 2003:36). Viktige kjennetegn er forståelsen av fenomenverdenen slik informanten opplever den,

at fenomenologien legger opp til at realiteten er slik folk oppfatter at den er, og at man ser ting fra de studerendes perspektiv. Informantenes opplevelse av sin situasjon blir viktig, og forskningen kan bidra til at kunnskap basert på dette blir mer synlig og eksplisitt. I min forskning setter jeg søkelyset på musikkfaget i dag, gjennom hvordan sju musikk lærere oppfatter sitt fag, dets rolle og innhold. Jeg legger altså vekt på hvordan de selv ser på musikkfaget, jeg ser faget fra deres perspektiv. Min forskning baserer seg på et fenomenologisk vitenskapssyn. Thagaard (2003) legger også vekt på at forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan danne utgangspunkt for forskningen, noe jeg med min erfaring som musikk lærer i grunnskolen har hatt mulighet til å gjøre.

*Hermeneutikken* “fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende” (Thagaard 2003:37). Her legges vekt på meningsinnholdet, man betrakter handlinger som tekster som kan fortolkes. Det finnes ingen egentlig sannhet, fenomener tolkes på flere nivåer. Varkøy (2001) viser til at meningen hos en del av en tekst bare kan forstås i sammenheng med helheten.

“Hermeneutikken forutsetter slik, som generell forforståelse, en grunnleggende, harmonisk enhet i verkets helhet, en enhet som ytrer seg i hver enkelt del” (Varkøy 2001:41).

Thagaard (2003:37) framhever at “mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av”. Jeg har i tolkningen av mine data lagt vekt på dette i form av også å se på informantenes bakgrunn blant annet når det gjelder musikkopplevelser i barndommen, utdanning, arbeidserfaring, og i forhold til rammevilkårene ved den skolen de jobber. Jeg må også ta hensyn til min egen musikkbakgrunn, min utdanning og min erfaring i skoleverket. All forståelse bygger på en forforståelse, og man overbeviser om man argumenterer godt for at nettopp sin tolkning er den rette (Thagaard 2003). En hermeneutisk tilnærming gir tolkning på flere plan. Dette er fortolkninger av *første grad*, hvor forsker selv deltar og informant og forsker fortolker på lik linje, *andre grad*, der forsker tolker informantens fortolkning av sin egen situasjon, og av *tredje grad*, også kalt mistankens hermeneutikk, “forskerens tolkning ut fra teorier som framhever skjult eller underliggende betydning” (Thagaard 2003:39). Mye av fortolkningen av mine data vil gå inn under andre grad, i det jeg har stilt informantene spørsmål rundt sin egen situasjon som musikk lærere og om sitt syn på faget. Dette kan også kalles dobbel hermeneutikk, fordi forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av informantene.

*Kritisk teori* “legger vekt på ideologiavsløring og et kritisk standpunkt til samfunnets etablerte strukturer” (Thagaard 2003:40). Relevante forskningsspørsmål innen kritisk teori kan være enten av *vurderende* art, sosiale situasjoner slik de bør være, eller av *konstruktiv* art, sosiale forhold som

kan forbedres. Under avsnittet om hermeneutikk skrev jeg om tolkning på tre plan. Under kritisk teori beskriver forskere tolkningen som en slags trippelhermeneutikk (Thagaard 2003). *Enkelhermeneutikk* handler om individets tolkning av seg selv. *Dobbelhermeneutikk* omhandler, som tolkning av annen grad innen hermeneutikken, forskerens tolkning av individets tolkning av seg selv. *Trippelhermeneutikk*, i kritisk teori, innebærer som dobbelhermeneutikken forskerens tolkning av individets tolkning av seg selv, men også en kritisk tolkning av samfunnsforhold som påvirker både forskeren og informanten. I min forskning benytter jeg meg noe av kritisk teori. Jeg setter spørsmål ved musikkfagets plass og oppgave i dagens skole og i dagens samfunn, sett i lys av den gjeldende læreplanen og det kunnskapsbaserte samfunnet for øvrig. Dette påvirker både informantene og meg selv, og det tar jeg med i fortolkningen.

### *Utvalget av informanter*

I kvalitativ forskning kan man velge informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er *strategiske* i forhold til problemstillingen, dette kalles strategiske utvalg. Man søker å “oppnå tilgang til handlinger og hendelser som ses som relevante for undersøkelsens problemstilling” (Ryen 2002:85). Jeg har gjort et strategisk utvalg av informanter. Det finnes forskjellige måter å gjøre utvelgelsen på, min utvelgelse er til en viss grad basert på tilgjengelighetsutvalg, hvor utvalget er strategisk og informantene er valgt ut fra tilgjengeligheten de har for forskeren. For meg var mine informanter tilgjengelige fordi jeg hadde kjennskap til hvem de var før jeg spurte dem. De var ikke tilgjengelige fordi de var de eneste som var villige til å delta, alle jeg spurte om å delta sa ja. Thagaard (2003) peker på at problemer med utvalg basert på tilgjengelighet, kan være at informantene da ofte er fortrolige med forskning, det viser seg at mange av dem har høyere utdanning, og at de som er villige til å delta i forskningen i større grad enn andre kan føle at de mestrer sin livssituasjon. Man må vurdere resultatene man får opp mot forutsetningene for forskningen. Jeg vurderte også å bruke snøballmetoden, at man først kontakter noen med de egenskaper man ønsker for forskningen og så ber dem om navn på andre de kjenner med lignende egenskaper, men jeg endte i liten grad opp med å bruke den metoden. Jeg fikk navn på andre musikk lærere av noen informanter, men jeg følte meg usikker på om jeg ville få gjennomtenkte nok svar og ha samme fortrolighet med disse som med de jeg fant selv. En av informantene mine er riktignok funnet med denne metoden. Et av problemene med denne metoden kan være at man ender opp med informanter innen samme nettverk. Informanten jeg fant med snøballmetoden og informantene som tipset om henne jobber på samme 1-10 skole, men den ene jobber på mellomtrinnet og den andre på ungdomstrinnet. De er ulike både i alder og hva de vektlegger i musikkundervisningen, og det er lite samarbeid mellom trinnene 1-7 og 8-

10 ved skolen. Likevel har disse to informantene noen av de samme forutsetningene når det blant annet gjelder rammevilkår.

De andre seks informantene fant jeg fordi jeg hadde kjennskap til dem gjennom ulike kanaler. Likheten er at de i større eller mindre grad visste hvem jeg var da jeg kontaktet dem, men de kommer ikke fra det samme miljøet og de er ikke samme generasjon, dette var noe jeg prøvde å unngå. At de visste hvem jeg var kan være en fordel i forhold til det å skape fortrolighet, men det kan også skape problemer hvis de “snakker meg etter munnen”. Jeg følte at det stort sett var positivt at vi hadde kjennskap til hverandre, at de snakket åpent og at de kom med egne synspunkter. Som Thagaard (2003:86) påpeker er jo utgangspunktet for et vellykket intervju “at forskeren på forhånd har satt seg godt inn i informantens situasjon”. Som nevnt over peker Thagaard også på problemer i forhold til at man kan ende opp med informanter med mer enn gjennomsnittlig utdanning og velvillighet til forskning. Informantene mine har alle musikkutdanning, og flere av dem mye mer enn gjennomsnittet for en musikk lærer i Norge, men dette var også noe jeg bevisst ønsket. Jeg ser på musikkfaget gjennom informantenes oppfatning av det, og trengte derfor informanter med solid musikkbakgrunn, og som var gjennomtenkte i forhold til faget og dets utfordringer. Ryen (2002) peker også på viktigheten av dette når hun viser til Matthew Miles og Michael Huberman som anbefaler å spore opp den eller de informantene som man antar sitter inne med mest informasjon og som har mye å bidra med. Jeg konkluderte med at jeg sannsynligvis ville få mer gjennomtenkte svar og synspunkter jeg trengte for å besvare problemstillingen min, ved å bruke informanter med musikkutdanning.

Thagaard (2003) skiller mellom det å velge informanter ut i fra *typiske* eller *spesielle* utvalg. Mine informanter faller ikke helt inn under noen av kategoriene. De er i hovedsak valgt ut fra tanken om at de skulle ha noe spennende å si om faget sitt, og ikke at de trengte å representere den typiske musikk lærer. Jeg følte verken at de viste motvilje eller var spesielt velvillige til forskning, noe som uansett vil utgjøre minimale problemer i forhold til den yrkesgruppa informantene tilhører, da materialet ikke er spesielt sensitivt. Et aspekt som kom til syne under intervjuene, var at flere av informantene enten hadde vært eller var øvingslærere for studenter. Dette kan bety at de er spesielt reflekterte, noe jeg også ønsket fra informantene. Man kan på en måte si at disse informantene ble nøkkelinformanter for meg. Dette er informanter som er spesielt viktige fordi de er ekstra kunnskapsrike og har et reflektert forhold til det som skal forskes på (Thagaard 2003).

Johansen (2003) legger fram en tredje utvalgsstrategi, “maximum variation sampling”, utvalg gjort ut fra å kunne beskrive variasjon og å finne mønstre som kommer fram på tvers av variasjonen. Dette utvalget kan blant annet gjøres ut fra teoretisk representasjon. ”Hensikten er [...] å konstruere eller lage et variabelt utvalg” (Ryen 2002:87). På noen områder har jeg valgt informanter ut fra denne strategien. Jeg har forsøkt å få variasjon i alder og lengde på yrkeserfaring, hvor de har sin musikk- og lærerutdanning fra, hvilke trinn de jobber på, og hvilket kjønn de har. Dessuten var et kriterium at de måtte ha jobbet så lenge at de hadde jobbet med L97 i tillegg til LK06 for å kunne ha et sammenligningsgrunnlag. Når det gjelder geografisk spredning, bestemte jeg meg for å avgrense området for informantenes skoler til Oslo og Akershus. Dette var av tilgjengelighetsgrunner, ettersom jeg bor og jobber der selv. Når den avgjørelsen var tatt, har jeg prøvd å få til en spredning når det gjelder by og land, samt å dekke forskjellige regioner av Akershus. Jeg har konsentrert meg om lærere på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Dette er for å skape en avgrensning, fordi det er flere faglærere i musikk på disse trinnene, fordi vurdering og kunnskapsoppnåelse kommer sterkere inn her enn på småskoletrinnet, og fordi det er disse trinnene jeg har mest erfaring med og interesse for selv.

Når det gjelder utvalgets størrelse, heter det at “en retningslinje for kvalitative utvalg er at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpøyende analyser” (Thagaard 2003:57). Dette var også min hovedgrunn for å velge sju informanter. I kvalitativ forskning vurderes ofte størrelsen på utvalget ut fra når man når et metningspunkt, når forskning på nye enheter ikke synes å gi ny informasjon om det man studerer. Ut fra de utvalgskriteriene jeg valgte å bruke, mener jeg å ha nådd et visst metningspunkt med sju informanter. Jeg kan likevel tenke meg at hvis jeg hadde inkludert lærere med lite eller ingen utdanning, eller større geografisk spredning, ville jeg fått ny informasjon. Dette kan sies å være en begrensning i utvalget mitt. Likevel vil jeg si at de sju informantene mine ga meg tilstrekkelig informasjon til å kunne svare på problemstillingen min.

Jeg har intervjuet sju informanter, tre menn og fire kvinner, med en aldersspredning fra starten av 30-årene til slutten av 50-årene. De har fra 8 til 35 års ansiennitet i skolen. Se Vedlegg 1 for oversikt over de forskjellige informantene. Intervjuene fant sted mellom 2008 og 2011. Kvalitative metoder kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg hvor forskeren arbeider parallelt med alle delene av forskningsprosessen (Thagaard 2003). Ved å transkribere og analysere noen intervjuer før jeg hadde gjort alle, fikk jeg mulighet til å velge de siste informantene ut fra hva som var viktig å belyse i forhold til problemstillingen min, og jeg kunne i tillegg evaluere meg



selv og tilpasse meg bedre min rolle under intervjuet. “Man bør også ta hensyn til det forhold at forskeren blir klokere ettersom intervjuene skrider frem” (Kvale 2001:56). Spredningen på intervjuene over tre år har også praktiske årsaker, blant annet at jeg valgte å ta studiet på deltid. Men ettersom læreplanen er den samme, strømningene i samfunnet er noenlunde de samme og planen fremdeles er relativt ny, føler jeg ikke dette som noe negativt. Elevtallet på skolene der informantene jobber varierer fra rundt 200 til over 800 elever. Fire av informantene underviser bare i musikk, mens de andre i større eller mindre grad også har andre fag. Alle informantene har musikkutdanning. De har mellom tre og seks års utdanning, fra bachelorgrad til hovedfag.

### *Semistrukturert intervju*

Som verktøy for forskningen min har jeg valgt semistrukturert intervju, eller halvstrukturert intervju som Kvale (2001) bruker som betegnelse. Denne intervjuformen kalles ofte for det kvalitative forskningsintervjuet og er den mest brukte formen innen kvalitativ forskning. Den kjennetegnes ved at temaene forskeren ønsker å spørre om er fastlagt på forhånd, mens rekkefølgen på spørsmålene og ordlyden i dem bestemmes mens man intervjuer. Med en viss struktur i intervjuet, vil man blant annet kunne passe på å få med alle de temaene man ønsker og unngå å samle inn for mye overflødig informasjon, det siste vil lette analysearbeidet i etterkant. Selve intervjuet er, som Kvale (2001:73) beskriver det, “en mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom to partnere om et tema av felles interesse.” Han peker også på viktigheten av at intervjueren må skape en atmosfære under intervjuet som gjør at informanten blir trygg nok til å snakke fritt. I mine intervjuer opplevde jeg at vi hadde en samtale om felles interesser. Jeg følte også at atmosfæren var god, og jeg opplevde at informantene snakket fritt. Det vil kunne oppstå et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og informant, men det at jeg også er musikk lærer og i tillegg har færre års ansiennitet enn informantene, tror jeg bidro til at dette i liten grad skjedde. “Når undersøkelsen foregår innenfor et miljø som forskeren kjenner godt i utgangspunktet [...] reduseres den sosiale avstanden mellom forsker og informant” (Thagaard 2003:99).

Hva sier så intervjudata noe om? Man kan se det både uti fra et *positivistisk* ståsted, at informanten beskriver det hun eller han faktisk har opplevd, eller fra et *konstruktivistisk* ståsted, at informantens beskrivelser formes der og da i intervjusituasjonen (Thagaard 2003). Thagaard inntar en mellomposisjon i forhold til disse ytterpunktene, noe min intervjutilnærming også representerer. Jeg hadde før intervjuene sendt informantene min problemstilling og stikkord om hva jeg ønsket å spørre om, og jeg opplevde at noen hadde sett på dette på forhånd mens andre ikke hadde det. Uansett kunne verken de eller jeg si helt sikkert hvordan intervjuene ville utarte

seg. Ved flere anledninger følte jeg at jeg stilte informantene spørsmål de ikke hadde tenkt så mye på før, men at de kom opp med meninger og synspunkter under intervjuet. Når dette skjedde kunne de lettere bli påvirket av spørsmålene jeg stilte, hvordan jeg stilte dem og hva vi hadde snakket om tidligere i intervjuet.

Spørsmålene jeg stilte ble styrt av en *intervjuguide*. En intervjuguide inneholder temaene for intervjuet og bestemmer rekkefølgen for det som skal tas opp. Den semistrukturerte intervjuguiden vil inneholde en skisse over emner og forslag til spørsmål. Hvert intervju spørsmål kan evalueres etter en *tematisk* funksjon, i forhold til relevans for forskningstema, og etter en *dynamisk* funksjon, i forhold til det mellommenneskelige forhold som oppstår i intervjuet. Det er viktig å gi informantene en kontekst for intervjuet, informasjon før og etter, la informanten først få vite litt om forskeren, og det er av betydning å lytte aktivt (Kvale 2001). Kvale beskriver videre to måter å lytte på. Den ene er det fenomenologiske idealet i forhold til lytting, det å lytte fordomsfritt og la informanter fritt beskrive, det andre er hermeneutisk tilnærming til lytting, tolkende lytting. Jeg har forsøkt å bruke begge formene for lytting under mine intervjuer.

Jeg satte opp en intervjuguide der jeg først skisserte det jeg ville ha svar på i løpet av intervjuet, og ut fra dette lagde jeg forslag til spørsmål. Jeg startet intervjuene med å fortelle litt om meg selv, hvorfor jeg gjorde intervjuet, og så avklarte jeg i forhold til opptak og informert samtykke. Jeg ba dem fortelle litt om seg selv og sin bakgrunn, før jeg gikk videre til spørsmålene jeg hadde satt opp. På dette punktet i intervjuet hadde informantene ofte allerede svart på noen av spørsmålene jeg hadde skissert, derfor måtte jeg hoppe til forskjellige steder i intervjuguiden etter hvilke informanter jeg intervjuet. Jeg hadde en relativt strukturert intervjuguide. Herbert og Irene Rubin beskriver to modeller for en intervjuguide (Thagaard 2003). Den ene er “tre med grener”-modellen der stammen er hovedtema og grenene deltemaene, og hvor hvert deltema utdypes med oppfølgingsspørsmål. Den andre kalles “elv med sidestrømmer”-modell, hvor strukturen på intervjuguiden er som en stor elv (som representerer det sentrale temaet) som deler seg i sidestrømmer (deltemaer), for så å flyte sammen igjen til en stor elv. Her er oppfølgingsspørsmål viktig fordi disse kan lede til at nye deltemaer blir tatt opp. Min intervjuguide ligner mest på “tre med grener”-modellen, fordi jeg på forhånd visste hvilke undertemaer jeg ville dekke i løpet av intervjuet. Min erfaring fra intervjuene er at oppsettet mitt fungerte godt, intervjuene gikk bra, og da jeg jobbet med analysen fikk jeg stort sett de svarene jeg var ute etter. Samtidig merket jeg at jeg måtte passe på å lytte aktivt og ved enkelte anledninger stille spontane oppfølgingsspørsmål, ikke være for opptatt av spørsmålene jeg hadde planlagt på forhånd. Jeg måtte bruke den

hermeneutiske tilnærmingen til lytting, slik at jeg hadde kontroll på hva jeg hadde fått svar på og hvilke emner som trengte mer oppfølging. Dette fungerte bedre etter hvert. Jeg gjorde et pilotintervju og analyserte dette før jeg gikk i gang med intervjuene. Slik fikk jeg erfaring med selve intervjusituasjonen, og jeg kunne gjøre om på intervjuguiden i forhold til hva jeg ønsket å finne ut. Jeg gjorde opptak av alle intervjuene, dette for å lette analysearbeidet og for å kunne bruke sitater.

### *Etiske retningslinjer*

Etiske retningslinjer er et viktig tema innen kvalitativ analyse, og vies mye plass hos teoretikere. Thagaard viser til forskerens ansvar og rolle.

“Ethvert metodisk valg innebærer etiske konsekvenser som forskeren må ta stilling til”  
(Thagaard 2003:27).

Jeg vil her gå inn på det som er relevant for min oppgave. Etiske retningslinjer for kvalitativ metode kan knyttes til tre hovedprinsipper, informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale 2001, Ryen 2002, Thagaard 2003). *Informert samtykke* “innebærer at intervjupersonene informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen, og om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet” (Kvale 2001:67). Som jeg skrev tidligere sendte jeg før intervjuet informantene problemstillingen min og informasjon om hovedpunktene i oppgaven, dessuten startet jeg intervjuene med å fortelle litt om prosjektet. Når det gjelder fordeler og ulemper har jeg ikke brukt mye tid på å informere om dette, men prosjektet mitt er heller ikke av en sensitiv art som gjør at dette vil være særlig relevant. En fordel kan være at informantene fikk snakke om noe de syntes var viktig, og jeg fikk inntrykk av at de mente at problemstillingen min var interessant. Jeg kan ikke se så mange ulemper for dem i å delta så lenge jeg holder identiteten deres skjult, det eneste kan være at de måtte sette av tid til intervjuet som de kunne brukt på noe annet, men dette var de klar over. Jeg fikk informantenes muntlige samtykke til å gjøre opptak og til å bruke datamaterialet i oppgaven min, så fremt deres identitet ble holdt skjult. Både Kvale (2001) og Thagaard (2003) peker på utfordringer når det gjelder informert samtykke i kvalitativ forskning. En utfordring er at prosjektets formål og planer kan endres underveis som følge av ny kunnskap, dermed blir det vanskelig å gi all informasjon i starten av prosjektet. Thagaard legger også vekt på at for detaljert informasjon kan påvirke informantenes atferd. Jeg tror disse utfordringene i liten grad er representert i mitt prosjekt. Jeg legger vekt på hvordan de forskjellige musikk lærerne oppfatter sitt fag, og jeg har inntrykk av at alle informantene snakket åpent om både positive og negative aspekter ved dette.

Når det gjelder *konfidensialitet* medfører dette rett og slett “at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet” (Kvale 2001:68). Jeg har derfor utelatt navnene på informantene og i stedet brukt I for informant og nummer 1-7. Fordi det ofte er få musikk lærere på en skole har jeg også valgt å ikke oppgi hvilke skoler informantene underviser på. Jeg har derimot valgt å være relativt konkret når det gjelder utdannelsen til informantene, fordi jeg finner dette relevant for analysen. For at dette ikke skal gjøre at identiteten til informantene blir kjent, har jeg valgt å ikke oppgi hvilke kommuner de jobber i. Kvale (2001) og Thagaard (2003) peker også på et par utfordringer knyttet til konfidensialitet. Dette er at deltakernes anonymitet kan gjøre det vanskelig å oppfylle kravene til pålitelighet i forskningen, og at resultatene ikke kan brukes og verifiseres direkte av andre forskere.

“Det er et motsetningsforhold mellom det etiske behov for konfidensialitet og forskningens grunnprinsipper, så som intersubjektiv kontroll og muligheten til å reprodusere andre forskeres funn” (Kvale 2001:69).

Det tredje hovedprinsippet innen etiske retningslinjer dreier seg om *konsekvensene* av å delta i forskningen. Dette handler om at konsekvensene av studien du gjør, når det gjelder informantenes mulige skader eller fordeler av å delta i prosjektet, må vurderes opp mot viktigheten av prosjektet og hvordan man gjør forskningen. Som jeg skrev tidligere mener jeg ikke at informantene kan komme til å lide noen skade, men heller ikke kunne oppnå mange fordeler ved å delta i studien min. Indirekte kan en fordel være at de er med på å bidra til at det i større grad blir satt søkelys på musikkfaget, og at noen aspekter de er misfornøyde med på sikt kan bli rettet på. Jeg tar ikke opp spesielt sensitive temaer, og informantene har ingen ting å tape på å snakke med meg. Kvale (2001) tar også opp det etiske ved *forskerens rolle* som et viktig aspekt av en forskningsprosess. Han legger vekt på tre sider ved dette, forskerens *vitenskapelige ansvar* overfor profesjonen og sine informanter, *forholdet til intervjupersonene* som gir seg utslag i forskjellige roller, og *forskeruavhengigheten* som kan saboteres både ovenfra og nedenfra. Jeg tror jeg har klart å leve opp til dette i min forskning. Når det gjelder mitt forhold til intervjupersonene, har jeg som musikk lærer selv prøvd å ta en rolle som kollega istedenfor en som skal forske på dem. Med de av informantene mine som var tryggest i sine roller, det gjelder de fleste av dem, fungerte dette bra. Likevel skal jeg ikke utelukke at noen kan ha prøvd å gi så reflekterte svar som mulig i lys av min forskerrolle under intervjuene. Men så er det jo nettopp reflekterte svar jeg vil ha, såfremt de bygger på det informantene selv mener og ikke det de tror jeg vil høre.

### 3. Analysearbeidet

Her vil jeg redegjøre for hvordan jeg har analysert, kodet og fortolket materialet mitt. Fortolkning har stor betydning i kvalitativ forskning, og det er viktig å presisere og tydeliggjøre forskningsprosessene for at resultatene skal ha troverdighet og overførbarhet. Til slutt i denne delen vil jeg derfor diskutere gyldigheten, påliteligheten og generaliserbarheten til data innsamlet ved kvalitativ forskning, og til mine data spesielt.

Analysedelen innenfor kvalitativ forskning er en pågående prosess gjennom hele arbeidet med forskningen, fra man planlegger og gjør sitt første feltarbeid, til man har jobbet seg gjennom det skrevne datamaterialet flere ganger. Både Thagaard, Ryen og Kvale påpeker viktigheten av dette.

“Analyser av kvalitative data er en fortløpende prosess” (Thagaard 2003:109).

“Feltarbeid, analyse og tolkning blir derfor en runddans, ikke en rekke påfølgende stadier” (Ryen 2002:145).

“Analysestadiet er ikke et isolert stadium, men gjennomsyrrer hele intervjuundersøkelsen” (Kvale 2001:138).

Så blir spørsmålet hvordan man skal gå fram for å analysere det datamaterialet man samler inn, og her er det mange retninger og metoder.

“Det finnes ikke noen standardmetoder, ingen *via regia*, for å komme frem til vesentlige meninger og dypere implikasjoner ved det som sies i et intervju” (Kvale 2001:115).

Kvale påpeker også at det har ingen hensikt å stille spørsmålet om *hvordan* man skal analysere datamaterialet sitt før man vet svaret på *hva* som skal undersøkes og *hvorfor* man gjør undersøkelsen. Jeg vil presentere noen begreper og retninger innen kvalitativ analyse, si hvilke metoder jeg har benyttet meg av og hvorfor, men først vil jeg forsøke å besvare spørsmålene til Kvale. Jeg vil ha svar på hvordan musikk lærere oppfatter sitt fag, hvordan de legitimerer det og hvilken rolle og plass det har i dagens skole. Dette vil jeg vite mer om fordi jeg oppfatter samfunnet og skolen som mer kunnskapsbasert enn tidligere, hvor det blir viet mer plass til basiskunnskap og mindre plass til estetikk og estetiske fag. Samtidig ser jeg at det noen steder satses mye på andre fag enn basisfagene, men da ser det ut til at dette er lokalt drevet og vil gagne noen elever og ikke alle. Fordi jeg har valgt intervjuformen som metode, vil jeg konsentrere meg om analyse spørsmål som kan knyttes til denne formen for innsamling av materiale.

Thagaard (2003:110) mener at det er et hovedskille i kvalitativ analyse som “går mellom studier som fokuserer på betydningen av hvordan informanter uttrykker seg, og studier av innholdet i teksten”. I min forskning fokuserer jeg på innholdet i teksten. I analysen av meningsinnholdet i teksten, kan man videre dele dette opp i *temasentrerte* tilnærminger, der forskeren sammenligner

informasjon fra alle informantene om hvert tema, og *personsentrerte* tilnærminger, hvor personen er i fokus. Et hovedproblem med den temasentrerte tilnærmingen er at de enkelte delene eller temaene blir stående alene, og at det blir vanskelig å se sammenhengen og helheten. En kombinasjon av disse to tilnærmingene er mest brukt, og vil ofte også gi det beste resultatet.

“For å ivareta den helhetsforståelsen som er grunnleggende for kvalitativ forskning, er det derfor viktig at temasentrerte og personsentrerte tilnærminger kombineres” (Thagaard 2003:164).

Jeg har brukt en kombinasjon. Jeg har kodet materialet mitt og satt det inn i skjemaer eller matriser, sortert etter tema, men samtidig har jeg også prøvd å se helheten hos de sju musikk lærerne jeg har intervjuet. Søkelyset mitt er på musikkfaget, så mye av tolkningen dreide seg om temaer rundt dette. Noen ganger trakk jeg også paralleller til hva informantene fortalte om andre emner, slik at informantenes historier kom i fokus. Når det gjelder de etiske sidene ved analysen vil den temabaserte tilnærmingen gjøre det lettere å bevare informantenes anonymitet fordi deres informasjon ikke presenteres i sin helhet, men samtidig kan dette også føre til en fremmedgjøring av informantene. Selv om de fleste prosesser i forskningen bør infiltreres og overlappes hverandre, skilles det mellom begrepene analyse og tolkning. Analysedelen vil være en mer beskrivende, oppsummerende del av arbeidet med datamaterialet, mens tolkningen vil være der man trenger dypere inn i materialet og prøver å finne meningen bak. Man kan også kalle dette deskriptiv fase og tolkende fase. Jeg vil gå nærmere inn på tolkningsdelen senere i kapittelet.

### *Transkripsjon*

Transkripsjon av intervjuer er en tolkningsprosess i seg selv, fordi når man overfører dialogen man har hatt med informanten til det skrevne ord, må man hele tiden ta valg i forhold til hva som skal med og hvordan. Transkripsjoner er abstraksjoner (Kvale 2001). De visuelle aspektene ved intervjuet vil uansett ikke bli med, og så er det i tillegg spørsmål om man velger å transkribere så ordrett som mulig, om man tar med småord og noterer seg pauser i samtalen. Jeg valgte å transkribere intervjuene mine for å få bedre oversikt over materialet, lette analysen og for å kunne bruke sitater. Jeg transkriberte dem så ordrett som mulig, men utelot noen “pauseord” og vokale gester. Dette fordi intervjuformen min er semistrukturert intervju med temasentrert tilnærming, og ikke et terapeutisk intervju eller et intervju med fokus på diskursanalyse, og at det derfor ikke var viktig å inkludere disse småordene. Jeg transkriberte pilotintervjuet mitt før jeg gikk i gang med de andre intervjuene. Dette høstet jeg erfaring fra, blant annet i form av hvordan man bør stille spørsmål for å gi mest mulig rom for informanten til å svare. Jeg valgte å bruke sitatene tilnærmet ordrett. Dette er noe Kvale (2001) diskuterer, hvorvidt man er mest lojal overfor informanten ved å gjengi han eller henne ordrett med de feil og mangler et muntlig språk vil

framstå når det er nedskrevet, eller om man heller bør fortette og endre språket til en mer skriftlig form. Jeg opplevde at spesielt en av informantene skilte seg ut ved å ha et veldig korrekt muntlig språk, mens en annen skilte seg ut ved det motsatte. Allikevel var informantene mine såpass veltalende at jeg ikke opplevde det som om jeg gjorde dem urett ved ordrett gjengivelse, og at jeg kom litt nærmere det objektive ved å gjøre det.

### *Kategorisering og koding*

Etter transkripsjonen av intervjuene gikk jeg i gang med kodingen av dem. Jeg brukte ord og setningsdeler fra intervjuene som koder. Jeg lagde hovedkategorier ut fra stikkordene om hva jeg ville finne ut som jeg hadde notert meg i intervjuguiden, og brukte fargekoder i henhold til dette når jeg kodet intervjuene. Se Vedlegg 2 for intervjuguiden og Vedlegg 3 for hovedkategoriene. Det første intervjuet jeg kodet måtte jeg kode på nytt, fordi kategoriene kom klarere fram etter hvert. Etter at dette var gjort lagde jeg hjernekart, et for hver hovedkategori, slik at jeg fikk strukturert kodeordene i nye underkategorier. Her opplevde jeg at jeg måtte tilbake til kodingen av intervjuene og endre noen farger enkelte steder, ettersom kodene passet inn i andre hjernekart enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Det viste seg også at mens jeg holdt på med de mest komplekse hjernekartene, de med flest koder, så struktureringen plutselig litt annerledes ut enn da jeg startet på hjernekartet, og jeg måtte tegne det opp på nytt. Slik gikk jeg fram og tilbake mellom de ulike delene av analyseprosessen. Da hjernekartene var ferdige satt jeg opp skjemaer eller matriser for hver hovedkategori, hvor jeg horisontalt brukte de underkategoriene jeg hadde kommet fram til gjennom å tegne hjernekartene, og satt opp dette i forhold til hvilke informanter som representerte hvilken underkategori med koder. Slik fikk jeg se forskjeller og eventuelle mønstre, eller om det for eksempel var noe alle informantene var enige om. Her opplevde jeg igjen at jeg måtte gå tilbake og justere på enkelte underkategorier. Kodene jeg brukte var informantenes egne ord, mens kategoriene var mine ord, hentet fra teori og min egen erfaring. Kodeordene vil være det Thagaard (2003) kaller deskriptive koder som er nært knyttet til innholdet i datamaterialet, mens kategoriene vil være mer tolkende koder som peker ut over materialet og knyttes til faglige begreper.

Induktiv eller deduktiv metode i analysen er et viktig spørsmål. Ryen (2002) peker på at bruk av induktiv metode, der teorien springer ut av dataene, innebærer at man tenker analyse og hva man kan trekke ut av materialet allerede tidlig i prosessen. Man bør bygge kategorier nedenfra og opp, det kan oppstå problemer om man gjør det motsatte, å begynne med bestemte kategorier og så lete etter data for å bekrefte dem. Huberman og Miles bruker det de kaller en *iterativ* eller

gjentakende prosedyre, en serie sløyfer, hvor de blander induktiv og deduktiv analyse (Ryen 2002).

“Etter at man induktivt har identifisert et tema, går man videre ved å prøve å verifisere eller bekrefte funnet (deduktivt), noe som gir en ny induktiv sløyfe” (Ryen 2002:157).

Som beskrevet tidligere har mine koder sprunget direkte ut fra dataene, mens jeg har hatt en ide om kategoriene før jeg gjorde intervjuene. Denne ideen var basert på min egen forforståelse, min egen arbeidserfaring og på litteratur. Likevel har kategoriene endret seg noe under analyseprosessen, og dermed har jeg kombinert induktiv og deduktiv metode. Som Thagaard sier:

“Et godt utgangspunkt er å starte kodingen av de temaene som er definert i problemstillingen, og deretter inndele temaene i kategorier som viser deg å være relevante i løpet av analysen. Denne fremgangsmåten er tilstrekkelig fleksibel til å utvikle kategorier som kan utdype meningsinnholdet i teksten” (Thagaard 2003:141).

Kategoriene kan altså enten utvikles på forhånd eller oppstå under analyseprosessen, og de kan tas fra informantenes eget ordforråd eller fra en teori eller et fagspråk (Kvale 2001).

Både Kvale, Ryen og Thagaard beskriver ulike faser eller trinn i en analyseprosess, samtidig legger de vekt på fleksibilitet og at forandringer kan skje under hele prosessen. Kvale (2001) viser til seks trinn i analysen som går fra beskrivende i intervjusituasjonen til å bli mer tolkende. Han legger også fram fem metoder for meningsanalyse, dette er fortetting, kategorisering, narrativ strukturering, tolkning og ad hoc-metoder. I min forskning har jeg benyttet meg av kategorisering som beskrevet ovenfor, tolkning som jeg skal gå nærmere inn på etterpå, og meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder, en eklektisk metode hvor en rekke ulike analyseformer basert på sunn fornuft er brukt, og som er den hyppigst brukte formen for intervjuanalyse. Ryen (2002) legger også vekt på det å slå sammen data, for så å bearbeide materialet fra enheter til kategorier, som trinn i analyseprosessen. Hun viser til Miles og Huberman som beskriver tre kjedede underprosesser som pågår under hele forskningsarbeidet. Dette er *datareduksjon* som kan være blant annet intervju, notater og koding, *datavisning* som kan være sammendrag, diagrammer og matriser, og til slutt *konklusjoner* som er utledning og verifisering, altså tolkningsprosessen. Hun beskriver Miles og Huberman som “realister”, som mener fenomener også kan eksistere i den objektive verden og ikke bare i folks oppfatning, og viser til ”realistenes” behov for system tidlig, allerede under datainnsamlingen. Med dette vil man kunne unngå det Kvale (2001) kaller “1000-siders spørsmålet”, der man ender opp med 1000 siders transkripsjoner som man ikke vet hva man skal gjøre med. Jeg tenker også litt på denne måten, at jeg har behov for systemer tidlig. Derfor lagde jeg en intervjuguide med stikkord og spørsmål i kategorier, som dekket de områdene jeg hadde tenkt meg ut. Jeg har også gått relativt systematisk til verks når det gjelder koding og kategorisering.



Utfordringer i forhold til kodingen og kategoriseringen var blant annet da jeg skulle skille på hva informantene hadde sagt om metode og innhold i sin undervisning. Her viste det seg at de ikke nødvendigvis hadde svart på akkurat det jeg spurte om eller det vi hadde snakket om under gitte temaer, så her måtte jeg tolke for å finne fram til hva de egentlig brukte som metode eller innhold. Det samme gjaldt da vi snakket om læreplaner generelt og etterpå om Kunnskapsløftet spesielt, hvor mye av meningene om Kunnskapsløftet ble sagt da vi snakket om læreplaner generelt. To av spørsmålene jeg stilte, opplevde jeg at noen av informantene kunne ønske at de på forhånd hadde forberedt seg mer på eller hadde mer teori tilgjengelig der og da. Dette gjaldt spørsmålene om læreplaner, hvor de ikke helt husket hva som stod i hvilke planer, og spørsmål knyttet til forskjellige fagsyn. Samtidig tenker jeg at det at de ikke hadde bladd i de tidligere læreplanene på lang tid, gjorde at de måtte svare slik de husket og oppfattet planene, og det kan være vel så nyttig informasjon. Jeg forsøker å finne svar på hvordan musikk lærere *oppfatter* faget sitt.

### *Tolkning*

Tolkningen av dataene er siste del av analysen. Som nevnt tidligere tolker man gjennom hele prosessen, men her menes en mer omfattende og dypere meningstolkning, man vil søke analytisk dybde. Det kan bli problemer ved å bare referere respondenters forklaringer og historier, man må også trekke arbeidet enda lengre oppover ved å gjøre det analytisk og ikke bare beskrivende (Ryen 2002). I tolkningsdelen “er målet en dypere og mer eller mindre spekulativ tolkning av teksten” (Kvale 2001:125). Denne metoden fører vanligvis til en tekstutvidelse, og kan beskrives som en rekontekstualisering, i motsetning til kategoriseringen av dataene som kan beskrives som en dekontekstualisering. Tolkningen kan “oppnås gjennom en metodisk eller teoretisk holdning hvor uttalelsene rekontekstualiseres i en begrepsmessig kontekst” (Kvale 2001:133). Denne formen for tolkning er inspirert av den hermeneutiske filosofien. For å komme fram til en slik meningstolkning framhever både Ryen og Thagaard viktigheten av å forankre funnene i datamaterialet til teorier. Ryen (2002:171) oppsummerer prosessen slik: “Man kobler dataene til kategorier eller begreper som man så relaterer til relevante eksisterende teorier eller begreper.” Thagaard (2003:143) sier at “forskeren utvikler en forståelse som er basert på interaksjon mellom tendenser i dataene og forskerens forforståelse og faglige forankring.”

Man kan skille mellom empiribasert teoriutvikling hvor teorien utvikles i nær tilknytning til dataene, og på tolkning basert på tidligere teorier. Man kan også innta en tredje posisjon som har tyngdepunktet mellom etablert teori og empiribaserte fortolkninger (Thagaard 2003). I min

forskning har jeg i stor grad basert meg på empiribasert teoriutvikling, hvor spesifisering av sammenhengen mellom kategoriene i datamaterialet er viktig. Jeg har også til en viss grad basert min tolkning på tidligere teorier. Denne mellomposisjonen preges av et samspill mellom induktiv og deduktiv metode. Thagaard presiserer viktigheten av å veksle mellom nivåer i tolkningsprosessen, veksle mellom å fokusere på enkeltdeler og helheten, for å oppnå en forståelse som både er nyansert og helhetlig. Som utgangspunkt for meningstolkningen i min oppgave har jeg brukt kategoriene eller matrisene jeg lagde, og sett dette i sammenheng med etablerte teorier. Under dette arbeidet følte jeg igjen behov for noe restrukturering av kategoriene, der noen av dem måtte slås sammen for at helheten skulle komme tydeligere fram. Samtidig var denne delen av prosessen til en viss grad temabasert, i det jeg tolket de forskjellige spørsmålene jeg ville ha svar på hver for seg. For også å se det hele i sammenheng, å få en helhet på spørsmålene, har jeg i konklusjonen forsøkt å sette deltolkningene opp mot problemstillingen og samfunnsdebatten, og se det hele i sammenheng og i lys av teorier og samfunnet for øvrig.

Utfordringene i tolkningsprosessen min var hvor mye av min egen forforståelse og egne erfaringer som vil og bør spille inn. Kvale (2001) peker på fordelene og viktigheten av erfaring og kunnskap om det man studerer hos forskeren, men samtidig er det viktig å være bevisst dette og inkludere en kritisk analyse av egne forutsetninger i analysen.

“Vår posisjon fremhever tvert imot kunnskaper om forskningsemnet og ekspertise i det aktuelle feltet som forutsetninger for gyldige tolkninger” (Kvale 2001:116).

Min erfaring som musikk lærer og tanker om musikkfaget og det å undervise vil spille inn i fortolkningen, men i en god kombinasjon med informantens data og tidligere teorier tror jeg det vil kunne styrke oppgaven. Ved å være tydelig i måten jeg skriver på, slik at det kommer fram hva som i hovedsak ligger til grunn for deltolkningene, vil jeg kunne øke oppgavens gyldighet.

### *Gyldighet og generaliserbarhet*

I kvalitativ forskning er det en diskusjon rundt spørsmålene om validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Både Kvale (2001) og Ryen (2002) viser til diskusjoner rundt selve begrepene da noen vil avvise disse som undertrykkende positivistiske begreper, hvorpå de begge refererer til Yvonna Lincoln og Egon Guba som tok i bruk vanlige språkuttrykk som nye begreper. Kvaless (2001:160) tilnærming kan karakteriseres som moderat postmodernisme, og den tilnærmingen “går her ut på å ikke avvise begrepene reliabilitet, generaliserbarhet og validitet, men å rekonseptualisere dem slik at de blir relevante for intervjuforskningen.” I kvalitativ forskning som er studier der mennesker forholder seg til hverandre, er det også viktig å huske på at forskning som baserer seg på at forskeren oppfattes som uavhengig i forhold til informanten, ikke kan

fungere. Da må i stedet forskeren “*argumentere for troverdighet* ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen.” Troverdigheten “kan altså både knyttes til kvaliteten av den informasjonen prosjektet baserer seg på, og til vurderingen av hvordan forskeren anvender og videreutvikler informasjon fra felten” (Thagaard 2003:178). Troverdigheten kan styrkes ved at man gjør et tydelig skille mellom direkte informasjon fra feltarbeidet og forskerens vurderinger av denne informasjonen (Thagaard 2003). Dette har jeg forsøkt å etterstrebe i min oppgave.

Så er det også en viktig diskusjon om hva som er sannhet. Kvale beskriver diskusjonen som jakten på den egentlige meningen. “Søkenen etter egentlige, sanne meninger ble i filosofien avblåst for en del år siden.” Men intervjuforskeren og psykoterapeutene vil fortsette å lete “begge grupper ser sannheten som noe som kan finnes, ikke skapes” (Kvale 2001:154). Men søken etter universell kunnskap og troen på det unike, er i følge postmodernismen byttet ut med vektlegging av kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet (Kvale 2001). Dette betyr en bevegelse bort fra generalisering og mot kontekstualisering. Altså kan man ikke se på kunnskap som *en* sannhet, den må sees på i den *sammenhengen* man studerer den i. For eksempel er ikke min forskning en søken etter “sannheten om musikkfaget”, men et slags virkelighetsutsnitt basert på informantenes forskjellige erfaringer. Thagaard (2003:184) bruker begrepet overførbarhet, og sier at dette innebærer en rekontekstualisering, “ved at den teoretiske forståelsen som er knyttet til et enkelt prosjekt, settes inn i en videre sammenheng.” Det er fortolkningen som gir grunnlaget for overførbarhet, og det er opp til forskeren å argumentere for dette, for at en tolkning ut i fra en enkeltstående studie kan sees på som relevant i en større sammenheng. Dette kan være snakk om teoretisk generalisering basert på logiske resonnementer som kan testes ved videre forskning, og som dermed kan bidra til å generere ny forskning.

Kvale viser til flere former for generaliserbarhet, hvor en form er *analytisk generalisering*, der forskeren må begrunne i hvilken grad funnene i sin studie kan brukes som rettleiding for hva som kan skje i en annen situasjon.

“Ved å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitte, tillater forskeren leserne å selv bedømme generaliseringens holdbarhet” (Kvale 2001:162).

Så blir spørsmålet videre i hvor stor grad man skal legge opp til at leseren selv skal bedømme generaliserbarheten. Uansett er det opp til forskeren å begrunne og legge fram argumentene for leseren. Spørsmålet om gjenkjennelse gir grunnlag for overførbarhet, er relevant her. Vil i så fall det at lesere av min oppgave kan kjenne seg igjen i deler av samfunnsdebatten, skoledebatten og musikkfagets oppgaver og problemområder gjøre oppgaven mer generaliserbar? Ved å sette det

hele inn i en sammenheng og legge fram funnene mine på en oversiktlig måte, kan jeg i alle fall bidra til dette.

Kvale (2001) legger stor vekt på *validitet*. Han legger til grunn at dette skal fungere som en kvalitetskontroll gjennom hele intervjuundersøkelsen, og setter opp syv stadier med validering. For å sikre validiteten kommer aspekter som sannhet og kunnskap inn, som jeg har diskutert tidligere. Dermed blir spørsmålet igjen om kvalitativ forskning kan gi valid kunnskap. Etter ordbokforklaringer på hva validitet er, så kan det kanskje ikke det. Men i en bredere tolkning dreier validitet seg om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, og hvordan våre observasjoner reflekterer det vi ønsker å vite noe om. Dermed konkluderer Kvale (2001:166) med at “innenfor denne vide oppfatningen av validitet kan den kvalitative forskningen i prinsippet gi valid, vitenskapelig kunnskap.” Her kommer viktigheten av å svare på problemstillingen inn, og å knytte tolkningen opp mot spørsmålene hva og hvorfor som jeg har vært inne på tidligere, for så å trekke ut informasjon om det man ønsker å vite noe om. Kvale poengterer også at valideringen avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, og han legger fram tre sider ved validering som forskningshåndverk. Dette er *kontrollering*, hvor man bør “spille rollen som djevelens advokat” overfor egne funn, *utspørring*, der spørsmålene hva og hvorfor skal besvares før hvordan, og *teoretisering*. Samtidig handler ikke validering bare om metodene, men også om forskeren som person og hans eller hennes moralske integritet. Ryen (2002) skiller mellom intern og ekstern validitet, hvor *ekstern validitet* handler om mulighetene for å generalisere, hvorvidt årsakssammenhenger holder også i andre settinger. *Intern validitet* betyr blant annet å falsifisere, å søke etter negative eksempler, for å styrke validiteten. Også Kvale (2001:168) legger vekt på dette: “Jo sterkere falsifiseringsbestrebelse en uttalelse har overlevd, jo mer gyldig eller troverdig er kunnskapen.” Thagaard (2003:180) er inne på noe av det samme når hun sier at “verdien av egne tolkninger forsterkes ved å vise til at alternative tolkninger er mindre relevante.” Kvale (2001) viser til tre valideringsfelleskap, *intervjupersonen*, hvor gyldigheten av forskerens tolkninger bestemmes av intervjupersonene selv, *det allmenne publikum*, hvorvidt man kan oppnå konsensus om at en tolkning er godt dokumentert og logisk legges til grunn, og *det teoretiske miljøet*, der tolkningens gyldighet avhenger av om teorien gjelder for det feltet som studeres og om tolkningene er logiske i forhold til teorien.

*Reliabilitet* handler om forskningsfunnenes konsistens. Thagaard (2003:184) påpeker at konsistensbegrepet ikke er relevant for kvalitativ forskning, og at “argumentasjonen for bekræftbarhet må derfor knyttes til at forskeren gjør rede for grunnlaget for den forståelsen

undersøkelsen kommer fram til.” Videre viser hun til viktigheten av å gjøre rede for relasjoner til informantene og hvordan man posisjonerer seg i forhold til dem, samt å gjøre rede for egen posisjon innenfor miljøet som studeres. Hvor knyttet man er til informantene og miljøet man studerer, kan gi en god forståelse for det man studerer. Samtidig kan det også by på problemer i form av at man kan overse funn som er forskjellig fra egne erfaringer, man kan være mindre åpen for nyanser. Som musikk lærer selv må jeg være bevisst dette. Man kan også hevde at reliabilitet er et krav man kan stille til flere av stadiene i forskningen, fra intervju fasen til analysen (Ryen 2002). Samtidig skal man ikke gå for langt i vektleggingen av reliabilitet i kvalitativ forskning.

“Mens det er ønskelig med en høy reliabilitet av intervju funnene for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, kan en for sterk fokusering på reliabilitet motvirke kreativ tenkning og variasjon” (Kvale 2001:164).

Variasjon og kreativ tenkning er også viktige aspekter ved kvalitativ metode. Andre faktorer som kan skape troverdighet og validitet er at flere forskere transkriberer eller ser på funnene, og at man bruker intervju personene i prosessen fram mot det endelige resultatet. Dette har jeg av kapasitetsmessige grunner ikke hatt mulighet til. For å skape gyldighet og generaliserbarhet har jeg forsøkt å beskrive prosessene i oppgaven så nøye som mulig, begrunnet mine valg, vært ryddig i hva som er direkte datamateriale og hva som er tolkning, og sett funnene i lys av konteksten og i et allerede eksisterende teoretisk perspektiv.

# KAPITTEL 2 MUSIKKFAGETS OG KUNNSKAPSSYNETS UTVIKLING

For å oppnå en bedre forståelse av musikkfaget i dagens skole og av hvordan musikk lærere oppfatter faget sitt, vil jeg i dette bakgrunnskapittelet se på utviklingen av musikkfaget. Jeg vil se på denne utviklingen i lys av læreplaner, kunnskapssyn og ideologiske strømninger. Musikkfaget i grunnskolen har gjennomgått store forandringer siden det startet som et sangfag på 1700-tallet. Disse forandringene har blitt påvirket av nasjonale retningslinjer og læreplaner, politikk, lærerutdanningen, pedagogiske prinsipper, musikalske retninger, og kunnskapssynet i samfunnet og i skolen.

Informantene jeg har brukt i min studie har jobbet under forskjellige læreplaner og har blitt påvirket av disse, en av informantene helt tilbake til Mønsterplanen fra 1974. Informantene bærer med seg dette i sitt fagsyn, da blir det naturlig at fagets historie spiller inn på musikkfaget og dets plass i skolen i dag. Så har undersøkelsene mine vist at informantenes identitet som musikk lærer og deres fagoppfatning er sterkt knyttet til musikkopplevelser i barndommen, og de har alle vokst opp med musikkfaget i skolen. Det er derfor relevant å se på fagets utvikling i skolen som bakgrunnsinformasjon for bedre å forstå analysen og min problemstilling. Jeg framstiller denne utviklingen gjennom å bruke de forskjellige læreplanene som ramme.

## 1. Musikkfagets utvikling

Hvis man legger til grunn en *vid* forståelse av didaktikken (undervisningslæren), blir den ikke bare et redskap for skoler og lærere, men også for skoleplanleggere og politikere som formulerer de overordnede målene for undervisningen. Dette skjer blant annet gjennom læreplaner.

“Det er [...] tre grunnspørsmål didaktikken befatter seg med: Undervisningens *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. I tillegg kommer drøftinger om skolens mål som et overordnet spørsmål” (Imsen 1997:29).

Læreplanene og drøftinger i forkant av utformingen av disse, er med på å forme undervisningen og fagene. Slik vil en framstilling av musikkfagets utvikling sett i lys av læreplaner være relevant for forståelsen av min problemstilling. Kunnskap er et viktig begrep i undervisningen, og samfunnets kunnskapssyn påvirker skolens kunnskapssyn, som igjen virker inn på musikkfaget. For å øke forståelsen av informantenes syn på musikkfaget i dag og på hvilke utfordringer det står overfor, bruker jeg en del plass i dette kapittelet på kunnskapsbegrepet, hva som ligger i det, og på kunnskapssynet i samfunnet og i skolevesenet.

### *Sangfaget: Den spede begynnelse*

Musikk var representert i skolen her i landet allerede fra starten av, som salmesang. I loven om allmueskolen på landet fra 1739 het det at hver skoledag skulle starte og slutte med en salme. Fra 1827, da det kom en ny lov for landsbygdas skoler, var sang et eget fag i skolen, kalt “sang, efter Psalmebogen” (Jørgensen 2001). I byskoleloven fra 1848 het faget “sang”, og det ble frigjort fra religionsundervisningen. Det samme skjedde i skolene på landet fra 1860. Salmesang fortsatte å være en viktig del av skolen, men utover på 1800-tallet dukket flere og flere verdslige sanger opp i undervisningen. Sangbøker med både nasjonale og internasjonale sanger ble laget og tatt i bruk. I fagbenevnelsen og i sangrepertoaret ser vi at skolen var på vei bort fra å være en kirkeskole til å bli en folkeskole.

Rundt 1850 var undervisningsmetodene i sangfaget preget av sangmetodiske øvelser og stemmeøvelser. Etter hvert startet diskusjonen om elevene skulle lære noter, noe som fremdeles diskuteres i dagens musikkundervisning. De som var *for* at elevene skulle lære noter, mente dette var nødvendig for innøving av nye sanger. Kravet om notelesing ble gjeldende for elevene på de høyeste klassetrinnene. Målet for sangundervisningen var at “elevene skulle få stemmen og øret utvikla, lære å synge sanger og salmer “riktig, rent og vakkert”, og lære noter som de kunne “støtte seg til” når de lærte nye melodier” (Jørgensen 1982:9). På slutten av 1800-tallet og starten av 1900-tallet bestod sangfaget av sangøvelser, notelæring, salmesang og verdslige sanger. Foruten diskusjonen om notelæring, ble også undervisningen kritisert for å være passiviserende, kjedelig og lite kreativt utfordrende for elevene (Jørgensen 2001). Noen klagde også på at det ikke ble sunget nok, og at elevene hadde kjennskap til for få sanger. Allerede for over hundre år siden kunne man altså ha noen av de samme diskusjonene rundt musikkfaget, eller sangfaget som det da het, som vi har i dag, for eksempel om faget skal fokusere på målbar kunnskap som blant annet notelæring eller om det primært skal være et kreativt fag.

### *Normalplanen 1939: Sosialdemokrati og internasjonale impulser*

1930-årene var inngangen til sosialdemokratiets tidsalder i Norge (Bergesen 2006). Arbeiderpartiets skolepolitikk bygget videre på den enhetsskolen Venstre innførte, men Bergesen mener den avgjørende forskjellen ligger i styringsambisjonen og i det apparatet som skulle gjennomføre den. Normalplanen for folkeskolen ble fastsatt i 1939.

“[...] planen markerer overgangen til en ny, individsentrert tidsalder og samtidig overgangen fra ett skoleregime til et annet. Venstrestatens skole båret av en kulturbærende lærerstand erstattes av sosialdemokratiets skole båret av et statsbærende parti. Denne endringen innledes før krigen og fullføres i 1950-årene” (Bergesen 2006:23).

1930-årene var preget av nye pedagogiske impulser. De norske reformpedagogene hentet inspirasjon fra USA og Europa, og de var opptatt av *arbeidsskoleprinsippet*. Debatten handlet i stor grad om undervisningsmetoder. Reformpedagogene ville bort fra lærernes monologer fra kateteret, og de ville at elevene skulle lære gjennom aktivitet. Jørgensen (1982:9) skriver at “selvvirksomhet og vekt på elevenes skapende evner ble rene slagorda i disse åra.” Da er det nesten et paradoks at musikkfaget, eller sang som faget da het, i liten grad tok inn i seg disse nye strømningene. “Ett av de få fag som ikke viste synderlige tegn til nyorientering, var sang” (Jørgensen 1982:10).

I Normalplanen fra 1939 ble aktivitetsprinsippene og de nye tankene gjort gjeldende. Men når det gjelder sangfaget inneholdt ikke planen mye nytt, målene var som før, med unntak av at det nå i tillegg var tatt med at målet med sangundervisningen skulle være å oppdra elevene til å bli glade i sang. Jørgensen (2001) stiller spørsmål ved om dette nye aspektet har kommet med for å demme opp for kritikken sangfaget fikk for å være kjedelig. Arbeidsskoleprinsippet handlet om å endre metodene for læring, men det kan se ut som man med sangfaget kun endret på *målet* for sangfaget og ikke undervisningsmetodene. Krigen skapte unntakstilstand i landet, og på mange måter ble samfunnsutviklingen satt på vent noen år. Sang fikk derimot økt oppslutning og betydning disse årene, nettopp fordi det hadde en sosial rolle og kunne være et politisk virkemiddel. Dette satte skolesangen i et positivt lys, noe sanglærerne kunne utnytte de første årene etter krigen (Jørgensen 1982). Da gikk diskusjonene høyt om å reformere hele skolevesenet, og sangfaget stod relativt sterkt på grunn av sin nyvunne popularitet.

Etter krigen hentet også musikkfaget impulser utenfra, i første rekke fra Sverige og USA. I Sverige la man stor vekt på instrumentale og skapende aktiviteter i musikkundervisningen, samt bevegelse til musikk. Like nytenkende var de færreste pedagogene i Norge, men enkelte lærere innførte spill på blokkfløyte, rytmeinstrumenter og enkel bevegelse til musikk. De ville omgjøre sangfaget til et musikkfag, noe “Landslaget for musikk i skolen”, opprettet i 1956, jobbet sterkt for (Jørgensen 2001). Debatten på 1950-tallet viste også nye tanker rundt målet for sang- og musikkundervisningen. Varkøy (2001) skriver at bakgrunnen for dette var ny innsikt i barns musikalske utvikling, samt nye ideer til hva et estetisk fag kan bidra med i oppdragelsen. Et sterkt fokus på elevens utvikling og vekst – det såkalte *vekst-begrepet* – ble innført i den norske skoledebatten. Mye av disse tankene kom fra forskning i USA, blant annet fra Mursell, som var en sentral skikkelse i musikkpedagogikken i USA (Jørgensen 1982). Disse nye ideene var reformpedagogene opptatt av, men de var ikke praksis i skolen. Her stod fremdeles sangfaget



sterkt, og nye sangbøker ble produsert. Repertoarvalg ble debattert. Diskusjonen gikk på om sangtekstene skulle være oppdragene eller engasjerende, og om man skulle innføre et felles sangpensum, slik de hadde gjort det i Sverige (Jørgensen 2001).

Utbredelsen av rockemusikken startet en annen debatt. Godt hjulpet av den teknologiske utviklingen, kom den nye ungdomsmusikken rock til å spre seg og slå rot i store deler av den unge befolkningen. Dermed var den musikken de unge hørte på en helt annen type musikk enn den som ble undervist i på skolen. Dette ble starten på kanskje den største utfordringen musikkfaget har hatt siden, den store forskjellen på hva slags musikk elevene interesserer seg for og har et forhold til, og hva de lærer om på skolen. Undersøkelser gjort på 60- og 70-tallet viste at musikk var et av de minst populære fagene (Jørgensen 2001). Selv om sangfaget gjennomgikk radikale forandringer med Forsøksplanen 1960 og ikke minst med Mønsterplanen 1974, har det hatt vanskelig for å holde tritt med populærmusikkens frammarsj, som siden 1960-tallet har utviklet seg i en dramatisk fart.

### *Forsøksplanen 1960: Mot en 9-årig grunnskole*

Departementet fikk på slutten av 1950-tallet i oppdrag å lage en ny læreplan for skolen, men det kom kun en forsøksplan, Læreplan for forsøk med 9-årig skole, FP60. Den fungerte som læreplan for de såkalte *forsøkskolene*, mens resten stort sett forholdt seg til Normalplanen 1939. Det var først ved overgangen til 1970-tallet at de fleste skolene hadde gått over til 9-årig grunnskole, derfor eksisterte de to skoleslagene side om side på hele 60-tallet. FP60 bygget på mange av de samme prinsippene som NP39, hvor aktivitetsaspektet stod sentralt. Aktivitetsmetoden skulle kombineres med tilegnelse av kunnskap (Varkøy 2001). Mot slutten av denne perioden, i 1969, kom en ny skolelov om 9-årig obligatorisk grunnskole.

FP60 tok opp i seg vekstbegrepet som ble innført i norsk skoledebatt på 1950-tallet. Elevene skulle ledes til vekst og utvikling, og det var læreren som skulle lede eleven til dette. På denne måten kan FP60 sies å ha vært elevsentrert, men også lærerstyrt. Planen understreket i tillegg viktigheten av å formidle og ivareta den musikalske kulturarven, noe man kan tolke ut fra dette målet.

“Målet med musikkfaget skulle være ”å oppdra elevene til å bli glade i god musikk – vokal og instrumental – så den blir av varig verdi for dem”” (Jørgensen 2001:108)

Oppdragelseelementet var fortsatt viktig. Varkøy (2001) poengterer at målet også kan sees som eksempel på musikkcentrert tenkning, og at man ifølge FP60 skal oppdras *til* musikken.

Den kanskje viktigste endringen for musikkfaget i den nye forsøksplanen, var at faget nå het musikk og ikke sang. Dette førte igjen til at fokus ble flyttet bort fra sangopplæring som den eneste faktoren, til at elevene også skulle spille og lytte. Sang ser likevel ut til å ha vært viktigst, og det var den eneste aktiviteten som gikk igjen i alle ni årene. Bevegelse til musikk, som var en viktig del av musikkundervisningen i Sverige, fikk ikke noen stor plass i Forsøksplanen. Rytmeinstrumenter, blokkfløyte, og på ungdomstrinnet, den hjemmelagde mandolaikaen, var instrumenter som skulle brukes i undervisningen, gjerne som hjelpemidler i notelæring og sanginnstudering. Et annet viktig element var at musikkundervisning fikk plass allerede i 1. klasse, noe reformpedagogene lenge hadde kjempet for. Debatten gikk imidlertid om hvilken plass musikkundervisningen skulle ha på ungdomstrinnet, om det skulle være et obligatorisk fag eller et valgfag, og om man skulle satse på bredde eller spesialisering på ungdomstrinnet (Jørgensen 2001). Dette er et viktig diskusjonstema også i dag. Skal musikkfaget være et fag for alle og revitaliseres ut fra det? Eller skal man satse på valgfag igjen eller kanskje få kulturskolen inn i skoletiden, og på den måten kunne tilby musikkundervisning til de som ønsker det?

#### *Mønsterplanen 1974: Et musikkfag for alle?*

9-årig obligatorisk grunnskole ble innført gjennom den nye skoleloven som kom i 1969. Dette hadde reformpedagoger kjempet for siden starten av 50-tallet, etter inspirasjon fra den svenske skolen. Med den nye skolen måtte det også komme en ny læreplan. Forsøksskolene hadde fått nye retningslinjer ti år tilbake, men flertallet av skolene i Norge jobbet fremdeles etter Normalplanen av 1939, en tretti år gammel læreplan fra mellomkrigstiden. Det var på tide å få læreplaner og skriftlige retningslinjer med på utviklingen i skolen, det hadde skjedd mye i samfunnet og i skolen siden 1930-tallet. Et utvalg ble satt ned i 1967 for å vurdere tidligere læreplaner samt å legge fram prinsipper for en ny plan. I 1970 kom de med et forslag til ny plan som ble sendt ut til høring, i 1971 kom den midlertidige utgaven av planen, og i 1974 kom den endelige planen, Mønsterplanen 74.

M74 var en retningsgivende rammeplan. Det vil si at den ga rom for utforming av lokale læreplaner basert på M74's rammer. Planen ga ikke noen minimumskrav – aspekter kunne droppes eller erstattes – og spesielt i de estetiske fagene stod man fritt (Jørgensen 1982). M74 delte grunnskolen inn i tre trinn, henholdsvis småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Lærestoff ble angitt for tre år av gangen, på den måten hadde man en stor frihet til å legge opp undervisningen som man ville innenfor trinnene. Det fulgte med en veiledende fordeling på hvert trinn, på den måten fikk de som ønsket det flere retningslinjer (Varkøy 2001). Utvalget som jobbet fram M74 fremhevet i følge Varkøy (2001) at nyttekravet til skolen ikke må forstås for

smalt, som da kan tolkes dit hen at de estetiske fagene også kunne være like viktige for allmenndannelsen som de andre fagene. M74 var en helt ny plan, den var på mange områder nyskapende og satte frihet og utvikling av eleven i sentrum. Sammen med denne friheten var den også en plan for den norske likhetsskolen, hvor alle skulle få de samme mulighetene og bli behandlet likt.

I M74 var aktiv musisering hovedprinsippet. Musikkfaget skulle være allmenndannende, personlighetsutviklende, ha en sosial karakter og være en kulturell ytringsform. For mange musikkfagere framsto likevel fagets identitet som uklart (Jørgensen 2001). Diskusjonen gikk på om musikkfaget skulle være et orienteringsfag eller et opplevelsesfag og uttrykksfag. Denne sentrale uenigheten om fagets karakter ga seg utslag både i debatter og i selve klasseromsundervisningen (Jørgensen 2001). Sang hadde fremdeles en framtrædende posisjon i undervisningen, men instrumenter som blokkfløyte, Orff-instrumenter og gitar ble også benyttet. Lytting var en viktig del av den nye læreplanen, og Rikskonsertene utviklet seg og ekspanderte utover i 70-årene. Læreplanen vektla også bevegelse til musikk (for bevegelsens skyld), drama og komposisjon, men i følge Jørgensen (2001) kom disse elementene i bakgrunnen i den praktiske undervisningen.

Hvordan ble så dette “nye” musikkfaget tatt i mot? Faget som før var et sangfag, som ble et musikkfag i FP60, og som nå var blitt et musikkfag for alle? En elevundersøkelse fra 1977 viste at musikk fremdeles lå langt nede på popularitetsstigen (Jørgensen 2001). Jørgensen henviser også til en annen undersøkelse gjort blant lærere, der mange av dem syntes musikk var et av de vanskeligste fagene å undervise i, blant annet på grunn av uinteresserte elever og mangel på utstyr og gode læremidler. Som grunn til dette, antyder Jørgensen at “det var mye som skulle reformeres i disse årene, og musikkfaget var ikke akkurat i sentrum for de toneangivende diskusjonene og tiltakene” (Jørgensen 2001:114).

### *Mønsterplanen 1987: Helhet med lokalt ansvar*

I likhet med debatten fra 70-årene omkring musikk som orienteringsfag eller opplevelsesfag, ble ikke diskusjonen rundt musikkfagets identitet noe mindre i 80-årene, heller tvert i mot. “Faget levde og lever i et spenningsfelt mellom “mål” og “middel”” (Jørgensen 2001:117). Jørgensen utdyper dette ved å si at noen ønsket et musikkfag som skulle gi kunnskap og innsikt i musikk som kunstart, mens andre mente musikk kunne være et hjelpemiddel i personlighetsutvikling og sosialisering. M74 tok opp i seg begge disse synene, men målet om kunnskaper i musikk stod nok sterkere (Jørgensen 2001). Denne diskusjonen preget arbeidet fram mot, og kanskje enda mer debatten i etterkant, av at en ny læreplan så dagens lys i 1987. En plan med “vektlegging av

flerkulturelle, samfunnsmessige og identitetsskapende verdier” (Jørgensen 2001:119). Etter å ha ventet i over 30 år på en ny og fullstendig læreplan for hele grunnskolen da M74 kom, har det siden den gang kommet en ny læreplan omkring hvert tiende år. M87 var som M74 også en rammeplan med visse forpliktende rammer, men også stor grad av frihet til å utforme undervisningen lokalt. Dermed skjøv den mye ansvar over på lærerne, noe som sannsynligvis var positivt for de lærerne *med* musikkutdanning. Lærere som i utgangspunktet ikke følte seg helt trygge i musikkundervisningen, kunne nok få det noe vanskeligere. Det fulgte ikke med så mye veiledning som det gjorde med M74.

Selv om både bevegelse og drama var med i musikkundervisningen i den nye læreplanen, var sang fremdeles hovedaktiviteten. Undersøkelser viser riktignok at sangen muligens ikke hadde noen sentral plass i musikkundervisningen disse årene likevel (Jørgensen 2001). Når det gjelder sangrepertoaret ga M87 læreren frihet til å bruke de sangene han eller hun selv likte, og også akseptere ideer og forslag fra elevene. I likhet med M74 la også M87 vekt på aktiv musisering som et sentralt fundament for musikalsk læring, og planen går dermed inn i en praksisfokusert tradisjon i norsk musikkpedagogikk (Varkøy 2001). Varkøy (2001:156, min utheving) hevder også at M87, i en viss motsetning til de foregående planene, var en “mangesidig, men *sammenhengende* og *konsekvent* plan.” Videre skriver Varkøy (2001:156) at Even Ruud, fagplanutvalgets sekretær, “poengterer at M87 ønsker å være en plan i balanse mellom det musikkcentrerte, det elevsentrerte og det samfunnscentrerte.” Planen oppfordret også til tverrfaglig arbeid med musikk og andre fag.

### *Læreplanen 1997: Et opplysende styringsdokument?*

Som på 1930-tallet, gikk norsk utdanningsvesen gjennom store reformer i 1990-årene. Videregående opplæring var først ute, men grunnskolen fikk sin reform i 1997 med blant annet 10-årig obligatorisk skolegang. Drivkraften bak reformen var Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, med statsråd Gudmund Hernes i spissen.

“Kort etter at Mønsterplanen av 1987 var vedtatt – gjennomsyret av begreper som trivsel, trygghet og selvillit – skrev daværende professor Gudmund Hernes en aviskronikk som endte i følgende kraftsalve: ”Mine ønsker for skolen er derfor mer trening, mer struktur, mer standardisering, mer arbeidsdisiplin, mer faglig konsentrasjon, mer krav til innsats fra elevene, mer krav til foreldrene” (Bergesen 2006:32).

Videre skriver Bergesen at Hernes som utdanningsminister grep “tilbake til klassiske sosialdemokratiske grunnmotiver.” Her er det snakk om nasjonsbygging og statens samlende kraft, og også et ønske om å henge med i globaliseringen.

Med grunnskolereformen i 1997 kom også det nye læreplanverket, L97. L97 skilte seg ut fra de to foregående læreplanene, ved at den var et *forpliktende styringsdokument* for grunnskolens opplæring (Varkøy 2001). Som Varkøy (2001) påpeker, bar planen preg av standardisering, integrasjon og kontroll – i tråd med Hernes' visjoner. Det er også interessant å se hvor mye makt det kan ligge i språket til politiske styrende dokumenter. I M87 het det oftest “bør” og “kan”, mens dette i L97 hadde blitt til “skal” (Varkøy 2001). L97 videreførte også verdier fra M87, som musikkens betydning for det personlighetsdannende, utviklingen og det sosiale liv. L97 skilte seg fra M87 ved sin framheving av betydningen av den norske kulturarv, og at den delen av M87 som omhandlet nytteverdien musikk hadde for andre fag ble utelatt i L97.

Man kan si at L97 var tro mot den norske tradisjonen for enhetsskole. L97 framhevet verdien av fellesskap og felles innhold i skolen, og spesifiserte det som ble kalt nasjonalt fellesstoff. Varkøy (2001) hevder at det med L97 også ble innført *markedsprinsipper* i norsk skole, ved at målstyringen i L97 opprinnelig var hentet fra en ledelsesmodell for næringslivet, hvor ledelsen var myndighetene. Generelt kunne vi se en trend mot markedsstyring og nyliberalisme i Norge, og modernisering av offentlig sektor var en av de store debattene på den tida. Problematikk rundt målstyringen har også blitt mye diskutert, og spesielt i et fag som musikk hvor “målbare mål kan komme til å styre innholdet bort fra det som ikke lar seg/er vanskelig å måle, for eksempel musikkopplevelse og personlig uttrykk” (Varkøy 2001:159). Varkøy påpeker videre at L97 var preget av en opplysningsånd, med et ønske om å framheve det beste i den norske kulturtradisjonen. Han trekker paralleller tilbake til 15- og 1600-tallets renessanse og opplysningstid. “Myndighetene synes å se en sammenheng mellom kunnskapsvekst og økonomisk vekst” (Varkøy 2001:160), og på den måten ville de at skolen skulle forme og hjelpe Norge som land og samfunn framover. Dette kan knyttes til det generelle politiske landskapet i verden, og spesielt diskusjonene rundt globalisering og nasjonal konkurransedyktighet.

L97 fikk, i motsetning til M87, en struktur med konkrete mål for hvert årstrinn. “Målet og hovudmomenta i musikkfaget bygger på aktivitetsformene musisere, danse, komponere og lytte, og på erkjenningensformene å oppleve og forstå” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996:2). Dans ble tatt med som et eget moment for første gang. Planens forhold mellom det lokale, nasjonale og internasjonale har blitt debattert. Andre diskusjoner har gått på hvor konkret en plan skal være. Noen mente at L97 var for lite konkret for lærerne og at den var urealistisk omfattende. Andre igjen hevdet at en plan ikke skulle være for konkret, og at L97 ga for mange

føring (Jørgensen 2001). Som vi ser startet fokuset på målbare mål og kunnskapsvekst allerede med L97, og i 2006 ble dette framhevet enda mer med den nye læreplanen, Kunnskapsløftet.

### *Kunnskapsløftet 2006: Kompetanse og konkurranse*

Da L97 begynte å bli innarbeidet i de fleste skoler kom et nytt læreplanverk, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Denne gangen var det ikke som et resultat av en reform i skolevesenet, men det var et ønske om å fornye og få mer kunnskap inn i skolen. Det ble gjort internasjonale undersøkelser hvor elevers kunnskap ble testet, og de norske elevene scoret ikke spesielt høyt. Regjeringen ville derfor lage en ny plan der opplæringen var mer tilpasset hver enkelt elev, og hvor noen fag ble styrket, de såkalte basisfagene. I forkant av innføringen av LK06 ble nasjonale prøver for første gang tatt i bruk for å teste og evaluere kunnskapen i disse fagene. Som utviklingen på 90-tallet pekte mot, vitner dette om et ønske om å tilpasse seg globalisering og den økende viktigheten av nasjonal konkurransedyktighet. I LK06 heter det for eksempel i starten av innledningen at:

“Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt” (Kunnskapsdepartementet 2006:3).

“Opplæringen skal [...] utvikle en arbeidsstyrke som er høyt kvalifisert og endringsdyktig, og forene internasjonal orientering med nasjonal egenart” (Kunnskapsdepartementet 2006:15).

Bakgrunnen for Kunnskapsløftet var et Kvalitetsutvalg nedsatt høsten 2001. De jobbet for å se på hvordan kvaliteten i skolen var, og la fram sin innstilling i 2003. Stortinget gikk da inn for at Reform 97 skulle evalueres, og Forskningsrådet kom med sin rapport senere samme år. De første nasjonale prøvene ble gjennomført i 2004. Det meste av forarbeidet til LK06 finnes i Stortingsmelding 30 som ble vedtatt av Stortinget i 2004. Man ville heve kvaliteten i skolen, og dette mente man å gjøre ved å styrke de grunnleggende ferdighetene til elevene, basiskompetansen, samtidig som man ville bedre evnen og lyst til å lære. I EU-sammenheng er det nedfelt tilsvarende basiskompetansen når det gjelder skole, og her er kulturell kompetanse inkludert. Kvalitetsutvalget endte derimot opp med å utelate denne kompetansen, som også ble vedtatt av stortinget.

LK06 er et læreplanverk for hele skolen, både grunnskolen, den videregående skolen og voksenopplæringen, og på den måten skiller den seg ut fra de tidligere læreplanene. Dette skal bidra til at man lettere kan se helheten i utdanningen. L97 hadde mål for hvert klassetrinn, LK06 har kompetansemål som skal være nådd i henholdsvis 2., 4., 7. og 10. klasse. Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene. Strukturen i LK06 skiller seg også fra L97 når det gjelder frihet til å utforme lokale læreplaner, først og fremst organisering av opplæringen og

fordeling av timer, men også hvilke arbeidsmetoder som skal brukes i opplæringen. De fire hovedmomentene fra L97 er i LK06 blitt tre, hvor dans nå er integrert i musiseringen. Når det gjelder LK06 sitt syn på formålet med musikkfaget, heter det:

“Som et allmenndannende kunstfag skal musikkfaget gi elevene grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk. Som et skapende fag skal musikkfaget gi grunnlag for utviklingen av kreativitet og skapende evner slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk fra egne forutsetninger” (Kunnskapsdepartementet 2006:137).

I utviklingen fra L97 til LK06 er igjen språk og formuleringer en viktig faktor. Bergesen (2006) viser til at begreper fra L97 som “møter”, “arbeider med” og “å gjøre”, i LK06 har blitt til at elevene skal “kunne” noe, de skal ha tilegnet seg en kompetanse. Ferdigheter skal måles i kompetansemål. Og “gjennom disse målene forplikter skolen – og samfunnet – seg overfor elever og foreldre” (Bergesen 2006:71). Dette peker igjen på den markedsliberalistiske utviklingen. Man kan spørre seg hvorvidt musikkfaget passer inn i en slik plan, der målbar kunnskap blir tillagt stor verdi. Et nytt uttrykk i LK06 er *eksistensiell erfaring*, som i “[...]musikkopplevelsen – forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring” (Kunnskapsdepartementet 2006:137). Et kanskje uforståelig og pretensiøst uttrykk for mange, men det kan representere kunnskapsformen fronesis som jeg skriver om senere i kapitlet. Diskusjonene rundt LK06 er godt i gang. Temaer som har vært og blir debattert, er blant annet konkurranseaspektet når alt skal måles og testes, hva kunnskap egentlig er, og hva som skal være satsningsfag og satsningsområder. Jeg vil derfor se på noen av spørsmålene rundt kunnskapsbegrepet og utviklingen i kunnskapssyn.

## 2. Kunnskapssyn i endring

Skolen er et sted hvor kunnskap skal formidles, dermed vil skolens og læreplanens kunnskapssyn gjøre seg gjeldende. Læreplanens utvikling springer ut fra samfunnets utvikling, slik vil samfunnets kunnskapssyn vises i læreplanen og så i undervisningen. Hvordan har så kunnskapssynet forandret seg? Hva ligger i begrepet kunnskap? Og hvilket kunnskapssyn kommer til syne i skolen? I utdanningssystemet generelt har den praktiske kunnskapen ofte kommet i skyggen av den teoretiske, som synes å ha vært rådende i tolkningen av hva kunnskap skal være i utdanningssammenheng. Dette vises “blant annet gjennom skolesystemets vekt på formidling av kunnskap som en teoretisk karakter” (Nerland 2004:47). Men tekniske og økonomiske nyheter fra 1970-tallet sammen med ideologiske og politiske forandringer, satte i gang diskusjoner rundt ordet og begrepet kunnskap. De siste tiårene har det vært “en oppmerksomhet mot å løfte frem hvordan kunnskap nettopp kan ha ulike former, som ikke nødvendigvis er av teoretisk eller faktapreget art” (Nerland 2004:47). Dette ser vi blant annet

med M74, der utvalget som jobbet den fram fremhevet at nyttekravet til skolen ikke måtte forstås for smalt, som kan tolkes dit at de estetiske fagene kunne være like viktige for allmenndannelsen som de andre fagene.

Fra midten av 1980-tallet og utover skjedde det imidlertid en forandring i hvordan man snakket om utdanning.

”Den retorik om skola och utbildning som under efterkrigstiden präglats av demokratins budskap, byts ut till en retorik som betonar ekonomi, effektivitet, mål och kunskap som investering i “det humana kapitalet”” (Gustavsson 2000:26).

Dette er en internasjonal tendens som har slått igjennom i løpet av 1990-tallet og har blitt den allmenne forestillingen om utdanning og kunnskap.

“I den massemediale och politiska diskussionen betraktas kunskap som väsentlig för samhällsutvecklingen. Kunskap har blivit en produktionsfaktor och därmed en vara på marknaden, vilket kommit att påverka utbildningssystemet i oänd omfattning” (Gustavsson 2000:17).

Dette kan vi se i Norge allerede med L97 hvor markedsprinsipper ble innført i norsk skole, og “myndighetene synes å se en sammenheng mellom kunnskapsvekst og økonomisk vekst” (Varkøy 2001:160). Målstyring i læreplanene startet med L97 og fortsatte i LK06, der ferdigheter måles i kompetansemål. Som jeg skrev tidligere ble kulturell kompetanse også utelatt i LK06, noe Signe Kalsnes (2010) mener påvirker kunnskapssynet i skolen.

“Med stortingsflertallets relativt snevre definisjon av basiskompetanse – der både etisk, sosial og kulturell kompetanse ble utelatt – skiller norsk grunnopplæring seg fra både internasjonale og europeiske tendenser og gir inntrykk av et smalere kunnskapssyn i skolen” (Kalsnes 2010:61).

Det gjeldende kunnskapssynet i et samfunn er altså i stadig utvikling, og diskusjoner rundt kunnskapsbegrepet er avhengig av sted og sammenheng. “Vad som sagts om kunskap är tidstypiskt” (Gustavsson 2000:21). Når vi snakker om utviklingen av musikkfaget, må vi da samtidig se på utviklingen i samfunnets og skolens kunnskapssyn.

Kunnskap i skolen omtales ofte som “færdigstöpt, framställd av vetenskapen eller kanoniserad i kulturarvet och nedskrivnen i läroplaner och läroböcker, færdig att förmedla” (Gustavsson 2000:28). Litt tilspisset kaller Gustavsson et slikt syn på kunnskap for “kunnskap som pakke”, som man kan kjøpe eller selge. Mot dette kunnskapssynet står en mer progressiv pedagogisk tradisjon hvor kunnskapens subjektive dimensjon betones, med vekt på erfaring, motivasjon og interesse. Med dagens teknologiske hjelpemidler kan man også snakke om “kunnskap som katalog”, hvor det viktige er å lære seg å søke etter kunnskap ved å gå til kataloger og databaser. Det er i tillegg et spørsmål hvorvidt det finnes et skille mellom informasjon og kunnskap.



“Med en sådan åtskillnad mellan information och kunskap, hamnar vi i en komplex filosofisk diskussion om förhållandet mellan det objektiva och det subjektiva” (Gustavsson 2000:22).

Noen vil hevde at man kan finne den kunnskapen man trenger ved å søke på internett. Andre vil hevde at det man da finner er *informasjon*, mens kunnskap rommer så mye mer, blant annet basiskunnskap man trenger for å vite *hvor* og *hvordan* man skal få tilgang til den informasjonen man trenger. Denne diskusjonen er relevant for hva slags kunnskap man skal fokusere på i skolen. Utviklingen viser også at kunnskapsbegrepet i den filosofiske og vitenskapelige diskusjonen har blitt utvidet og mer kompleks, mens det motsatte er tilfelle i debatten rundt kunnskapssynet i samfunnet og skolen (Gustavsson 2000).

Kunnskap i seg selv er viktig for oss. “Kunnskap er något som alla människor behöver vara utrustade med för att överleva” (Gustavsson 2000:14). Ordet kunnskap brukes på ulike måter og om ulike ting. Vi hører ofte at vi lever i et samfunn hvor kunnskap er det viktige for utviklingen, men hvilken kunnskap som skal tjene den utviklingen og hva vi egentlig mener når vi snakker om kunnskap, det er ikke gitt.

“Vanligvis tänker nog de flesta människor att kunskap är något som vi inhämtar genom utbildning. Men kunskap finns också i den direkta kontakten med verkligheten, i vårt arbete och i det vi till vardags gör och säger” (Gustavsson 2000:14).

I nyere kunnskapsteori er et sentralt perspektiv at kunnskap må ses på som noe som lever i sosiale fellesskap og som konstant er i bevegelse.

“I våre dager stilles det imidlertid spørsmål ved om kunnskap kan være noe i seg selv, eller om den ikke alltid vil formes, skapes og gjenskapes gjennom sosiale aktiviteter. Dette er også et spørsmål om hvorvidt kunnskap eksisterer som en stabil størrelse, uavhengig av hvem som ”utøver den” og i hvilken situasjon, eller om kunnskap heller må betraktes som noe som praktiseres i lokale sammenhenger, og slik er kontekstavhengig” (Nerland 2004:46).

Kunnskap er et tvetydig ord, det kan være “fakta”, nemlig at vi er velinformert om noe og kan ramse opp det vi har lært, men det kan også være en menneskelig affære, noe vi lærer oss over tid og som blir personlig og vårt eget. Kunnskap innebærer noe kreativt, å skaffe seg kunnskap er en aktivitet (Gustavsson 2000). I norsk skole kom aktivitetsprinsippet inn i planene med Normalplanen fra 1939, uten at det skjedde store endringer i musikkfaget. Prinsippet ble videreført i FP60 hvor aktivitetsmetoden skulle kombineres med tilegnelse av kunnskap, og i M74 og M87 der aktiv musisering var hovedprinsippet.

Ordet kunnskap bærer i seg selv en dobbel betydning, “å kunne” og “å skape”. Kunnskap er også resultat av en prosess, og kan beskrives som noe som finnes utenfor individet. Dette kan forstås som subjektiv og objektiv kunnskap. Denne doble karakteren kjennetegner mye av forsøkene på å forstå kunnskapens vesen (Gustavsson 2000). Man kan skille mellom to former for kunnskap,

den ene er “knowing that” (vite at), som er blitt beskrevet som påstandskunnskap og innebærer at noe betraktes som *sant* om den delen av virkeligheten det skal beskrive. Den andre er “knowing how” (vite hvordan), som har blitt beskrevet som fortrolighetskunnskap hvor den intuitive dimensjonen står sentralt, og ferdighetskunnskap som betoner kunnskapens aktivitetsaspekt (Nerland 2004). Dette kunnskapssynet kom som nevnt tidligere inn i læreplanen som aktivitetsprinsippet med Normalplanen fra 1939. Kunnskapssynet i dagens samfunn handler mye om “knowing that”, mens det i musikkpedagogikken vil handle mye om “knowing how”, med aktivitetsaspektet sentralt. Kunnskapsbegrepet kan også deles opp ut i fra de *funksjoner* kunnskapen tenkes å ha for individet, en teknisk-instrumentell side og en symbolsk, formende side (Nerland 2004). Dette kan sees i musikkfagets og læreplanenes fagsyn og identitet, for eksempel skulle musikkfaget i M74 være allmenndannende, personlighetsutviklende og ha en kulturell yringsform, altså ha en symbolsk, formende side. Når vi opererer med ulike betegnelser på kunnskapsformer, er det viktig å være klar over “at disse er teoretiske abstraksjoner, som i praktisk utøvelse sjelden eksisterer i rendyrket form” (Nerland 2004:50).

De formene for kunnskap som man kan se i dagens kunnskapsdiskusjoner, kan man trekke helt tilbake til Aristoteles. Han delte kunnskapen inn i tre former, *episteme* (å vite) som vi i dag vil kalle teoretisk-vitenskaplig kunnskap, *techne* (å kunne) som er praktisk-produktiv kunnskap, og *fronesis* (kunnskap som praktisk klokhet), kalt politisk-etisk kunnskap (Gustavsson 2000). Ut i fra Platon sin klassiske læresetning om hva kunnskap er, som i praksis vil si at kunnskap er sann, berettiget tro, springer formen *episteme* (den teoretisk-vitenskaplige kunnskapen). Denne formen har vært betraktet som overordnet praktisk kunnskap, og har vært den eneste definisjonen på kunnskap helt til for noen tiår siden, da diskusjonen startet om hva kunnskap er. *Techne* går ut i fra det vi gjør, våre handlinger, og den er “knuten till tillverkning, skapande och framställning av materiella och andliga produkter” (Gustavsson 2000:31). I det siste har den tredje formen for kunnskap, *fronesis* (praktisk klokhet) vokst fram. Den betegnes også som praktisk, men forbindes med det etiske og det politiske livet. “Den har i vår tid i tilltagande grad kommit att användas i diskussioner om demokrati, rättigheter och normer i olika kulturer och samhällen” (Gustavsson 2000:32). Dette kan representere holdninger og affektive sider som inkluderer følelser og verdier, når vi snakker om undervisning. I musikkfaget vil dette først og fremst si “musikalske holdninger, forestillingsevne, mottakelighet, stemthet og eksistensiell erfaring gjennom musikk” (Kalsnes 2010:59).

I musikkpedagogisk virksomhet beskjeftiger man seg med et komplekst kunnskapsbegrep.

“Noe av det som karakteriserer musikkpedagogisk virksomhet, er videre at undervisningen kan anta mange ulike former, avhengig av hvilke sider ved fagkunnskapen som vektlegges” (Nerland 2004:49).

Dette er dels institusjonalisert gjennom at vi har ulike arenaer for musikkundervisning, for eksempel kulturskole, musikkfaget i grunnskolen og forskjellige ensembler. Samtidig skal musikkfaget i grunnskolen etter læreplanen inneholde flere sider av fagkunnskapen. Som musikk lærere er vi da med på å forme kunnskapen, “de valgene man gjør som pedagog, vil virke inkluderende på visse kunnskapskonstruksjoner, men samtidig ekskluderende på andre” (Nerland 2004:52).

Musikk er en estetisk uttrykksform som mange vil hevde har en verdi for menneskeheten i seg selv. Via estetisk virksomhet kan man uttrykke og kommunisere erfaringer som man ikke kan gjøre like godt gjennom diskursive uttrykk. De danske dramapedagogene Sørensen og Austring har skrevet om de estetiske læreprosessene, og mener at det estetiske formspråket ikke bare er med på å utvikle deltakernes faglige ferdigheter, men også å tilegne seg en bestemt form for viten. Denne forståelsen har begynt å gjøre seg gjeldende i samfunnsdebatten de siste to tiårene.

“Musikk [...] kan uttrykke det uutsigelige, og dermed gjøre det mulig å bearbeide og kommunisere om så vel bevisste som mer ubevisste erfaringer, og dermed å oppnå ny viten” (Sørensen og Austring 2010:52).

Her rommer det estetiske formspråket en subjektiv fortolkning av verden, som i særlig grad kan kommunisere om følelser. Ruud (1996) beskriver det estetiske ved musikk, og påpeker paradokser når uforutsigelige og kroppslige opplevelser skal omsettes til språk.

“Samtidig synes det som om det estetisk spesifikke ved musikk, det ukontrollerbare og uforutsigelige eller de ukategoriserbare opplevelsene, gir musikk en spesiell tilgang til kroppen, til de stedene i oss hvor opplevelser oppstår og danner utgangspunkt for de språklige representasjoner. Det er nettopp viktig og nødvendig for musikkfaget å holde fast ved musikkens evne til å virke inn på slike utforskede områder i kroppen og språket. Samtidig oppstår paradokser når slike erfaringer skal omsettes og omskrives i språk, som forutsetning for refleksjon” (Ruud 1996:114).

Ut fra tankene om musikk som en estetisk uttrykksform, har Sørensen og Austring kommet opp med en definisjon på en estetisk læreprosess, som forsøker å beskrive estetikkens læringspotensial.

“En estetisk læreprosess er en læringsmåte der man via estetisk mediering omsetter sine inntrykk av verden til estetiske formuttrykk, for på den måten å kunne reflektere over og kommunisere om seg selv og verden” (Sørensen og Austring 2010:53).

For å kunne håndtere det moderne samfunnet vi lever i, kreves kompetanse som helhetsorientering, analyse, avkoding og kjennskap til mange forskjellige formspråk, kompetanser

som “naturlig oppstår i forbindelse med estetisk virksomhet” (Sørensen og Austrang 2010:52). Likevel er estetisk kunnskap en type kunnskap som ikke vil bli prioritert i et kunnskapssamfunn, hevder Gustavsson (2000). Om vi så sier at vi i dag lever i et kunnskapssamfunn, blir spørsmålet hvorfor samfunnet da skulle ville satse på musikkutdanning. Flere undersøkelser slår fast at ikke bare musikk, men også de andre estetiske fagene, har hatt vanskeligheter med å politisk legitimere seg de siste tiårene (Gustavsson 2000:24). Dette kommer til syne i LK06 med kompetansemål hvor kunnskap skal måles, og med styrking av basisfagene matte, norsk og engelsk. Kalsnes (2010:61) hevder at fraværet av kulturell kompetanse i basiskompetansen er med på å svekke den estetiske dimensjonen i undervisningen, og at “de estetiske fagenes betydning og posisjon i opplæringen svekkes.”

Dagens musikk lærere ser musikkfaget slik det framstår i dag, og de har i ulik grad vært med på de siste års utvikling av det. Vår virkelighet er preget av historien, slik vil også dagens musikkfag ha tatt opp i seg sin historie. Musikk lærere vil bære med seg sin egen erfaring og kunnskap om fagets og samfunnets utvikling. Deres erfaringer er en fortelling om hvordan dagens lærere møter Kunnskapsløftet, men også en del av en historie om et fag og et samfunn som har vært i endring helt siden sangfaget.

## KAPITTEL 3 LÆRERIDENTITET OG MUSIKKFAG

Musikk er en estetisk uttrykksform. Den estetiske læreprosessen er relasjonell og utvikles i samspill med den gjeldende kulturen, dermed vil de involverte kunne utvikle kulturell identitet gjennom musikken eller musikkfaget. Gjennom estetisk virksomhet kan man også dele sin indre verden med andre og på den måten skape balanse mellom sin indre og ytre verden, utvikle individuell og kollektiv identitet (Sørensen og Austring 2010). I dette kapitlet vil jeg begynne med å se på musikk læreres fagidentitet. Identiteten deres vil kunne være knyttet opp mot musikken, mot det å være lærer, eller mot yrket eller rollen som musikk lærer. Hvilket forhold har de til musikk og hvorfor ble de musikk lærere? Først ser jeg på deres identitet. Hva av relevans for meg kan ligge i dette begrepet? Videre ser jeg på musikkfaget. Gjennom informantene forsøker jeg å finne ut mer om hva slags fag det er, hvilket innhold det kan ha og hvilke metoder som benyttes i undervisningen. Dette er for å forstå musikkfaget i dag, og for best mulig å svare på problemstillingen min: Hvordan oppfatter musikk lærere i grunnskolen sitt eget fag, dets oppgave og innhold? Jeg belyser dette spørsmålet gjennom analyse av intervjuene jeg gjorde med informantene.

Som jeg skrev om i kapittel 2 har de forskjellige læreplanene representert ulike fagsyn. For eksempel la M74 vekt på at faget skulle være allmenndannende og personlighetsutviklende, men samtidig være kunnskapsbasert. M87 hadde mindre fokus på kunnskap, men omhandlet også nytteverdien musikk kunne ha for andre fag. Dette siste ble utelatt i L97, men her kom viktigheten av kulturarven inn. Jeg ønsker å finne ut av hva slags fag musikkfaget er i dag, sett ut fra hvilke fagsyn musikk lærere har. Det som står i den formelle læreplanen trenger ikke være det fagsynet som kommer til uttrykk i undervisningen, her er lærernes syn viktig. Så vil jeg til slutt se på hvordan rammevilkårene virker inn på faget, og på eksistensen av fagmiljø og samarbeid mellom musikk lærere.

### 1. Musikk lærerens identitet

Hva ligger i begrepet identitet? Dette finner jeg i Store Norske Leksikon.

“I psykologien brukes identitet om den del av personens selvoppfatning som oppleves som særlig sentral, ekte og typisk for vedkommende” (Store Norske Leksikon, [www.sn.no](http://www.sn.no)).

De britiske musikk forskerne Hargreaves, Welch, Purves og Marshall (2003) refererer i sin artikkel *The Identities of Music Teachers* til forskere som deler begrepet musikkidentitet inn i to. Den ene delen, “music in identities”, henviser til hvordan mennesker bruker musikk for å uttrykke sin personlige identitet som for eksempel kan handle om kjønn, nasjonalitet eller ungdomskultur.

Den andre delen, “identities in music”, er relevant for meg når jeg skal se på musikk læreres identitet. Den henviser til hvordan mennesker konstruerer sin identitet *innenfor* musikken, for eksempel som utøver, pedagog, lytter eller kritiker. Ser mine informanter først og fremst på seg selv som musiker eller som pedagog? Eller har de en annen identitet innenfor musikken?

Sosialisering er også et viktig begrep når jeg skal se på musikk læreres fagidentitet og yrkesrolle. Store Norske Leksikon sier om sosialisering at det er:

“Den del av personlighetsutviklingen som har å gjøre med forholdet til andre mennesker, og tilegnelsen av de normer og atferdsmønstre som er karakteristiske for det samfunn man vokser opp i” (Store Norske Leksikon, [www.snl.no](http://www.snl.no)).

Den svenske musikkpedagogen Christer Bouij (1998) beskriver to hovedretninger i synet på sosialisering. Den første betyr at det er noe som hender et individ, den andre er at individet selv er aktiv deltager i prosessen. Han deler også begrepet inn i primær og sekundær sosialisering. Primær er innad i familien som begynner med at spedbarnet ledes inn i sin kultur, mens med sekundær internaliserer man normer og verdier utenfor familien. Ruud (1997) er opptatt av hvordan vår identitet og selvoppfatning har røtter helt tilbake til før vi er født, og av at musikken virker inn på oss både når vi er i mors liv, som spedbarn og gjennom oppveksten.

“Våre tidligste opplevelser i livet er med på å danne grunnlaget for selvoppfatning og identitet. Noen av de første og sterkeste minner vi har fra barndom og tidlig liv, synes samtidig å være knyttet til musikk” (Ruud 1997:67).

Han legger vekt på at minner om musikkopplevelser er sentralt for den musikalske identiteten vår.

Bouij (1998) framhever aspektet kontinuitet som noe av det viktigste ved identitetsbegrepet, dette viser han ved å gjengi psykologen Peter Weinreich sin definisjonen av identitet.

“One’s identity is defined as the totality of one’s self-construal, in which how one constructs oneself in the present, expresses the continuity between how one construes oneself in the past and how one construes oneself as one aspires to be in the future” (Bouij 1998:87).

Også Ruud (1997) legger vekt på kontinuitet i identitetsbegrepet, og han tenker på identitet i en subjektiv og fenomenologisk forstand.

“Identitet handler slik sett mer om individets bevissthet om ”å være den samme (*idem*, latin = den samme). Videre peker identitetsbegrepet mot opplevelsen av kontinuitet i selvoppfatningen og å være forskjellig fra andre” (Ruud 1997:46).

Identiteten som musikk lærer vil altså strekke seg også bakover i tid. Man tar med seg identiteten fra fortiden til nåtiden og slik man vil bli i fremtiden. Sannsynligheten er derfor stor for at musikk lærere har med sin musikkidentitet fra barndommen. Bouij bekrefter dette.

“I barndomen har alltså oppvæxtmiljøen en viktig funksjon for musikintresset, ofte er det den som ger barnet impulsen till ett varaktigt interesse, men också stöd och oppmuntran att hålla på med musikk och därmed koppla sin identitet till musikk” (Bouij 1998:106).

“Den blivande musikk-lærarens tidligere musikkaliska og musikk-sociala erfaringer i kombination med individfaktorer er betydelsefulle for det senere yrkesvalet. Her kan det vara avgjørende att forstå hur musikk kommer in i den primære eller sekundære socialisationen. De allra fleste – for ikke såga alle – blivande musikk-lærere har under oppvæxten på ulike sätt varit involverte i fritidsmusikkering av ulike slag” (Bouij 1998:27).

Hvordan musikk-lærere oppfatter faget sitt har mye å gjøre med hvem de er og hvordan de oppfatter seg selv. I oppgaven min avgrensar jeg dette til den delen som har mest relevans for musikkfaget, nemlig deres musikkidentitet og fagidentitet. Jeg ser på informantenes forhold til musikk fra de var små og fram til i dag, fordi mye av deres identitet som musikk-lærere ligger i deres forhold til musikk. Og deres forhold til musikk i dag må sees i sammenheng med deres forhold til musikk da de var barn. Jeg skal ikke bare se på musikkidentiteten hos informantene, jeg skal se på musikk-læreren sin identitet, derfor tar jeg også for meg hvorfor de ble, og fremdeles er, musikk-lærere. Hadde de en overbevisning om å bli musikk-lærere, for eksempel ut fra ideer om å undervise, på grunn av elevene eller viktigheten av musikk? Eller ble de musikk-lærere av pragmatiske årsaker? Havnet de tilfeldig i læreryrket? Hvem er så informantene mine? Her er en oversikt (mer utfyllende detaljer finnes i Vedlegg 1):

I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
Mann 35-40, høyere musikk- utdanning, mellom- trinnet, begrensede ramme- vilkår	Kvinne 55-60, lærerskole- utdannet, mellom- trinnet, underviser også andre fag, lang erfaring	Mann 45-50, høyere musikk- utdanning, mellom- og ungdoms- trinnet	Kvinne 50-55, høyere musikk- utdanning, ungdoms- trinnet, gode ramme- vilkår	Mann 50-55, høyere musikk- utdanning, mellom- trinnet, skolen satser på musikk	Kvinne 50-55, faglærer- utdanning, ungdoms- trinnet, lang erfaring	Kvinne 30-35, lærerskole- utdannet, ungdoms- trinnet, underviser også andre fag

Bouij framhevet viktigheten av kontinuitet i identitetsbegrepet, av påvirkninger i barndommen, og han fant i sine undersøkelser at de aller fleste blivende musikk-lærere har vært involvert i musikkaktiviteter under oppveksten. Også jeg fant at alle mine informanter opplevde musikk i hjemmet da de var unge, de har minner om musikkopplevelser fra barndommen. De spilte et instrument eller sang. Nesten alle trekker fram at det å spille et instrument selv er viktig for dem i dag. En del av dem har korpsbakgrunn. En av informantene har foreldre som var profesjonelle musikere (I6). I3 beskriver her hvor viktig musikk var for ham som barn, og hvor lenge han har vært opptatt av musikk.

“Ja, det har jo vært helt fra veldig tidlig barndom og sterke musikkopplevelser både i familien og ved å prøve på piano og gitar, og høre klanger” (I3).

Han nevner musikkopplevelser i familien som noe som har preget han. Ruud (1997) fant også i sine undersøkelser at det nesten alltid er familiemedlemmer til stede i fortellinger om opplevelsen av musikk tidlig i livet. I forbindelse med identitetsdannelsen spiller vårt forhold til andre mennesker en viktig rolle.

Hvordan føler så informantene det rundt sin musikkidentitet i dag? Hva ved musikken er det som er viktig for dem nå? Mange sier at det å lytte og oppleve musikk er viktig, og noen framhever det å komponere. Andre aspekter informantene trekker fram er kjennskap til musikkhistorien, og det å få en god opplevelse og det sosiale ved å spille selv. I4 påpeker at musikk er viktig for henne fordi det er nær følelseslivet.

“Musikken er jo en del av menneskets sjel på en måte, den er veldig nær følelseslivet vårt. Det hjelper når man er trist, det hjelper når man er glad, det hjelper med å avstresse, det gir en kunstnerisk dimensjon ved å høre på god musikk. Å delta og lage god musikk sammen med andre, er fantastisk når det klaffer” (I4).

Her legger hun også vekt på verdien av det sosiale ved å spille sammen med andre. Hargreaves, Welch, Purves og Marshall (2003) fant i sine undersøkelser av musikkklærerstudenters identitet, at flesteparten av dem la vekt på musikkundervisningens sosiale og personlighetsutviklende funksjoner som viktigere enn at den skal danne grunnlaget for en musikkkarriere.

Alle informantene opplevde altså musikk i barndommen, men når og hvorfor bestemte de seg for yrkesvalget? I2 og I6 bestemte seg tidlig for at de ville bli musikkklærere, eller i alle fall lærere. De sier begge at musikken alltid har vært viktig for dem, og at det er en av grunnene til yrkesvalget deres. Videre viser de til elevenes rolle for ønsket om å bli lærer.

“Når du ser det går opp et lys for elevene og de koser seg, det er viktig” (I6).

I6 er oppvokst med foreldre som var profesjonelle musikere, og hun sier at hun ble musikkklærer på grunn av musikkopplevelsene i barne- og ungdomsårene. I7 bestemte seg tidlig for å bli musikkterapeut, hun er også utdannet som dette i tillegg til lærerutdanning, og for henne er det å være musikkterapeut og musikkklærer omtrent det samme. I2, I6 og I7 hadde en overbevisning om å bli musikkklærere ut fra ideer om å undervise, på grunn av elevene og viktigheten av musikk. De andre informantene sier at de ble musikkklærere av pragmatiske årsaker. Disse informantene havnet tilfeldig i skoleverket, eller de havnet der av andre grunner enn de ideologiske. Faktorer som fast inntekt, bra arbeidstid og tilfeldigheter nevnes som årsaker til dette. Noen forteller at de studerte musikk fordi det var gøy, ikke med tanke på hva de skulle bruke utdannelsen til, og så havnet de i skoleverket. At det var pragmatiske årsaker som brakte disse lærerne inn i læreryrket,



betyr det også at det kun er pragmatiske årsaker som holder dem i læreryrket? Etter å ha snakket med dem fant jeg ut at det ikke er slik. En av informantene sier da også dette:

“Så da jeg fikk jobb, og jeg var ganske skeptisk må jeg jo innrømme, men jeg ble ganske bergtatt og fant ut at det var faktisk ganske morsomt. Og at elevene ga meg utrolig energi” (I4).

Det hun forteller her er at hun setter pris på de samme aspektene ved å være lærer som de “ideologiske” lærerne gjør. Som jeg viste til tidligere spiller vårt forhold til andre mennesker en viktig rolle i identitetsdanningen (Ruud 1997), og ser vi på hva både I6 og I4 sier, kommer det fram at en del av deres læreridentitet handler om forholdet til elevene, at når de trives og koser seg gir de energi tilbake.

Nå ser vi at informantene deler seg i to grupper, en gruppe som ble musikk lærere av pragmatiske årsaker, og en annen gruppe som ble det av personlig overbevisning. Jeg finner ingen store forskjeller mellom disse gruppene i deres musikkidentitet. Men er det andre forskjeller, for eksempel i utdannelsen deres? La oss kalle gruppa for pragmatiske årsaker gruppe A og gruppa for personlig overbevisning for gruppe B. I gruppe A har tre av informantene en utøvende utdanning fra musikkhøgskole, musikkonservatorium eller tilsvarende, og en har universitetsutdanning. Felles for alle disse er fokuset på utøving og teori på et høyt nivå, og at de ikke har klasseromspedagogikk i den opprinnelige utdannelsen sin, men har tatt den etterpå. I gruppe B har alle en slags lærerutdanning med klasseromspedagogikk, noen med mer musikk enn andre. Dette kan vise at noen tok en utdanning *fordi* de ville bli musikk lærere, mens andre tok en utdanning innen musikk og så *endte opp* som musikk lærere. Gjør dette noe med informantenes identitet som musikk lærer eller hvordan de oppfatter faget, dets oppgave og innhold? Hvordan de legitimerer det og hvilken rolle og plass de mener musikkfaget har i skolen? Hargreaves, Welch, Purves og Marshall (2003) har studert musikk lærer studenter fra både musikkhøgskole/konservatorium, universitet og lærerhøgskole, og fant i deres identitet at uansett hvor de studerte så rangerte flertallet sin *læreridentitet* som høyere og bedre enn sin *musikalske* identitet. Man skulle tro det ville være omvendt hos de med utdanning fra musikkhøgskole og universitet, men det var ikke tilfellet. Mine studier viser også at det ikke er noen merkelig forskjell i hvordan gruppe A og B oppfatter sin identitet, om de først og fremst ser seg selv som musikk lærer eller musiker. De oppfatter seg alle som musikk lærere, og gruppe A har ikke en mer utøvende musikeridentitet enn gruppe B.

Bouij (1998) snakker om rolleidentitet i tillegg til identitet, og det er relevant her fordi musikk lærer er et yrke og en rolle. Dette kan sees i sammenheng med “identities in music”

(Hargreaves, Welch, Purves og Marshall 2003) som jeg skrev om tidligere, hvor pedagog eller lærer er en av identitetene man kan konstruere innenfor musikkfeltet. Den rollen eller identiteten som du har som musikk lærer er en del av din identitet som menneske.

“Rollidentitet kan därmed definieras som den karaktär och den roll som individen tillskriver sig som uppehållare av en viss social position. [...] Därmed kommer en rollidentitet att innehålla tre komponenter: vad man skall behärska rent faktiskt (kompetensen), vad som sociokulturellt väntas av den som innehar denna position samt vad individen själv av olika skäl anser vara eftersträvansvärt och lämpligt” (Bouij 1998:83).

Idet jeg nå skal se nærmere på informantenes syn på musikkfaget, vil også deres rolleidentitet som musikk lærer spille inn.

## 2. Hva slags fag er musikk?

Hvilke fagsyn kommer til uttrykk hos informantene? Hvilket innhold har de i undervisningen sin, hvilke metoder benytter de seg av og hvordan virker rammefaktorene inn på faget? De ulike læreplanene har representert ulike fagsyn (se kapittel 2), variasjon i hvilke arbeidsmetoder som skal brukes i undervisningen, og de har i større eller mindre grad gitt føringer i forhold til dette, til innholdet og til organiseringen. Varkøy (2010) hevder norske læreplaner helt fra 1739 har hatt sterkt fokus på musikkfagets funksjon som redskap eller middel, men at dagens læreplan, LK06, forsøker å balansere instrumentelle tendenser og musikalske opplevelser og læring. Samtidig er ikke en læreplan bare det som står skrevet i den formelle læreplanen, men en bred forståelse av denne vil inkludere ulike fremtredelsesformer og læreplanvirkeligheter, som jeg skriver mer om i kapittel 4. Aspekter ved dette kan være den oppfattede læreplan, og hvordan læreplanen blir satt ut i live. Her vil lærerens fagsyn, metoder og syn på innhold i undervisningen spille inn. Når man ser på læreplanens virkelighet må man også legge til grunn rammevilkårene. Jeg vil derfor i denne delen se på ulike definisjoner av fagsyn, hvilke fagsyn informantene har og hva de mener er det viktigste i musikkundervisningen. Så ser jeg på hva slags innhold undervisningen kan ha, og på hvilke metoder informantene benytter seg av. Etter dette tar jeg for meg rammevilkårene. Har informantene gode eller dårlige rammevilkår, og hvordan virker det inn på deres fagsyn?

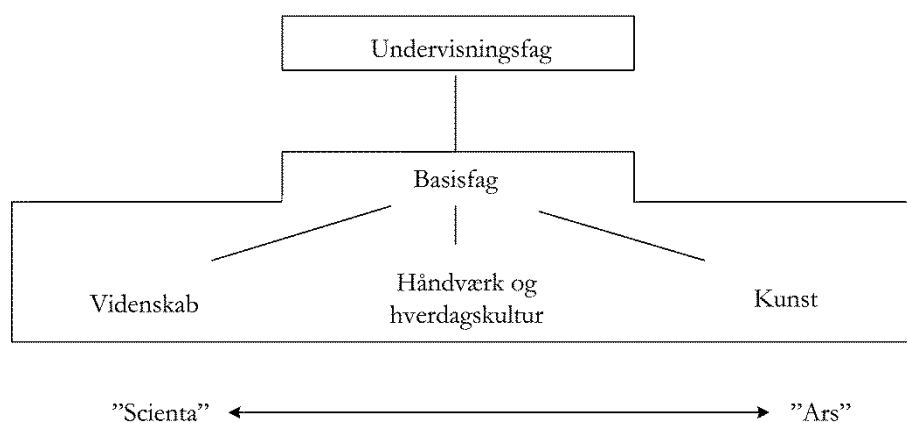
Musikk lærerens eget fagsyn er viktig for hvordan musikkfaget blir. Det er lærerne som gjennomfører undervisningen, og deres fagsyn vil i stor grad virke inn på hvordan faget blir i praksis.

“[...] det som står i den *formelle* læreplanen ikke nødvendigvis trenger å være det som blir satt ut i livet. Her vil ikke minst *musikkpedagogens fagsyn* utgjøre en viktig forutsetning for hvordan fagets profil blir i realiteten” (Hanken og Johansen 1998:168).

Hva slags type fag er musikkfaget i skolen? Og hvordan kan vi framstille de ulike fagsynene? Frede V. Nielsen (1998) snakker om to dimensjoner i musikkfaget, hvor *ars*-dimensjonen er den

ordløse, non-verbale dimensjonen som har med utførelse og oppfattelse av musikk å gjøre, altså det praktiske, håndverksmessige og kunstneriske. På den andre siden er *scienta*-dimensjonen, den vitenskapelige siden, som har med musikkteori, definisjoner og lignende å gjøre. Nielsen framstiller dette i en modell:

**Figur 1: Musikkundervisningens tredimensjonelle basis**



Kilde: Nielsen 1998:110

Denne oppdelingen kan også sees i sammenheng med de forskjellige formene for kunnskap. “Knowing that” handler om *scienta*-dimensjonen, mens “knowing how” handler om *ars*-dimensjonen. Det første kan også sies å gå inn under den teoretisk-vitenskapelige kunnskapen, mens *ars*-dimensjonen passer inn i den praktisk-produktive. Begge dimensjonene griper inn i de samme didaktiske grunnposisjonene, man kan lære om de samme tingene både ved å praktisere musikk og lære noe teoretisk om det. Musikkprofessoren Petter Dyndahl framstiller to hovedproblemer knyttet til Nielsens modell. Det første handler om at modellen “opererer med et relativt statisk, hierarkisk forhold mellom undervisningsfag og basisfag, hvor sistnevnte leverer premissene for skolefaget, men hvor det i liten grad betones at det [...] må være interrelasjonelle utvekslinger mellom dem. [...] For det andre er basisnivået [...] minst like dynamisk og kontingent som andre sosiokulturelle fenomener og felt” (Dyndahl 2008:314). Dette kan komme til uttrykk som spenninger mellom de to dimensjonene blant annet i hva som skal veie tyngst.

### *Ulike fagsyn*

Ut fra Nielsens grunnleggende oppdeling av musikkfaget, tegner han et mer konturskarpt bilde av de fagdidaktiske posisjonene. Nielsen deler inn i ulike fagsyn, *musikk som sangfag*, *“musisk” fag*, *sangfag*, *samsfunnsfag*, *led i polyæstetisk oppdragelse og lydfag* (Nielsen 1998:164). Hanken og Johansen (1998:169) deler også musikkfaget inn i ulike fagsyn, de er skissert ut fra tanken om “...å favne hele bredden i det musikkpedagogiske virksomhetsfeltet, dels at vi tar utgangspunkt i situasjonen

i Norge, slik vi har oppfattet debatten her”. Fordi oppgaven min dreier seg om norsk skole, finner jeg det relevant å se nærmere på Hanken og Johansen sin måte å se dette på. Både Nielsen, og Hanken og Johansen peker på at disse fagsynene sjelden står helt isolert i forhold til hverandre. De aller fleste vil ha et sammensatt fagsyn hvor flere av kategoriene inngår, noe det viste seg at informantene mine også hadde.

Hanken og Johansen (1998) deler opp i sju ulike fagsyn, hvor *musikk som estetisk fag* er det ene. Begrepet estetisk kan tolkes på flere måter. Det kan være “læren om det skjønnne i kunsten” som i undervisning kan resultere i “oppdragelse til den gode smak”. Hanken og Johansen sier videre at denne oppfatningen har blitt utfordret blant annet av Jean-Francois Lyotard som lanserer det sublimes estetikk som er splittet og motsetningsfylt, i motsetning til det skjønnnes fullendthet. De viser til eksperimentell samtidsmusikk, jazz og rock som representanter for dette uttrykket. Ut i fra dette vil det at eleven utvikler sin personlige stil være viktig. Videre går diskusjonen på om skjønnhet er et statisk begrep, eller om det er relativt og må sees i sammenheng med tiden og sjangre. Dyndahl (2008) diskuterer begrepet ut fra at *estetisk* oftest blir forbundet med klassisk musikk og høykultur, noe sosiologien og spesielt Bourdieu har bidratt til, og om musikk i det hele tatt kan være et autonomt objekt som genererer mening i seg selv. Ruud (1996) argumenterer for at vi lever i en tid hvor forestillingen om at det skulle være en gyldig norm for musikalsk kvalitet ikke lenger er gjeldende, hvor en estetikk som gir løfte om kroppserfaringer, det ukategoriserbare og grensesprengende heller betones.

“Hva som er godt eller dårlig avgjøres ikke med referanse til om det avslører høyere sannheter, men like ofte til om hvordan kroppen og sansene berøres” (Ruud 1996:31).

Samtidig er musikk en estetisk uttrykksform (se kapittel 2). Den har en verdi for menneskeheten i seg selv, og kan hos deltagerne i en estetisk læreprosess være med på at de tilegner seg ny viten (Sørensen og Austrung 2010). I LK06 ser vi uttrykket *estetiske opplevelser* brukt flere ganger, blant annet under musikkfagsplanens avsnitt ”Formål med faget”.

“Gjennom innhold og aktivitetsformer som søker å møte elevenes uttrykksbehov og gi rom for estetiske opplevelser, kan faget bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (Kunnskapsdepartementet 2006:137).

Dette viser til en estetisk tolkning som ligger opp mot det Ruud (1996) beskriver.

Videre viser Hanken og Johansen til *musikk som ferdighetsfag*, som handler om det å utøve musikk. Dette fagsynet har vært tilstede i musikkundervisningen i Norge helt fra starten av, med salmesang som fag (se kapittel 2). I begrepet *musikk som kunnskapsfag* blir det lagt vekt på kunnskap om musikk, blant annet begreper, historie og notasjon. Denne kunnskapen kan

beskrives som teknisk-vitenskapelig, og er oftest lettest å vurdere. *Musikk som musisk fag* forbindes med det helhetlige mennesket, og Bjørkvold (1989) som legger stor vekt på det autentiske i barnekulturen, er en forkjemper for dette synet.

“Felles for alle lekens former, rituelt strenge så vel som frie, er en grunnleggende drivkraft av ubendig nysgjerrighet, dristig og skapende. [...] For livet må oppdages og må skapes, av hvert enkelt barn, på nytt og på nytt” (Bjørkvold 1989:39).

I musikkundervisningen kan dette blant annet gi seg utslag i tverrfaglig undervisning, og komposisjon og improvisasjon vil være viktige arbeidsformer. Mellomkrigstidens musiske bevegelse lanserte uttrykket “oppdragelse gjennom musikk”, som debatteres i form av om musikk skal være et mål eller middel i musikkundervisningen. Dyndahl (2008) setter musikk som estetisk fag slik det ofte fortolkes i musikkpedagogisk teori i sammenheng med danning *til* musikk, i motsetning til sosialisering *gjennom* musikk, slik musikk som musisk fag blir fortolket. Som jeg skrev i kapittel 2 har de forskjellige læreplanene representert ulike syn på om elevene skal dannes gjennom eller til musikk, eller en kombinasjon. FP60 er et eksempel på en plan hvor oppdragelse til musikken stod sentralt (Varkøy 2001). Ruud (1996) hevder det alltid vil være snakk om oppdragelse til og gjennom musikk, men at forskjellige musikk lærere kan legge vekt på de ulike sidene ved faget. I dagens oppfattelse av begrepet musisk fag ligger tanken om at eleven skal stå i sentrum og realisere seg selv.

*Musikk som trivselsfag* setter fokus på samhold, trivsel og et godt sosialt miljø. Prestasjoner, kvalitet og mestring vil komme i andre rekke. Positivt skolemiljø-prosjektene er eksempler på dette. *Musikk som kritisk fag* innebærer at musikk skal ha en samfunnsforandrende funksjon. Elevene skal utvikle kritisk bevissthet og handlingsberedskap, og faget skal gi dem selvtillit og mulighet til å utvikle seg ut fra egne forutsetninger.

“For en slik kritisk musikkpedagogikk står spørsmålet om samfunnsendring sentralt – hvem som iverksetter og kontrollerer slik endring, om endring skjer nedenifra eller er styrt ovenifra av økonomiske og politiske styringsystemer” (Ruud 1996:54).

Til slutt har vi *musikk som mediefag*, som ikke bare handler om det musikkfaglige, men også om mer allmennpedagogiske målsettinger. Hanken og Johansen (1998:177) skriver at hovedhensikten med musikk som mediefag er “å hjelpe elevene til å utvikle en bevisstgjort og artikulert kunnskap omkring musikkens rolle i media, på grunnlag av deres intuitive kunnskap.” Musikkteknologiens plass i musikkfaget er også en viktig del av musikk som mediefag.

Hvordan oppfatter så mine informanter faget? Hvilket fagsyn har de? Ser man på gruppa som helhet svarer de at de opplever musikkfaget som en kombinasjon av flere typer fag, teorien bekrefter også at de fleste lærere vil ha et sammensatt fagsyn. Mange nevner opplevelseshaget

som sentralt. Dette kan samles i hva Hanken og Johansen (1998:175) definerer som musisk fag, “et ytterligere kjennemerke ved musikk som musisk fag er vekten på opplevelse og uttrykk.” Samtidig kan det være et skille mellom musisk fag og opplevelsesfag, der musisk fag setter eleven i sentrum og gjør den til den aktive parten, mens opplevelsesfag kan være mer passiviserende for eleven. Dette kommer an på hvordan man tolker de forskjellige fagsynene. En av informantene sier at opplevelsen av å utøve musikk er viktig, her er eleven den aktive part og man kan se musisk fag og opplevelsesfag i sammenheng. En annen ønsker at elevene skal bli bedre til å oppleve musikk.

### *Et allmenndannende fag*

Mange svarer også at det skal være et allmenndannende fag eller ha en dannelsesfunksjon. En tolkning av det dannende aspektet kan falle inn under musisk fag på den måten at utvikling av hele mennesket er en viktig faktor, med vekt på individets selvrealisering. I den danningsteoretiske didaktikken som oppsto i Tyskland på begynnelsen av 1900-tallet sikter man imidlertid mot et annet syn på mennesket:

“Mennesket er ikke noe man *er*, men noe man *dannes til å være*. Danninger er derfor en aktiv *formingsprosess* hvor man i møte med samfunn og kultur utvikler seg som menneske” (Hanken og Johansen 1998:198).

I dette synet vil danningen være en mer passiv påvirkningsprosess. Ruud (1996) viser til formal eller material dannelse som to sentrale kategorier innen didaktikken. Med formal dannelse er eleven i sentrum, innhold og metode i undervisningen er redskaper som skal fremme elevens vekst og endringsprosess. Material dannelse handler om at lærestoffet har en verdi i seg selv. Men uansett hvordan man tolker dannelsesfunksjonen, vil eleven til en viss grad spille en aktiv rolle. Skillet mellom de to posisjonene er et teoretisk skille, og i aller siste instans vil alt være *gjennom* musikken (Varkøy 2001). Denne balansen mellom om det fokuseres på aktiv eller passiv læring, formal eller material dannelse, viser seg å være forskjellig fra informant til informant. De legger ulik vekt på elevenes aktive og passive rolle, dette i form av at noen aktiviteter og metoder er mer lærerstyrt, og undervisningen formidlende. Andre er lagt opp for at elevene skal tilegne seg kunnskap selv og være den aktive part, som også kan kalles oppdagende, spørrende og utforskende undervisning. Jeg skriver mer om dette når jeg ser på hvilke metoder informantene benytter seg av. Når det gjelder hva LK06 sier om musikkfaget, legges det vekt på at eleven skal ha en aktiv rolle.

“Som et allmenndannende kunstfag skal musikkfaget gi elevene grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk” (Kunnskapsdepartementet 2006:137).

I6 legger vekt på gruppearbeid i sin undervisning, og hun framhever sosialisering og samhandling som noe av det viktigste, det å musisere sammen og skape forståelse uten språk. Her vektlegger hun den formale dannelsen, men man kan også se dette i tilknytning til *musikk som trivselsfag*. I4 utdyper dette med dannelse til at det er viktig å utvikle hele mennesket.

“Så målet mitt er at de skal kunne oppleve musikk på den måten [lære å lytte], utøve det bedre, men også ha glede av det i livet deres, og det er en del av danninga og det er en del av utviklinga av hjernen” (I4).

Hun legger vekt på lytting og utøving som en del av dannelsen, der eleven vil spille en aktiv rolle. En av informantene uttrykker at faget skal berøre mennesket helhetlig, og at det skal være et annet fag enn teorifagene. I Varkøy (2001) sine analyser av læreplanene framstår kunsten som et middel til å utvikle eleven i positiv retning. Spenningen mellom individets selvutvikling og samfunnets behov vil stå som et sentralt problem i dannelsesteorien. Han forklarer noe av den ulike forståelsen av dannelsesbegrepet med at det må sees i lys av samfunnets verdier og endringer.

“Dannelsesteorier må selvsagt ses som svar på tidens muligheter og farer, dvs. at dannelsesteoriene som alt annet har historiske, samfunnsmessige, økonomiske og antropologiske forutsetninger” (Varkøy 2001: 225).

Informantene mine ser på dannelsesfaget som et formaldannende fag, men vektlegger noen aspekter ulikt. De forholder seg til det samme samfunnet og læreplanen, men har ulik bakgrunn og forutsetninger.

### *Kreativitet og aktivitet*

Den av informantene som i størst grad underviser ut fra at elevene skal være aktive og utvikle seg som mennesker og borgere av framtida, I5, nevner *ikke* at faget har en dannelsesfunksjon. Han mener at musikk skal være et kreativt fag hvor det skapende aspektet er viktigst.

“Det er en arena for kreativitet, vil jeg si” (I5).

I5 har på denne måten fokus på musikk som *musisk fag*, slik Bjørkvold (1989) framstiller begrepet. Metoder og innhold i dette fagsynet er i stor grad komposisjon og improvisasjon, noe I5 også bruker i sin undervisning. Han sier at kreativitet og det å utøve er viktigst, kunnskapsdeler blir bakteppe til dette. Det skal altså ikke være et kunnskapsfag. I5 påpeker også problemer ved å kalle et fag for opplevelsesfag.

“Opplevelsesfag er en farlig tolkning egentlig, for det blir passiv konsument, men de [elevene] skal oppleve å kunne bidra kreativt og tørre å kunne bruke seg sjøl kreativt inn i et felleskap” (I5).

Han legger vekt på elevenes aktive rolle i musikkfaget, og mener at begrepet opplevelsesfag innebærer en passiv rolle for dem. Sørensen og Austring støtter opp under viktigheten av kreativitet når de beskriver de estetiske læreprosessene og estetikkbegrepet i faget (se kapittel 2).

“Og sist, men ikke minst styrker estetisk virksomhet livsgleden og er en arena for utvikling av fantasi og kreativitet – samfunnets absolutt viktigste ressurser” (Sørensen og Austring 2010:53).

Livsglede, fantasi og kreativitet peker igjen på musikk som et musisk fag. I LK06 finner vi uttrykt at musikk skal være et skapende fag med vekt på det kreative, slik I5 forstår faget.

“Som et skapende fag skal musikkfaget gi grunnlag for utvikling av kreativitet og skapende evner slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006).

### *Estetisk og utøvende*

I3 mener at faget i tillegg til å være et opplevelsesfag og ha en dannelsesfunksjon, skal være et kunstfag med vekt på kunstopplevelsen og musikk som kunstform.

“Og så ser jeg på det at kunstopplevelsen er veldig sentral, gjerne hele veien, også fra barne- og mellomtrinnet. Men det er kanskje det at jeg ser i ungdomstrinnet litt mer konkrete resultater av det at elever får høre musikk de ikke har vært borti før, og kanskje får noen sterke opplevelser og kommer etterpå og sier at det her var så fantastisk og jeg fikk lyst til å høre mer på den musikken som de kanskje i utgangspunktet var litt skeptiske til. Så at man liksom utvider spekteret med hva man kan oppleve i det” (I3).

Dette kan synes å representere musikk som *estetisk fag*, ikke som en forkjemper for høykultur og det skjønne i kunsten, men for en estetikk der kroppserfaringer, det ukategoriserbare og grensesprengende betones (Ruud 1996). Den estetiske funksjonen ved grensesprengende opplevelser kan også sees på som et særegent *middel*, et middel i menneskelivet som ikke kan erstattes av noe annet (Varkøy 2001). I3 legger også vekt på at kombinasjonen musikk og samfunn er viktig, noe som kan sees på som musikk som *kritisk fag*. I kapittel 2 skrev jeg om musikkfagets utvikling i lys av læreplaner og samfunnsmessige strømninger, og i kapittel 4 vil jeg se nærmere på samfunnets betydning for læreplanene.

I avsnittet om musikk lærerens identitet viste jeg til at for mange av informantene var det viktig å utøve musikk selv. Grappa som helhet framhever også at det å *utøve* musikk er noe av det viktigste i musikkundervisningen. Dette kan forstås både som et syn på faget som *ferdighetsfag*, hvor ferdighetene på instrumentene er det viktigste, eller som *musisk fag*, hvor opplevelsen av det å spille et instrument er i fokus. De fleste informantene mine representerer det sistnevnte.

“Det viktigste er å utøve og spille, to play, altså det å leke med lyd og rom, vil jeg si, i forhold til dans for eksempel, det at de skaper noe, det er det viktigste for meg” (I5).



I3 sier at ”elevene lærer indirekte mye om musikk gjennom at man utøver”, og I4 sier at man utvikler ørene gjennom utøving. De uttrykker at det å utøve står i sentrum, men at faget også inneholder andre bakenforliggende aspekter. I5 nevner det skapende aspektet som det viktigste, men at kunnskapsdeler er et bakteppet til dette. Ars-dimensjonen er altså i sentrum mens scienta-dimensjonen likevel er med, som indirekte læring. To av informantene nevner sider som musikkglede, at elevene skal bli glade i faget og at elevene skal bli interessert i musikk, som viktige. I7 har det utøvende aspektet i fokus, men synes å forstå faget som et ferdighetsfag. Metodene hun bruker indikerer ikke kreativitet og lek, men heller øving i plenum og mestring.

### *Politikken virker inn på fagsynet*

I1 skiller seg ut fra de andre. Han legger ikke opp til at faget skal være et utøvende fag, men gjør teoretiske ting fordi han mangler instrumenter. Han sier faget ikke er et ferdighetsfag fordi han må ha hel klasse, men at det er et kunnskapsfag fordi det nå er en trend i skolen med fokus på vurdering. Dette gir også større aksept fra ledelsen, føler han. Likevel framhever han faget som et musisk fag, et kritisk fag og et mediefag, hvor musikkglede og det at elevene skal bli interessert i musikk er viktig. Han gir grunner for hvorfor han har det fagsynet han har, og dette bunner i rammevilkår, læreplan og skolepolitikk. Hans fagsyn er preget av de utfordringene musikkfaget har i dagens skole og samfunn for øvrig (se også kapittel 2). Dette gjenspeiler seg i metoden, hvor han sier at mye av undervisningen blir lærerstyrt for å holde kontroll i hel klasse uten tilgang på grupperom. Hos I1 ser vi altså at rammevilkår og politikk spiller inn på fagsynet, og deretter på innholdet og metoden.

Når det gjelder de to gruppene jeg delte informantene i etter grunner for å bli musikk lærer, finner jeg ikke at de samme gruppene tegner seg når det gjelder informantenes fagsyn. Vi ser at informantenes terminologi og definisjoner av fagsynene er noe ulike. Samtidig er de enige om at det utøvende må stå i fokus, og mange legger vekt på at faget i en eller annen form skal være et musisk fag. De har alle et sammensatt fagsyn, men vektlegger de ulike fagsynene forskjellig. Samtidig kan de ha det samme fagsynet i fokus, men tolke det på sin egen måte slik at innholdet og spesielt metoden blir avgjørende for fagets retning. Jeg vil nå se nærmere på nettopp disse faktorene.

### *Læringsaktiviteter som innhold*

For å finne ut mer om hvordan musikk lærere oppfatter faget sitt, så jeg på informantenes innhold i faget. Her er det tydelig at fagsynet deres også gjenspeiles i innholdet. For eksempel sier I7 at musikkfaget er et praktisk og utøvende fag, et ferdighetsfag, og videre at *innholdet* er å utøve,

spille gitar, danse og musisere i plenum. I5 ser på faget som et kreativt musisk fag med det skapende aspektet i fokus, og han har dans, drama, bevegelse, utøve, komposisjon, improvisasjon og lytting som innhold i musikkfaget.

Når det gjelder kategoriene innhold og metode fant jeg at det til tider var vanskelig å skille disse. En del aktiviteter kan være både innhold og metode ut fra hvordan man definerer begrepene og hva man legger i det. Hanken og Johansen (1998:66) definerer *innhold* som både lærestoff og *læringsaktiviteter*, “dette er en vanlig måte å forstå innhold som didaktisk kategori på i Norge”. Samtidig sier de at også *metode* kan være de *læringsaktivitetene* og arbeidsformer som elevene aktiviseres med i undervisningen. Dermed kan læringsaktiviteter inngå i både innhold og metode. Ta for eksempel det å utøve, som flere informanter nevner som noe av det viktigste de gjør i musikkfaget. Dette kan være innhold, hva musikkturen fylles med og det man skal lære, hvor faget blir et ferdighetsfag eller musisk fag. Men så er det noen informanter som nevner at “elevene lærer *indirekte* mye om musikk gjennom at man utøver” (I3), “man *utvikler ørene* gjennom utøving” (I4) og at det er viktig med en “*opplevelse* av å utøve musikk” (I2). Her er det å utøve viktig fordi det bringer med seg noe annet, har det nå blitt en metode eller er det likevel en del av innholdet? Frede V. Nielsen sier noe om nettopp denne problemstillingen.

“Det er viktig at forstå sonderingen mellom begreberne indhold og metode fuktionelt. Det, der fungerer som metode ud fra én synsvinkel, kan godt være indhold set ud fra en anden. [...] Det er en didaktisk beslutning, om den skal være det ene eller det andet eller eventuelt begge dele” (Nielsen 1998:23).

Dette handler altså om en didaktisk beslutning, og henger sammen med hvordan man forstår didaktikkbegrepet. I den mest avgrensede oppfatningen skal man bare befatte seg med spørsmål om hva skolens innhold skal være. Så finnes det en annen variant hvor man også skal befatte seg med diskusjonen om hva som bør være skolens mål, altså både med innhold og mål. Nielsen peker på to hovedoppfattelser av didaktikkbegrepet. Den ene kaller han *snever betydning*, og det omfatter “spørsmål vedrørende undervisningens begrundelse og formål, dens mål og indhold, samt kriterier for indholdsutvalgelse” (Nielsen 1998:19). Dette vil altså si didaktikk som omhandler undervisningens mål og innhold og er i den dannelsesteoretiske tradisjonen. Den andre oppfattelsen av didaktikkbegrepet er *bred betydning*, og det omfatter “yderligere spørsmål vedrørende undervisningens metode og tilrettelæggelse, undervisningsmidler, organisationsformer, m.v. foruden samspillet mellem alle enkeltfaktorer” (Nielsen 1998:21). Dette er didaktikk som omhandler undervisning eller undervisning og læring, og som er innenfor den læreteoretiske tradisjonen. Her er metode inkludert. Det er også i denne oppfattelsen det vil være mest elevdeltakelse, hvor elevene er den aktive part.

I Norge er det vanlig å definere innhold både som lærestoff og læringsaktiviteter. Hanken og Johansen (1998) argumenterer for det vide begrepet innhold, fordi læringsaktivitetene kan være en sentral del av faget og ikke bare en måte å tilegne seg faget på. Men skal man legge størst vekt på lærestoffet eller læringsaktivitetene? Dette er en diskusjon som har pågått lenge, og Hanken og Johansen ser dette i sammenheng med diskusjonen om oppdragelse *til* musikk eller oppdragelse *gjennom* musikk. At lærestoffet skal være i sentrum “innebærer med andre ord en oppdragelse *til* musikk. Oppmerksomheten rettes mot det lærestoffet elevene skal møte i undervisningen, med andre ord mot objektet for danningen” (Hanken og Johansen 1998:68). Dette kan også sees på som det Ruud (1996) betegnet som material dannelse, hvor selve lærestoffet har en egenverdi. Med læringsaktivitetene i sentrum er fokuset på eleven som da blir subjektet for danningen. Her legges vekt på oppdragelse *gjennom* musikk, og dette synet på innhold går godt sammen med synet på musikkfaget som et musisk fag, og på det Ruud betegner som formal dannelse. Også Nielsen peker på de to måtene å definere innhold på, at innholdsbestemmelsen (det elevene skal lære) kan skje både på grunnlag av “noget musikalsk-stofligt” og “noget musikalsk-aktivitetsmessigt” (Nielsen 1998:292). Han sier også at undervisningen noen ganger bare er bundet opp mot det musikalsk-aktivitetsmessige, spesielt når det gjelder undervisning av barn. I forbindelse med problemstillingen innhold versus metode påpeker han “at innhold i musikundervisning ofte defineres på grundlag af forskellige former for musikalsk aktivitet, selv om disse kan have metodestatus i forhold til selve musikken som innhold” (Nielsen 1998:346). Han gir eksempler på at aktivitetsformer kan være innhold og lærestoff kan være metode.

“[...] at den musikalske aktivitetsform kan være innholdsdefinerende, mens det musikalsk-stoflige innhold nærmest har metodestatus, d.v.s. at det kan skiftes ud uden at det får prinsipielle, innholdsmessige konsekvenser. Men det kan også forholde sig omvendt, således at det musikalsk-stoflige får innholdsstatus og aktiviteten karakter af metode” (Nielsen 1998:293).

Valg av innhold kan vi også se i lys av andre faktorer, med utgangspunkt i eleven, faget eller samfunnet. Med utgangspunkt i eleven “blir *elevens* interesser, egenskaper, evner og behov et overordnet kriterium når innholdet skal velges” (Hanken og Johansen 1998:74). Med utgangspunkt i faget er det “*fagets* grunnleggende struktur og begreper som skal vektlegges og som dermed skal utgjøre innholdet fra første stund” (ibid:74). Men så går den videre diskusjonen, *hva* er fagets grunnleggende struktur og begreper? Dette spørsmålet er blant annet viktig når nye læreplaner skal formes. Valg av innhold med utgangspunkt i samfunnet kan dreie seg om både *tilpasning* til samfunnets krav og behov, som kan sees på i sammenheng med læreplanens

avspeilende rolle i forhold til samfunnet som jeg skriver mer om i kapittel 4, og “å gjøre elevene i stand til å bidra til en *forandring* av samfunnet til det bedre” (ibid:77), hvor faget blir et kritisk fag.

Informantene mine har i størst grad læringsaktiviteter som innhold. Når det gjelder lærestoff som innhold nevnes musikkhistorie, kulturhistorie og dataprogram med musikkteori. Som jeg ga eksempler på over, er en del lærestoff ivaretatt gjennom indirekte læring hvor læringsaktivitetene er i sentrum. I4 framhever hva som er det viktigste i innholdet.

“Kunnskapsfaget blir indirekte, men kunnskapen den får ingen verdi for meg hvis ikke det får et uttrykk. Det hjelper ikke å kunne masse ord om musikk som du ikke kan bruke. At det får en mening i virkeligheten [er viktig]” (I4).

Alle informantene har læringsaktiviteten *å utøve* med i en eller annen form som innhold i faget sitt, aktiv musisering er noe som kom inn i skolen for alvor med M74 (se kapittel 2). Sang har vært representert i faget siden dets begynnelse, og omtrent halvparten av informantene sier de bruker sang i undervisningen i dag. De andre nevner ikke sang spesifikt, men det kan hende de legger sang inn under det å utøve. Mitt inntrykk etter intervjuene er allikevel at de som benytter fellessang for hele klassen er de som har nevnt dette spesifikt, mens de andre kanskje har med sang i bandsammenheng eller lignende. I5 sier at det er klasselærerne som tar seg av sangen. Her spenner innholdet i musikkundervisningen hos informantene seg fra at sang er en stor del av faget, til at det er noe klasselærerne tar seg av.

Men hvilke instrumenter bruker informantene når de *utøver* musikk med elevene? Hvilke instrumenter brukes i musikkundervisningen rundt på skolene? Brukes de samme instrumentene, får elevene like erfaringer? I LK06 står ikke dette spesifisert. Under hovedområdet *musisere*, felles for 1-10, heter det følgende:

“Hovedområdet omfatter praktisk arbeid med sang, spill på *ulike instrumenter* og dans, innenfor ulike musikalske sjangere og uttrykk på alle årstrinn. [...] Sentralt i dette hovedområdet står øving, musikalsk kommunikasjon, samspill, samhandling og formidling” (Kunnskapsdepartementet 2006:138, min utheving).

Heller ikke under kompetansemålene for de ulike hovedtrinnene står det noe om hvilke instrumenter som skal brukes, men sang nevnes spesielt. Under kompetansemålene etter 10. trinn står det riktignok at du skal kunne bruke “symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter” (Kunnskapsdepartementet 2006:142), dette kan tolkes dit at man på ungdomstrinnet må bruke akkordinstrumenter i undervisningen. Hos informantene ser vi at de bruker forskjellige instrumenter for å utøve musikk. I7 har fokus på gitar, og hun sier at det å spille gitar eller et annet akkordinstrument, “det er på en måte grunnlaget for to av hovedområdene, det gjelder musisering og det gjelder komponering” (I7). En bruker kun Orff-

instrumenter og en annen bruker blokkfløyte. Hun sier hun bruker blokkfløyte fordi det er eneste muligheten hun har for utøving med rammevilkårene som er på skolen hennes. Ideelt ville hun brukt små keyboard. Nok et eksempel på at rammevilkårene virker inn på innholdet i faget.

I1 påpeker at han *ikke* bruker de Orff-instrumentene han har, og flere sier de *ikke* bruker blokkfløyte. Omtrent halvparten av informantene bruker bandinstrumenter, perkusjonsinstrumenter og gitarer. Variasjonen er altså stor i *hvilke* instrumenter elevene bruker når de utøver musikk. Påvirker dette musikkfaget, og påvirker det negativt? Eller er det *å utøve* det viktige, ikke hva slags instrumenter man bruker? Dette kan igjen gå inn i diskusjonen om hvordan man definerer innhold som didaktisk modell. Hvis det *å utøve* er innholdet vil innholdet være en læringsaktivitet, og da vil det være greit at variasjonen er stor i hvilke instrumenter man bruker, da dette er underordnet selve læringsaktiviteten, å utøve. Hvis det *å utøve* er metoden og for eksempel gitar er læringsinnholdet, vil det være et større problem for den allmenne musikkopplæringen og enhetsskolen i Norge at variasjonen i instrumentbruken sannsynligvis er stor. Etter ordlyden i LK06 å dømme, kan det tyde på at det *å utøve* er i sentrum, at dette er innholdet.

Sitatet over fra LK06 sier også at *samhandling* skal være sentralt i hovedområdet musisere, noe som kan sees i sammenheng med musikkfaget som et trivselsfag. Tre av informantene nevner samhandling og det å musisere sammen som en del av innholdet deres. Flere inkluderer også dans, som i LK06 er tatt bort som eget punkt og lagt under musisering. Sett ut fra informantenes faginnhold, ser det ut til at dans allikevel blir relativt godt ivaretatt. Hva de mener om fokuset på dans generelt i musikkfaget rundt om i landet, kommer jeg tilbake til i kapittel 4. Flere nevner også lytting som en del av innholdet, og dette er noe som for alvor kom inn i musikkfaget med M74. Jeg synes å se at informantene er mer samstemte i hva som er *viktigst* i musikkundervisningen (læringsaktivitetsbasert undervisning med det å utøve i sentrum) enn i valg av konkret innhold (for eksempel prioritering av ulike instrumenter). Betyr det at for noen samsvarer ikke deres eget fagsyn med innholdet de fyller faget med? Eller kan det være slik at selv om elevene til de forskjellige informantene lærer og gjør ulike aktiviteter i timene, så er det de samme grunnelementene og fagsynene som ligger bak.

Ut fra hva jeg fant når det gjelder informantenes undervisning, ser det ut til at læringsaktiviteter er en stor del av innholdet i musikkfaget, samtidig som mer tradisjonelt lærestoff ligger i bakgrunnen. Informantene har fokus på at en type innhold eller en læringsaktivitet kan inneholde

og generere mye forskjellig kunnskap. At læringsaktivitetene er en stor del av innholdet kan sees i sammenheng med “knowing how”-formen for kunnskap, og med aktivitetsprinsippet som kom inn i skolen med Normalplanen fra 1939. Det tok lang tid før dette prinsippet også gjorde seg gjeldende i sang- eller musikkfaget, men med M74 ble aktiv musisering hovedprinsippet (se kapittel 2). Selv med mer fokus på “knowing that” og målbar kunnskap i dagens samfunn og dagens læreplan, ser det ut til at aktivitetsprinsippet har holdt seg gjeldende hos informantenes syn på musikkfaget.

### *Aktivitetsbasert metode*

Hvilke metoder musikk lærere bruker i undervisningen og hvordan de oppfatter faget sitt, har innvirkning på hverandre. I dette avsnittet skal jeg se på hvilke metoder informantene benytter seg av, og om jeg kan finne mønstre i dette. Som nevnt tidligere er det ikke alltid lett å vite hva man skal tolke som innhold og hva som skal tolke som metode. Nielsen deler undervisningen inn i fem musikalske aktivitetsformer, måter å drive med musikk på. Disse er:

“*Reproduktion*: udføre, genskabe (syng, spille) eksisterende musikk”, “*Produktion*: skabe, komponere, arrangere, improvisere”, “*Perception*: modtage lytteindtryk og umiddelbart forarbejde til at give musikalsk mening”, “*Interpretation*: analysere og fortolke musikk og som regel udtrykke forståelse og tolkning i et ikke-musikalsk medium” og “*Refleksion*: overveje, undersøge, perspektivere musikk historisk, sociologisk, psykologisk m.fl. sammenhænge” (Nielsen 1998:295).

Oppdeling av musikalske aktivitetsformer kan være til nytte både som analyse- og planleggingskategorier. De spiller en viktig rolle for læreplanstenkning i flere land, selv om oppdelingen kan være noe ulik. Hanken og Johansen (1998:79) har valgt å definere metode som “en planmessig framgangsmåte for undervisning og læring”. Ordet metode omfatter mange forskjellige områder. Etter Bjørg Gudem definerer Hanken og Johansen (1998:78) områdene som ulike *undervisningsformer som læreren bruker, hvilke læringsaktiviteter og arbeidsformer som elevene aktiviseres med, redskaper for å beskrive den sosiale organiseringen av undervisningen, beviste måter læreren forholder seg til elevene på, at de kan knyttes til generelle undervisningsprinsipper, måter å differensiere undervisningen på, måter å organisere stoff og arbeidsformer på i en progresjon, og måter å betegne større musikkpedagogiske system eller konsepter.*

Hvordan skal man bruke begrepet metode? Tradisjonelt sett har begrepet blitt brukt om undervisningsmetoder, altså fokusert på hva læreren skal gjøre og ikke på elevens læring. For å sette elevens læring i sentrum bruker noen i stedet begreper som læringsaktiviteter eller læreprosessen. Hanken og Johansen (1998) mener derimot at disse begrepene ikke godt nok ivaretar planmessigheten som man finner i metodebegrepet. Ordet metode er mye brukt blant lærere, jeg har også valgt å bruke det i min oppgave. Det finnes forskjellige måter å forholde seg

til metodebegrepet på. Man kan ha en *normativ* måte å forholde seg til det på, eller en *analytisk* måte. Normativ metode vil si at metoden er god eller dårlig i seg selv, mens analytisk vil si at man lar valget av metode i en gitt situasjon avhenge av de andre didaktiske kategoriene, jamfør den didaktiske relasjonsmodellen som jeg skriver mer om i kapittel 4. Hanken og Johansen (1998:81) argumenterer for at den gode metoden sannsynligvis vil være en slags mellomløsning, hvor man tar hensyn til sammenhengen, men at det også finnes “visse helt generelle og grunnleggende sider ved menneskers læringsevne og fysiologi som må ivaretas, noe ikke alle metoder nødvendigvis gjør”. Arbeidsskoleprinsippet som gjorde seg gjeldende i 1930-årene handlet om å endre metodene for læring (se kapittel 2), men sangfaget som det da het hang etter i utviklingen, der endret man bare målene og ikke undervisningsmetodene.

Jeg vil se nærmere på et av områdene som metodebegrepet kan deles inn i, *undervisnings- og arbeidsformer*, da dette er relevant i forhold til min problemstilling. Dette dreier seg om hva musikk læreren gjør i undervisningssituasjonen, og om metoder hvor elevene er aktive på forskjellige måter. Området kan igjen deles inn i tre deler, hvorav den *første* delen handler om kommunikasjonen mellom lærer og elev og hvem som er den aktive parten. Her skilles det mellom formidlende undervisning, oppdagende undervisning og spørrende eller utforskende undervisning, fra mest lærerstyrt til at elevene selv konstruerer sin kunnskap. Den *andre* inndelingen skiller mellom problemsentrert undervisning hvor eleven vil være en aktiv problemløser, og fagsentrert undervisning hvor utgangspunktet er et bestemt lærestoff som eleven skal tilegne seg. Den *tredje* inndelingen handler om ulike måter å utvikle kunnskap på, og skiller mellom induktiv og deduktiv framgangsmåte.

Hvilke metoder benytter så informantene seg av i undervisningen? Hvilke *undervisningsformer* bruker de? I1 bruker mye tavleundervisning, og mye av undervisningen blir lærerstyrt på grunn av rammevilkårene. Undervisningen blir formidlende og fagsentrert. Likevel forteller han at en del av undervisningen blir lagt opp slik at elevene jobber selv med hjelp fra veileder (læreren), og når det gjelder musikkprogram på data legger han opp til at elevene skal utforske selv. Her er eleven den aktive part.

“Noe blir selvstendig og noe lærerstyrt. Mye blir lærerstyrt fordi at, eller i hvert fall i store perioder, fordi eller så vil det bli sånn at det blir vanskelig å holde kontroll på det. I og med at det er sånn rammene er rundt, da” (I1).

Han gir også uttrykk for at hvis han hadde hatt de rammevilkårene han ønsker, ville undervisningen vært mer oppdagende og utforskende enn den er i dag. Han mener også i likhet med andre informanter at å organisere ting er viktig. I5 sier at musikk læreren må være en

organisator og ikke trenger å være et fagmenneske, man skal bare legge til rette for at elevene har et kreativt sted å jobbe. Dette viser at I5 mener det er *eleven* som skal være den aktive part i undervisningen. For å beskrive den *bevisste måter læreren forholder seg til elevene på*, sier både I1 og I2 at det er viktig å ta autoriteten. Undervisningen trenger ikke være formidlende av den grunn, det kan handle om organiseringen. Likevel sier I1 at mye av undervisningen blir lærerstyrt, dette på grunn av rammevilkårene.

Når det gjelder hvilke *læringsaktiviteter og arbeidsformer* elevene aktiviseres med, trekker flere informanter fram det å utøve og musisere sammen. Musisere sammen dreier seg også om den *sosiale organiseringen* av undervisningen. Flere trekker fram lytting som arbeidsform, som kan knyttes til Nielsens “perception”, og som kom inn i undervisningen som en viktig del av M74. Både lytting og det å utøve vil i noen sammenhenger være innhold i undervisningen og noen ganger metode. I5 sier han har aktivitetsbasert undervisning, mye oppgaveløsning og gruppearbeid. Han bruker metoder hvor eleven er i sentrum og er en aktiv problemløser, undervisningen er utforskende og Nielsens aktivitetsform “produksjon” står sentralt. *Generelle undervisningsprinsipper* handler om rettesnorer for hvordan undervisningen generelt bør foregå, og her vil jeg trekke fram I1 og I4 som sier at de vil nå elevene der de er først, for så å bringe dem videre. De tar utgangspunkt i referansene elevene har, for så å lære og vise dem nye aspekter ved faget.

“Jeg tar utgangspunkt i deres musikk og drar dem inn i det videre spekteret” (I4).

Dette kan også handle om måter å *differensiere undervisningen* på, hvis læreren møter hver enkelt elev der de er. I4 legger også vekt på at vurderingskravet er styrende for *hvordan* hun underviser, her blir altså *metoden* påvirket av vurderingskravet som står nedfelt i læreplanen. Slik jeg forstod henne kan dette handle om påvirkning både i positiv og i negativ retning.

Hos de forskjellige informantene varierer metoden i hvor lærerstyrt undervisningen er, hvem som skal være den aktive part, eleven eller læreren. I hvor stor grad undervisningen skal være formidlende eller oppdagende er også forskjellig. Om det er lærestoffet, for eksempel det å kunne tre grep på gitar, som er utgangspunkt for metoden, eller om det er det å komme fram til en særegen komposisjon på gitar. I5 legger stor vekt på den spørrende og utforskende undervisningen, han legger til rette for at elevene skal ha et kreativt sted å jobbe. Også hos de andre informantene som bruker gruppearbeid som metode vil det være rom for den type undervisning. I7 legger derimot vekt på å musiserer mye i plenum og ikke jobbe selvstendig eller i gruppe. Hos henne blir undervisningen mer lærerstyrt og formidlende, og hun kan sies å representere Nielsens aktivitetsform “reproduksjon”. Det som likevel går igjen hos de fleste er



den aktivitetsbaserte og praktiske undervisningen. “Så vi er veldig praktiske, jeg forsøker å være så praktisk som mulig” (I7).

### *Rammevilkårene er styrende for undervisningen*

Da jeg lagde intervjuguiden tenkte jeg at jeg ville vite hva slags rammevilkår informantene hadde for å ha det som bakgrunnsinformasjon. Men etter hvert som jeg hørte hva de fortalte og jeg startet på analysen, skjønnte jeg at rammevilkår har stor betydning for musikkfaget og for hvordan lærerne oppfatter faget sitt. Rammevilkårene er styrende for undervisningen. Begrepet rammevilkår blir av noen brukt kun om begrensende faktorer, mens det av andre blir brukt både om det som begrenser og fremmer undervisningen. Jeg mener ordet i seg selv er et nøytralt ladet ord, derfor bruker jeg det slik i oppgaven. Likevel vil det alltid være lettere å se og framheve de begrensende rammevilkårene. Det er også en diskusjon om hvorvidt elevens og lærerens forutsetninger, som blant annet bakgrunn, utdanning, erfaring og personlighet, skal regnes med i rammevilkårene, eller om de skal være en egen didaktisk kategori. Jeg tolker det dit at de *ikke* skal regnes med. Da vil kategorien rammevilkår bli for vid, og fokuset på de rammevilkårene som omhandler andre aspekter enn elev- og lærerforutsetninger vil kunne minske.

“Elevens og lærerens forutsetninger vil ha langt større betydning for virksomheten enn noen andre rammefaktorer” (Hanken og Johansen 1998:37).

Heller ikke informantene ga uttrykk for at de tenkte på elev- og lærerforutsetninger som en del av den didaktiske kategorien rammevilkår, noe som også er et viktig argument for meg for ikke å inkludere det. Jeg ser på musikkfaget ut fra informantenes syn på faget.

Etter å ha gjennomført intervjuene med informantene er altså min oppfattelse at rammevilkårene er styrende for musikkfaget. Et spørsmål i musikkpedagogikken er *hvor* styrende de egentlig er. En som ser på dette spørsmålet er den svenske pedagogen Ulf. P. Lundgren.

“Han er opptatt av å synliggjøre hvordan utdanning og undervisning styres og reguleres av økonomiske, politiske, kulturelle og sosiale betingelser. [...] [Han ser] rammefaktorene som en *overordnet* didaktisk kategori, som virker bestemmende og begrensende på alle didaktiske beslutninger” (Hanken og Johansen 1998:39).

Denne teorien har blitt kritisert blant annet fordi den ikke gir rom for at lærerne selv kan gjøre noe med sin undervisningssituasjon. Det er også et spørsmål knyttet til hvorvidt man kan si at noe er dårlige rammevilkår, eller om de samme rammevilkårene kan virke forskjellig hos forskjellige lærere og i ulike sammenhenger. Pedagogene Gunnar Berg og Erik Wallin snakker om at lærerne har et *handlingsrom* som gir dem mer frihet til å drive sin undervisning.

“I de fleste tilfeller vil det være et slikt handlingsrom mellom de yttergrensene rammefaktorene setter, og det man faktisk gjør. [...] Man bør med andre ord ikke bare

oppfatte rammene som begrensninger, men også som muligheter” (Hanken og Johansen 1998:40).

Hanken og Johansen påpeker at man må være kreativ og nytenkende for å utnytte dette handlingsrommet maksimalt, noe som også er viktig for å utvikle seg som musikkpedagog.

For flere av informantene mine er rammevilkårene styrende for undervisningen, både for innhold og metode. I1 har for eksempel et mer teoretisk innhold og en mer lærerstyrt metode enn han egentlig ønsker på grunn av mangel på utstyr, rom og tilrettelegging. Dette kan passe inn med Lundgrens syn om at rammevilkår er en overordnet didaktisk kategori. Samtidig sier I5 at de er styrende men ikke avgjørende, og at hos ham er de styrende i form av muligheter. Dette er et mer optimistisk syn som passer med Berg og Wallin sin teori. I5 framhever det kreative i fagsyn, innhold og metode, og mener at med din egen kreativitet kommer du langt med rammevilkårene, at det er du som må utnytte handlingsrommet. To av informantene skiller seg litt fra de andre, for de sier at rammevilkårene ikke er veldig styrende. Men så er de også relativt fornøyde med sine rammevilkår (I4 og I7).

Romsituasjonen hos informantene varierer mye. I4 og I5 har en god romsituasjon med et godt musikkrom og flere grupperom i tilknytning. To andre har et greit musikkrom, men ikke grupperom. De siste informantene har rom til å undervise musikk i som ikke er tilfredsstillende. Rommene er blant annet ikke lydisolerte, de har dårlig luftkvalitet, mye klang og lignende. De har ikke tilgang til grupperom. Når det gjelder utstyr er det en jevn spredning blant informantene på hva de har tilgjengelig. De som har mye utstyr, har også en relativt god romsituasjon. Disse informantene nevner i tillegg tilrettelegging som et rammevilkår, men her spriker det fra dårlig til god tilrettelegging. I5 har gode rammevilkår når det gjelder alle kategorier. Han påpeker da også som nevnt over at rammevilkår er styrende, men hos han i form av muligheter. Når det gjelder informantenes generelle oppfattelse av egne rammevilkår, svarer to at de er dårlige. To andre svarer at de har middels rammevilkår, de tre siste svarer at de har ganske gode eller gode.

Hvordan oppfatter musikk lærere faget sitt med styrende rammevilkår, og hvilke ønsker har de om forandring? Her vil jeg se på hvordan rammevilkårene er styrende for en del informanter, og hva de ideelt sett hadde ønsket seg for å få en bedre undervisningshverdag. I1 blir påvirket av dårlige rammevilkår i sitt fagsyn, innholdet i faget og i metoden. Han har mer teoretisk innhold enn han egentlig ønsker fordi han mangler instrumenter. Når det gjelder metode blir undervisningen mer lærerstyrt enn han ønsker, for å holde ro i hel klasse uten tilgang til grupperom. Fagsynet hans blir påvirket slik at faget ikke blir et ferdighetsfag og musisk fag som

han kunne ønske, fordi han har hel klasse av gangen. Han sier selv at rammefaktorene styrer mest i undervisningen. Ideelt sett ville han hatt flere instrumenter, ekstra rom, todelt klasse og et nytt læreverk basert på LK06 som dekket målene. Han mener at Musikkisum, som er det læreverket han har tilgang til nå, er utdatert. Fordi han har mer teori i timene enn han egentlig ønsker, føler han at fagsynet blir påvirket av rammevilkårene. Ideelt sett skulle det ikke vært slik.

“Jeg synes det skal være et fag som favner mest mulig av de forskjellige musikalske uttrykkene og sjangrene. [...] Jeg vil at de skal lære mest mulig om musikk og få smak på mest mulig av det som har med musikk å gjøre” (I1).

I2 er også misfornøyd med tilgangen til musikkutstyr, hun bruker blokkfløyte fordi det er eneste muligheten for elevene til å få utøve musikk. Ideelt ville hun heller hatt små keyboard til alle elevene. Hun sier også at det å være kontaktlærer og musikk lærer er for krevende, her er det tilrettelegging fra ledelsens side som må til. I mange år var det et ork for henne å ha musikk fordi hun var kontaktlærer ved siden av, nå er hun ikke det lengre og gleder seg over musikk timene. Dette kan støtte opp under at vi trenger faglærere i skolen. Eller det kan støtte opp under at musikk lærere har en mer krevende hverdag enn andre lærere. Kan det skyldes dårlige rammevilkår mange steder? Og er musikk lærere, blant annet med de undervisningsformene faget har, mer avhengig av gode rammevilkår enn andre lærere? Mine informanter ønsker et musikkfag med det utøvende i fokus, et opplevelsesfag, aktivitetsfag og et musisk fag, men for å få til et slikt fag trengs det utstyr og en god romsituasjon. Det at informantene ønsker at musikk skal være et fag med vekt på aktivitetsprinsippet, kan også være med på å gjøre arbeidsdagen mer krevende, med mye aktivitet i timen og mer potensielt tilløp til uro.

Under intervjuene satt flere av informantene fokus på noen lærerforutsetninger som de mente har innvirkning på faget. Dette vil jeg si noe om her, selv om jeg generelt sett har valgt å ikke inkludere lærer- og elevforutsetninger i kategorien rammevilkår. Flere informanter mener at musikkfaget er veldig stort, og at det derfor må være områder du som musikk lærer ikke har grunnlag for å vite noe om. En informant bytter blant annet ut temaer fra lærebøker med andre temaer han har mer kompetanse på. Et par andre hopper over emner de ikke kan så mye om. I4 gir et svar på hvorfor det er sånn i musikkfaget, nemlig at faget er så stort, at det favner om så mye forskjellig, og at det derfor skiller seg fra andre fag. En annen mulig forklaring kan være at musikkfaget har mindre tilgang på lærebøker enn mange andre fag. Man må dessuten jobbe en del utenfor lærebøkene hvis man vil ha fokus på det utøvende, det skapende og opplevelsene, nettopp de aspektene informantene mine framhever som viktige for dem. Dette kan også være med på å gjøre faget mer sårbart for lærerforutsetninger.

### 3. Samarbeider musikk lærere?

Et flertall av informantene samarbeider ikke med andre musikk lærere. Dette blir ikke nødvendigvis oppfattet som negativt. For et par av informantene er det fordi de er alene om musikkundervisningen på egen skole, mens for de andre er det slik av andre grunner. Da Johansen (2003) så på fagmiljø i sine undersøkelser av musikk lærere, var det mangel på dette som avtegnet seg klart som mønster. Han fant at det var særlig to årsaker til utilstrekkelig fagmiljø. Det ene handlet om at lærere som også underviser i andre fag inngår i ulike fagmiljøer, den andre årsaken dreide seg om organisering i lærerteam med ansvar for hvert klassetrinn. Informantene hans oppfattet ikke mangelen nødvendigvis som negativt, og det kunne synes som om ikke alle trengte et fagmiljø for å ivareta egen faglig utvikling. Her fant han at de samme faktorene for noen kunne virke hemmende, for andre utfordrende, eller de kunne virke fremmende.

I1 samarbeider ikke med andre musikk lærere fordi han mener at hver enkelt musikk lærer gjør det de er sterke på, og derfor ender de opp med å gjøre sine egne ting. Det er heller ikke noe samarbeid mellom musikk lærere i kommunen der han jobber. I2 sier omtrent det samme, at “enhver musikk lærer må få farge det [faget] med sin egen personlighet” (I2). Videre sier hun at nye musikk lærere gjør nye ting, mens hun er av de gamle og holder på kulturarven. Her gir hun uttrykk for at det er forskjell i fagsyn, innhold og kanskje metode blant musikk lærere som gjør at hun synes samarbeid er vanskelig. Hun påpeker også at det for elevene er ideelt å bytte lærer underveis i utdanningsløpet, slik at de får lære ulike deler av faget. Dermed sier hun at faget i stor grad blir formet av læreren, det elevene lærer og opplever varierer mye etter hvilken lærer de har. I5 forteller at han ikke samarbeider med den andre musikk læreren på skolen fordi de begge to er sterke ledere. Han samarbeider i stedet med andre lærere på trinnet, og han mener det er store forskjeller i hvordan musikk lærere underviser.

Selv om de fleste informantene ikke samarbeider med andre musikk lærere, har de likevel en mening om hva som er mest likt og ulikt musikk lærere imellom. De oppfatter fagsynet som ganske likt, mens innholdet og metoden varierer mer, og aller mest metoden. I7 poengterer at forskjellige musikk lærere bedømmer ulikt når det gjelder karakterer, og det er spesielt uheldig hvis det skjer blant musikk lærere på samme skole. Sætre (2010) mener derimot at nettopp vurdering kan bidra til økt samarbeid mellom lærere, og at dette er en betydningsfull konsekvens av satsingen på vurdering i skolen nå. En av de få informantene som samarbeider med andre musikk lærere, I3, opplever at fagsynet er likt, men at innholdet og metoden er forskjellig ut fra ulik kompetanse.

“Altså innhold og metode tror jeg kan være veldig ulikt ut fra ulik kompetanse. Men fagsyn, der tror jeg vi er ganske på linje. Så jeg tror vi er enige om at vi bør bruke vår egen kompetanse for å gi en best mulig undervisning og da har man jo ulike erfaringer og ulike..., men vi har også veldig mye felles. Så det er veldig godt å være et team” (I3).

I tillegg til at han opplever samarbeid som fruktbart og bra, legger han vekt på at forskjellige musikk lærere har ulik kompetanse, men at dette kan brukes til noe positivt. Dette er et eksempel på at samme faktor kan virke fremmede hos noen, mens det er utfordrende eller hemmende hos andre, slik Johansen (2003) fant i sine undersøkelser. For I3 er det fremmede at musikk lærere har ulike erfaringer og også ulike metoder og innhold, mens for en del av de andre informantene virker disse faktorene hemmende eller utfordrende. Praksisen er altså at musikk lærere sannsynligvis samarbeider i liten grad. Burde det samarbeides mer? I og med at det synes som om faget i stor grad blir farget av hva læreren kan? Og av at vurdering blir gjort forskjellig fra lærer til lærer? Kan økt samarbeid skape et mer ensartet tilbud til elevene rundt om i landet? Eller vil økt press på samarbeid skape irritasjon og stress blant alle de musikk lærerne som ikke ønsker å samarbeide? Sett ut fra spørsmål rundt samarbeid og fagmiljø, ser det ut som musikk lærere oppfatter faget sitt som et fag det er mulig å farge, tilpasse og gjøre til sitt eget, og at det kanskje er noe som kjennetegner faget.

#### **4. Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg sett på musikk læreres fagidentitet, musikk læreres forhold til musikk og hvorfor de ble musikk lærere. Videre har jeg tatt for meg musikk fagets innhold og metoder, hva slags fag det er, og hvordan rammevilkårene virker inn på faget. Til slutt så jeg på eksistensen av fagmiljø og samarbeid mellom musikk lærere. Ut fra intervjuene med informantene fant jeg at de alle hadde vokst opp med musikk i hjemmet og blitt glade i musikk i barndommen. Så hadde de blitt ført inn i faget via to forskjellige veier, enten den ideologiske eller den pragmatiske. Jeg fant også at dette speilet seg i utdannelsen deres, hvor de som ble musikk lærere av ideologiske grunner hadde musikk lærerutdanning i bunn. Jeg fant ikke at disse forskjellene hadde noen betydning for hvor engasjerte og dedikerte de er som musikk lærere i dag. Når det gjelder hva slags fag musikk er, var det gjennomgående at det skulle være et utøvende fag hvor aktivitetsprinsippet lå til grunn. Mange mente også at det skulle være allmenndannende og noen la vekt på det kreative, som et musisk fag. De ga alle uttrykk for at musikk faget er bredt og favner om veldig mye. Jeg fant også relativt stor forskjell i metodene, fra lærerstyrt til at eleven er den aktive part, og fra reproduksjon til produksjon. For de fleste informantene var rammevilkårene styrende. Dette preget faget, hos noen i positiv retning, mens for mange var det hemmende. Når det gjelder fagmiljø og samarbeid med andre musikk lærere, fant jeg at dette ikke var mye utbredt. For noen av informantene var det fordi de var alene som musikk lærer på skolen, men mange

følte også at de var for forskjellige når det kom til blant annet metode og fagsyn, til å kunne samarbeide med andre. Det kan virke som om musikk lærere er individualister som vil gjøre tingene på sin egen måte, og at faget derfor blir preget av den musikk læreren som underviser i det.

## KAPITTEL 4 LÆREPLAN, LEGITIMERING OG FAGETS Plass

Det er et stort fokus i dagens skole på målbar kunnskap og basisfagene. Hva gjør dette med musikkfaget? Hva slags plass får det? Og på hvilke måter er det mest hensiktsmessig å legitimere faget? Dette er viktige spørsmål rundt musikkfaget og dets framtid, som jeg vil belyse i dette kapitlet. Læreplanen er styringsdokumentet for skolen, og i dagens læreplan er også fokuset rettet mot kunnskapsoppnåelse. Denne og tidligere læreplaner er, og har vært med på, å forme musikkfaget gjennom læreres undervisning. Når jeg skal finne ut mer om musikkfaget i dag, er det av betydning å se på hvordan læreplanen virker inn på lærerne og faget. Hvordan forholder musikk lærerne seg til læreplanen?

For å kunne svare på hovedspørsmålet i problemstillingen, hvordan musikk lærere i grunnskolen oppfatter sitt eget fag, dets oppgave og innhold, stilte jeg også to delspørsmål. Hvordan legitimerer de faget sitt, og hvilken rolle og plass mener de musikkfaget har i skolen? Hvordan forholder de seg til læreplanen? Disse spørsmålene vil jeg belyse i dette kapitlet gjennom teori og analyse av intervjuene jeg gjorde med informantene. Først tar jeg for meg problemstillinger rundt læreplan og læreplanens påvirkning på musikk læreren og faget. Her ser jeg først på hva som ligger i begrepet læreplan, hvordan læreplanen og samfunnet virker på hverandre, læreplanens innhold og implementeringen av den. Så analyserer jeg informantenes forhold til læreplaner, først til tidligere læreplaner og så til Kunnskapsløftet. Jeg ser på hvordan informantene oppfatter faget sitt ut fra læreplanperspektivet, og på samsvaret mellom læreplanen og fagsynet. Til slutt i kapitlet tar jeg for meg hvordan informantene legitimerer faget sitt, og hvilken rolle og plass de mener musikkfaget har i skolen og i samfunnet.

### 1. Læreplanens påvirkning på læreren og faget

Hva ligger i begrepet læreplan og hvilken funksjon har den? M87 forsøker å beskrive dens overordnede funksjon sett ut fra et samfunnsperspektiv.

Fra M87: "Gjennom lov og læreplan trekker samfunnet opp mål og retningslinjer for arbeidet i skolen. Læreplanen er således et av samfunnets styringsinstrumenter for skolen og viser hva samfunnet vil at skolen skal ha som oppgave."

En læreplan skal altså vise hva samfunnet vil at skolen skal ha som oppgave. Men er dette styringsdokumentet det eneste som ligger i begrepet læreplan, eller skal praktiseringen av den også regnes med? Det er en lang vei fra det styresmaktene vil at et fag skal ha som oppgave, til hva elevene faktisk sitter igjen med av lærdom og impulser. Hovedveien dit går gjennom læreren.

Nå vil jeg først se på teorien rundt læreplansspørsmål, og starter med å finne ut av hva som kan ligge i læreplanbegrepet.

### *Hva er en læreplan?*

Når det gjelder læreplansspørsmål som forskningsfelt innen pedagogikken, er det amerikanske pedagoger som har startet dette. I Norge kom spørsmål omkring læreplanutvikling ordentlig inn først ved opprettelsen av Forsøksrådet for skoleverket i 1954. Bjørg B. Gundem hevder at læreplanene var viktige i forhold til utviklingen av skolen. “Læreplanene ble et viktig virkemiddel for å realisere skolereformene” (Gundem 1990:29). Denne forståelsen av læreplan, som også ble illustrert med sitatet fra M87, som en skrevet tekst i form av et dokument for styring fra myndighetene, er betegnende på hva en læreplan er i vår tradisjon. Med denne definisjonen får vi en problemstilling som Geir Johansen (2004:112) legger fram, “om de som leser [læreplanen], legger det samme i det de leser, om de forstår det på samme måte, det har vi ingen garanti for.” Er det nok å tenke at læreplanen er det skrevne dokumentet eller må det også tas hensyn til hvordan læreplanen blir utført i praksis?

Vi kan skille mellom vid og snever læreplanforståelse, om bare dokumentet, den formulerte planen, eller også om det som i virkeligheten skjer skal regnes med i forståelsen. Den britiske forskeren Michael Young er en av dem som skiller mellom læreplan som fakta og læreplan som praksis, og han “hevder at en ensidig forståelse av læreplanen som et dokument mystifiserer” (Gundem 1990:23). Altså vil ikke en snever forståelse være med på å skape verken likhet i skolen eller et godt implementeringsgrunnlag. Den engelske pedagogen Lawrence Stenhouse har gitt denne definisjonen på en læreplan som også kan passe godt på den norske forståelsen:

“En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte” (sitert i Imsen 1997:158).

Her er læreplanen først og fremst dokumentet som skal si noe om de overordnede målene, men den er i tillegg et dokument som skal være utarbeidet slik at den tar hensyn til læreplan som praksis. Man kan også legge til en ekstra faktor til læreplanforståelsen, og på den måten dele den inn i tre ulike nivåer slik forskeren Britt U. Engelsen gjør, *debattnivå, dokumentnivå og klasseromsnivå*, “slik den blir diskutert i debatten om skolen, slik den er nedskrevet i et dokument og slik den blir praktisert i klasserommet” (Johansen 2004:112). I tillegg til de to faktorene jeg har diskutert ovenfor, den formulerte planen og den praktiske planen, legger hun til skoledebatten som et element i forståelsen av læreplanen. Dette sier noe om at det er viktig å diskutere retninger og løsninger både på et generelt skole- og samfunnsnivå og på det mer detaljerte klasseromsnivået.



For å kunne forske på og forstå læreplanpraksis, trenger vi noen knagger, vi trenger et begrepsapparat. Den amerikanske forskeren John I. Goodlad har utviklet et læreplanteoretisk begrepsystem for både teoretikere og praktikere, et “begrepsapparat som beskriver forløpet fra overordnet læreplanidé til den virkeliggjorte læreplanen i klasserommet” (Imsen 1997:161). Goodlad beskriver læreplanens ulike *fremtredelsesformer*: *ideenes eller den ideologiske læreplan*, den *formelle læreplan*, den *oppfattede læreplan*, den *iverksatte eller gjennomførte læreplan* og den *erfarte læreplan*. Her ser vi slik Johansen (2004:112) påpeker, at “det er lite sannsynlig at den informasjonen vi får ved å lese den aktuelle læreplanen, er tilstrekkelig for å forstå musikk som undervisningsfag.” Den formelle læreplanen er bare en av mange ulike fremtredelsesformer, vi må også ta hensyn til de andre formene om vi skal kunne forstå fagene i skolen. Videre hevder Goodlad at det finnes tre typer fenomener *læreplanvirkelighet*, noe som også illustrerer alle momentene som må med i en helhetlig læreplanforståelse. Disse typene er a. *det substansielle*: læreplanens innhold eller undervisnings *hva*, b. *det sosiopolitiske*: hvordan læreplanen fungerer i forhold til den samfunnsmessige sammenheng læreplanen står i eller læreplanens *hvorfor*, og c. *den teknisk-profesjonelle*: menneskelige og materielle muligheter og ressurser, rammefaktorer, lærerrolle og lærerutdanning eller læreplanen som praksis, læreplanens *hvordan*. Disse tre sidene henger sammen. I min studie ser jeg på musikkfaget ut fra musikk læreres fagoppfatning, og på hvordan de forholder seg til læreplanen. Da er det viktig med en helhetlig læreplanforståelse, faktorer som inngår i læreplanens *hvordan* blir regnet med.

I lys av kunnskapsdiskusjonen i samfunnet og i skoledebatten (se kapittel 2), er det interessant å se på hva slags type kunnskap som er representert i læreplanene. Goodlad skiller mellom to ulike typer kunnskap som påvirkning, *conventional wisdom* og *funded knowledge*, som Gudem (1990) har oversatt med sunt folkevett og vitenskapsbasert kunnskap. Dette kan settes i sammenheng med formene for kunnskap som jeg beskrev i kapittel 2, “*knowing that*” og “*knowing how*”, og Aristoteles sine former *episteme* og *techne*. Gudem (1990:43) hevder at “kunnskapsinnholdet i læreplanene vil befinne seg i spenningsfeltet mellom disse påvirkningskildene.” Man kan si at både teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap er representert i læreplanene, så blir spørsmålet i hvor stor grad de ulike kunnskapsformene er tilstede i de forskjellige planene. Det har tradisjonelt sett vært lagt vekt på formidling av vitenskapsbasert kunnskap i skolen, men kunnskapssynet har vært i endring de siste tiårene (se kapittel 2). Forskeren James Gress karakteriserer fire vedvarende temaer som viser problemområder knyttet til læreplantenkning, som ”grunnleggende forskjeller når det gjelder definisjoner; områdets relativt unge alder; teoretiske versus praktiske siktemål; den uunngåelige

sammenvevning av læreplan og samfunn” (Gundem 1990:32). Her er nettopp problemområdet rundt teoretiske eller praktiske kunnskaper og mål tatt med, samt spørsmålet rundt hvordan læreplan og samfunn virker sammen. Skolen og læreplanen eksisterer ikke i et vakuum, men i samspill med samfunnet for øvrig.

### *Samfunnets betydning*

Gundem framhever samfunnets betydning for læreplanen, at man må se læreplanen i den sammenheng den er en del av.

“Selv om vår forståelse ut fra vår nordiske tradisjon først og fremst blir knyttet til læreplanen som politisk dokument – som plan, intensjon og foreskriving – så må også den historiske og samfunnsmessige sammenheng læreplandokumentet er en del av og den virkelighet det søkes realisert i, bli sett på som læreplanens anliggende” (Gundem 1990:23-24).

I kapittel 2 var jeg opptatt av å se på musikkfagets utvikling i tilknytning til læreplaner, som også dreide seg om de samfunnsmessige strømningene. Å ha med seg disse aspektene er viktig for å forstå helheten. I oppgaven min ser jeg på læreplanens påvirkning på musikk læreren og faget, gjennom intervjuene med informantene. Disses tolkninger bidrar til at læreplanene blir sett i lys av den virkelighet de blir realisert i. Det må være en balanse mellom den skrevne læreplan og det som skjer i klasserommet. Forskeren Ivor Goodson sier at “Å isolere “studies of practice” fra “studies of preactive curriculum” er å ignorere den historiske og systemavhengige egenart ved skole og undervisning” (Gundem 1990:35). Skolen vil alltid ta opp i seg strømninger i samfunnet, noe eksplisitt i det skrevne dokumentet, mens annet er uformell påvirkning gjennom den praktiske gjennomføringen av planen.

Ser vi læreplanen i forhold til samfunnet, kan vi identifisere i alle fall tre vesensforskjellige funksjoner som også er knyttet til hverandre: læreplanens *anspeilende*, *formidlende/informerende* og *styrende* funksjon. Tar vi for oss den *anspeilende* rollen, ser vi at “læreplanen til enhver tid vil være et speilbilde av det samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ønskelig og passende, og som derfor skolen skal bidra til å utvikle. [...] [Den vil være] en refleksjon av menneskenes egne aktiviteter og fortolkninger” (Gundem 1990:33). Videre vil ulike skoleideologier, påvirket av de gjeldende politiske og pedagogiske retningene i samfunnet, få gjennomslag i læreplaner. De siste læreplanene, L97 og LK06, har tatt opp i seg dagens fokus på målbar kunnskap. Ser vi videre på den *formidlende/informerende* funksjon, skal ikke bare læreplanen gjenspeile og ta opp i seg samfunnets verdier, den “skal også gi informasjon om denne prioriteringen og sikre iverksetting og formidling som ivaretar den” (Gundem 1990:34). Ønsker man for eksempel å sikre kulturarven, slik man kan se i L97, må læreplanen formidle dette. Når det gjelder den *styrende* funksjon, skal læreplanen “styre og til dels være en kontrollinstans når det gjelder det som foregår

i klasserommet” (Gundem 1990:35). L97 var i motsetning til foregående planer, et forpliktende styringsdokument (se kapittel 2). Også LK06 kan sies å ha en styrende funksjon, der de grunnleggende ferdighetene skal inn i alle fag og det er kompetansemål som skal nås. Dette er med på å kontrollere det som faktisk skjer ute i skolen.

### *Læreplanens ulike funksjoner*

Det finnes ikke noen standard for hvordan en læreplan skal bygges opp og hva den skal inneholde, men læreplanteoretikeren Hilda Taba hevder at det i en læreplan er mulig å skille ut fire grunnleggende elementer, *målene, det faglige innholdet, metode og organisering*, og til slutt *evaluering* (Imsen 1997). I tillegg til dette hevder Taba at læreplanen må “ta hensyn til hvordan skolen er organisert, og hvilke ressurser som er nødvendige for å gjennomføre læreplanen” (Imsen 1997:168). Taba framhever viktigheten av at det er en indre sammenheng og en rimelig balanse mellom elementene. Hennes måte å tenke på har store likheter med den didaktiske relasjonsmodellen som er formulert her hjemme, som peker på *sammenheng* mellom disse faktorene i undervisningen: mål, faginnhold, læringsaktiviteter, evaluering (vurdering) og didaktiske forutsetninger. Poenget med modellen er at det eksisterer et gjensidig avhengighetsforhold mellom faktorene, uten at man kan si hva som er årsak eller virkning. Disse elementene vil vektes forskjellige i de ulike læreplanene, og det vil også være rom for ulike tolkninger av vektingen. Dette vises i hvordan musikk lærere forholder seg til læreplanen.

De overordnede målene i en læreplan bør si noe om hva slags grunnsyn den tar utgangspunkt i når det gjelder pedagogisk ideologi. En læreplan vil også alltid være normativ, den vil inneholde mye *bør* og *skal*. Imsen (1997:169) trekker fram fire normative hovedretninger slik de framstår i vår pedagogiske idéhistorie, “pedagogisk tenkning med vekt på formidling av kunnskap, pedagogisk ideologi med utgangspunkt i barnet, pedagogisk ideologi med vekt på samspill mellom barnet og omgivelsene, og pedagogisk ideologi som tar de undertryktes standpunkt.” Disse hovedretningene kan vi se i læreplanene her i Norge gjennom hele 1900-tallet, og det har alltid vært flere ideologier representert i en læreplan. Det vil være forskjell på graden av normative innslag, eksempel på dette er som nevnt tidligere at M87 inneholdt mye “kan” og “bør” og var en åpen plan, mens L97 brukte ordet “skal” og var mer styrende. Hvilke ideologier som er representert i de ulike læreplanene har stor betydning for hvordan læreren oppfatter planen og hvordan den praktisk gjennomføres. M87 var en plan med “vektlegging av flerkulturelle, samfunnsmessige og identitetsskapende verdier” (Jørgensen 2001:119), mens både M74 som var før og L97 som kom etterpå hadde en større grad av kunnskapsfokusering.

### *Fra dokument til implementering*

Læreplanarbeid inneholder en rekke oppgaver og aktiviteter. I “Handbuch der Curriculumforschung” deles oppgavene inn i fire hovedoppgaver: læreplanutvikling, læreplanutforming, læreplanendring og læreplanimplementering (Gundem 1990). Gundem hevder at læreplanimplementering kanskje er den mest komplekse oppgaven av læreplanarbeidet, og sett fra musikk lærernes side blir følgende av implementeringen noe av det viktigste ved læreplanen. I Norge blir læreplanen utarbeidet i utvalg nedsatt av regjering. Ofte oppnevner utvalget fagplankomiteer som skriver planene for de enkelte fagene, mens de selv tar seg av den generelle delen. Musikkdelen av læreplanen er således utformet av fagpersoner i musikk.

Hovedinteressen for læreplan i den teoretiske litteraturen har vært på planleggings- og utviklingssiden. Gundem (1990) hevder at det er tre forhold som har bidratt til at iverksettingen er blitt viet så lite oppmerksomhet. Det første er at man tror at om læreplanen først foreligger går resten av seg selv. I dag er det ikke så mange som holder på denne oppfatningen, Johansen (2004:117) legger vekt på at det nettopp *ikke* er slik: “Det er i det hele tatt liten grunn til å tro at bare en lærer får en ny læreplan i hånda, går resten av seg selv: at læreren leser planen og setter i gang og endrer undervisningen.” Det andre forholdet sier noe om at det er liten tradisjon for forskning på akkurat dette feltet. Det tredje dreier seg om forvirring rundt grensen mellom læreplanens anliggende og undervisningens. Dette kan sees i sammenheng med diskusjonene rundt forståelsen av læreplanbegrepet, om det skal forstås på en vid eller snever måte, hvor mye av det praktiske, det som faktisk skjer, som skal tas med i læreplantenkningen. I læreplanforskningen er fokuset i ferd med å flytte seg til også å dreie seg om implementeringen og evalueringen, mye på grunn av forventninger om resultatoppnåelse i dagens samfunn.

“Det er ingen tvil om at nettopp kravet fra samfunnet om resultater – det være seg av kunnskapsmessig, ferdighetsmessig eller mer verdimessig art – gjør at det blir fokusert på iverksettingsfasen og på evaluering av læreplanen slik den fungerer i praksis, og ikke bare på utviklingen av den” (Gundem 1990:111).

L97 og LK06 er eksempler på dette. De er målstyrte læreplaner, hvor fokuset på kunnskapsvekst, økonomisk vekst og nasjonal konkurransedyktighet i samfunnet kommer til syne i læreplanenes fokus på målbare mål og kunnskapsoppnåelse.

Johansen (2004) skriver at implementering kan forstås på flere måter, enten noe myndighetene gjør eller noe lærerne og skolene gjør. Johansen bygger sine teorier på den siste forståelsen. Han har gjort undersøkelser blant lærere, der han blant annet har spurt dem om hva som hemmet og fremmet implementeringen av L97. I svarene fant han en tredeling der den *samme faktoren* for

noen hemmet, andre fremmet og for siste gruppe representerte en utfordring for implementeringsbestrebelsen. Dette “synes å illustrere hvor ulike skjebner en læreplan kan få når den skal omsettes til praktisk undervisning” (Johansen 2004:117). For meg er dette punktet relevant når jeg skal se på hvordan musikk lærere forholder seg til læreplanen, om jeg kan finne de samme forskjellene i implementeringen hos mine informanter. Vi ser også at læreres holdninger til det å implementere en læreplan vises i undervisningen og i faget. Dette kan i følge Johansen være forankret i ulike forståelser av *hva implementering er*, hva som vektlegges og har forrang. Han trekker fram tre ulike forståelser.

“I den første betyr implementeringen en mest mulig nøyaktig gjengivelse av en læreplantekst. I den andre forståelsen betyr det gjensidig tilpasning mellom en læreplantekst og den eksisterende undervisningspraksisen, og i den tredje å ta i bruk et nytt hjelpemiddel i de kontinuerlige prosessene der det faktiske musikkfaget skapes” (Johansen 2004:117).

Her vil ulik forståelse av implementeringen skape store variasjoner i undervisningen og i hva elevene lærer.

Læreplanimplementeringen er både avhengig av læreren og av eksterne forhold utenfor lærerens rekkevidde, for eksempel forhold som dreier seg om økonomi og ressurser. Det er gjort en del forskning på hvilke forhold som må være tilstede om implementering av en læreplan skal finne sted. En som har gjort forskning på dette er Gress, og han konkluderer med at implementeringen er optimal under gitte betingelser (Gundem 1990). Dette er amerikansk forskning, men mye av dette kan også gjelde norske forhold. Den første betingelsen er at endringene ikke er for omfattende og er kompatible med foregående plan. Den andre er betydningen av at lærere føler seg profesjonelt trygge. Her vil lærerens utdanning og erfaring spille inn, noe som er relevant i diskusjonen rundt musikkfaget og læreplanene. Er læreplanene laget for de med eller uten musikkutdanning? M87 var for eksempel en plan med stor grad av frihet, og kan sies å passe best for de med musikkutdanning. En tredje betingelse er at lærere er involverte i utviklingen og gjennomføringen av læreplanen. Den amerikanske forskeren Joseph Schwab la også vekt på dette (Gundem 1990). Han var opptatt av at lærerne skulle trekkes aktivt inn i utviklingen av læreplaner som de selv var forpliktet til å bruke når de underviste.

“For når alt kommer til alt, er det den enkelte lærers tolkning av læreplanen og forpliktelse overfor denne som blir bestemmende for hvordan læreplanen blir iverksatt i hans eller hennes klasserom. Dette gjør læreren til hovedperson i læreplanimplementeringen” (Gundem 1990:113-114).

For det fjerde er betydningen av nærmiljøet og holdningen fra skoleledelsen viktig, og her vil det være stor grad av lokal variasjon. Den femte betingelsen er tid. Forskning viser at iverksetting av læreplan under gunstige betingelser tar tre til fem år (Gundem 1990). Johansen finner at over tid

vil effekten av en ny plan svekkes, men lærernes entusiasme for planen vil øke. Grunner til dette kan være at planen ikke lenger virker så truende, at lærerne tilpasser sin undervisning og planen til hverandre, eller at de finner ut hvordan de kan bruke planen for å legitimere den undervisningspraksisen de allerede har.

“Uansett synes det alltid å kunne finnes spor i lærerpraksisen av endringer en ny plan brakte med seg, men ofte ikke i like omfattende grad som planmakerne hadde tenkt” (Johansen 2004:118).

Alle nye læreplaner vil bli implementert, men spørsmålet blir i hvilken grad og hvordan. Hvis det ikke blir slik planmakerne hadde tenkt, betyr det da at det blir større variasjoner i undervisningen på de forskjellige skolene? At det svekker prinsippet om enhetsskolen? Og er dette ensidig negativt?

### *Er tidligere læreplaner representert hos musikk lærere i dag?*

Informantene mine har jobbet med flere læreplaner, noen bare med L97 og LK06, andre helt tilbake til M74. I møte med informantene fortalte de om hvordan de oppfattet de forskjellige læreplanene. Mitt inntrykk er at den læreplanen som var gjeldende de første årene informantene jobbet i skolen har satt spor hos dem, det er den de i størst grad er preget av. “Det er noe med at det man begynner med, det blir litt skjellsettende” (I2). I min oppgave har jeg valgt å sette størst fokus på den gjeldende læreplanen, LK06, men for å svare på hvordan musikk lærere oppfatter faget sitt, må man både se på deres bakgrunn og på musikkfagets bakgrunn. Informantenes syn på de tidligere læreplanene bidrar til dette. Først presenterer jeg det informantene hadde å si om de tidligere læreplanene, så ser jeg på sammenfall og mønstre.

I2 har jobbet i skolen helt siden M74 var den gjeldende læreplanen. Hun mener utviklingen av læreplaner har gått fra M74 som hun oppfattet som åpen, til at de har blitt mer og mer styrt. Hun rakk så vidt å jobbe med M74 før M87 kom, og det er M87 hun føler har vært retningsgivende for henne. Hun trekker fram at den var viktig, at den knyttet fag sammen, den oppfordret til tverrfaglig arbeid, og at den sikret kulturarven på den måten at den listet opp sanger man skulle igjennom. Sangrepertoaret finner man riktignok ikke i M87 men i M74, som hadde en formidlende og informerende funksjon på den måten. Uansett har hun et godt inntrykk av M87, den har et ideologisk grunnsyn som passer henne, og det er denne planen hun har skapt sitt musikkfag ut i fra. L97 karakteriserer hun som velformulert, at det var bra at sang skulle være representert i de andre fagene også, men at dette ikke skjedde i praksis. Når det gjelder utviklingen har hun blitt mer bevisst kunnskapsdelen med de nye læreplanene. Hun sammenligner L97 og LK06, og tror en kombinasjon av disse i forhold til hvor mye som er styrt

og ikke styrt hadde vært det ideelle. Så legger hun til at disse to læreplanene er veldig forskjellige, og at L97 passet henne best.

I6 har også jobbet lenge i skolen, og startet å jobbe som musikk lærer med M87. Hun synes M87 var viktig og den beste planen, og karakteriserer den slik:

“Du kunne oppfordre til små aktiviteter, du kunne tegne musikken, du hadde ikke det presset som er på samme måte i dag med kunnskapsoppnåelsen” (I6).

Hun synes det var positivt å slippe presset med kunnskapsoppnåelse, at planen var rund og fin, og at den tok hensyn til at både de ulike elevene og de ulike musikk lærerne var forskjellige. Hun presiserer likevel at M87 kunne være vanskelig for de med lite musikkutdanning. Denne læreplanen ga som nevnt stor frihet til lærerne slik at de kunne forme planen lokalt (se kapittel 2). Når det gjelder utvikling av læreplaner sier hun som I2, at de har blitt mer og mer styrt. L97 la føringer og den var mer detaljert for hvert år. Dette ble gjort, sier hun, for at elever skulle kunne flytte på seg og allikevel lære det samme, men hun mener at dette ikke fungerer i musikk, “der alt flyter uansett” (I6). De tidligere læreplanene hadde mer fokus på sosialisering, som hun framhever som noe av det viktigste i musikkundervisningen. Samtidig føler hun at de som har laget de forskjellige læreplanene, fagutvalgene, ikke har erfaring med hvordan det er å jobbe som lærer. Dette nevnes også av andre informanter, og er uttrykk for en klassisk problemstilling, at de som styrer og bestemmer ting ikke vet hvordan “de på gulvet” egentlig har det. Her vil også spørsmål rundt læreplanforståelsen komme inn. Skal de som utformer læreplanen forstå den i vid betydning slik at hensynet til det som skjer i virkeligheten skal regnes med?

I6 sammenligner L97 og LK06. Hun mener at L97 sa *hva* som skulle gjøres, innholdet, mens LK06 sier *hvor* man skal ende opp, målene. Som nevnt tidligere skiller Taba ut fire grunnleggende elementer i en læreplan, hvor to av disse er henholdsvis *målene* og *det faglige innholdet* (Imsen 1997). Innhold og mål er også to av faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen. Alle læreplaner vil inneholde elementer av begge disse faktorene, men I6 mener altså at dette vektlegges forskjellig i L97 og LK06. I3 sier det samme, at med L97 var innhold og aktiviteter vektlagt, mens LK06 er målstyrt. Utviklingen går mot en mer styrt læreplan, L97 ga større frihet til lærerne, sier han. I6 mener også at fordi læreplanene har blitt mer styrt er det lettere for de med lite musikkutdanning å undervise i musikk. Samtidig sier hun at mange trakk seg som musikk lærere med L97 og LK06 fordi disse læreplanene stilte flere krav til musikk læreren. De inneholdt mange knagger, men knaggene var vanskelig å rekke opp til for de uten musikkutdanning. Selv om det er dumt at det er få som underviser i musikk, legger I6 vekt på viktigheten av å ha utdannede lærere i skolen,

noe hun mener M87 la opp til. “Men utgangspunktet bør jo være at det er en musikkpedagog som tar seg av musikkundervisningen. Da var M87 den flotte” (I6).

I7 begynte å jobbe i skolen med L97, men brukte læreplanen lite de første årene. Hun sier også at hun er likegyldig til LK06 fordi hun gjør tingene på sin egen måte uansett. Samtidig vedgår hun at hun er blitt mer bevisst kompetansemålene de siste årene, og at hun er mer styrt av læreplanen nå enn tidligere. Implementerer hun læreplanen på en slik måte at hennes fagsyn har størst betydning, eller velger hun rett og slett å ikke implementere læreplanen og i stedet bare følge sine egne ideer? Det kan se ut som at det var slik i starten, men at dette har forandret seg noe. Kanskje er det fordi læreplanene har blitt mer styrt, eller kanskje fordi de stiller større krav til måloppnåelse? I7 forteller at hun fikk klage fra foreldre og derfor var nødt til å sette seg nærmere inn i læreplanen. Denne kvalitetssjekken fra foreldre er vel nettopp noe av det en målstyrt læreplan som LK06 sin funksjon skal være. Bergesen (2006:71) hevder i alle fall dette: “Gjennom disse målene forplikter skolen – og samfunnet – seg overfor elever og foreldre.”

I5 mener i likhet med flere av informantene at læreplaner som er mer åpne er en fordel for de med utdanning, men han ser utviklingen av læreplanene på en annen måte enn hva I2 og I6 gjør. Både I5 og I4 mener læreplanene har blitt mer og mer åpne. Her er det tydelig at informantene tolker den nye læreplanen forskjellig. Kanskje kan dette bunne i, som Johansen (2004) snakker om, ulike forståelser av hva implementering er. Mitt inntrykk er at for I6 betyr implementeringen mer eller mindre en mest mulig nøyaktig gjengivelse av en læreplantekst, mens det for I5 betyr å ta i bruk et nytt hjelpemiddel i prosessene der det faktiske musikkfaget skapes. På den måten vil I6 føle at den nye læreplanen legger mange føringer, mens I5 vil føle at han kan gjøre stort sett det han gjorde før. I3 støtter til en viss grad opp under I5 sin forståelse, og sier noe om nettopp dette:

“Og jeg føler at mange har tenkt dette med å forandre undervisningen veldig i overgangen til den nye planen, mens jeg har tenkt at i størst mulig grad er det jo mulig å gjøre nesten det samme i timene, men at man har et større fokus på oppnådd kompetanse etter de ulike trinn” (I3).

Samtidig kan det være flere grunner til at man implementerer en læreplan forskjellig. I2 bruker også LK06 som et nytt hjelpemiddel der det faktiske musikkfaget skapes, men kanskje av andre grunner enn blant annet I5. Hun velger bevisst å implementere læreplanen på den måten.

“Men jeg er meget kritisk til den nåværende planen, for jeg synes ikke den holder mål. Men det er jo min opplevelse. Og det fører til at jeg stort sett holder på den praksisen jeg har hatt og sier at det er plass for den innenfor rammene” (I2).



Men kan det at informantene ser på læreplanutviklingen forskjellig ikke bare handle om ulik forståelse av implementeringen? Kan det også spille inn at I4, I5 og I3 har utdanning fra en høyere musikkutdanningsinstitusjon med fokus på musikk som utøvende og teoretisk fag, ikke som undervisningsfag? Goodlad beskriver tre typer fenomener læreplanvirkelighet, der en av dem er den teknisk-profesjonelle virkelighet, altså menneskelige og materielle muligheter og ressurser, rammefaktorer, lærerrolle og *lærerutdanning* (Imsen 1997). Dette sier noe om hva som spiller inn for hvordan en læreplan fungerer i virkeligheten. Her trekkes mange menneskelige aspekter inn, blant annet utdanning som jeg nevnte som mulig grunn for å oppleve læreplanen forskjellig, noe som kan se ut til å være gjeldende for mine informanter.

Både I1 og I4 mener derimot at det ikke er stor forskjell på L97 og LK06. I4 framhever likevel at *metoden* er noe forskjellig mens *innholdet* er ganske likt, også to variabler i Tabas framstilling av læreplaninnholdet og i den didaktiske relasjonsmodellen. Det at noe oppleves som likt i to etterfølgende planer, vil fremme implementeringen, ut fra hva Gress legger fram som optimale betingelser for implementering. Både I1 og I4 trekker også fram at L97 var mer detaljert for hvert trinn og at den la opp til prosjektarbeid. I4 framhever det at L97 inneholdt mange føringer kunne brukes som en brekkstang til å få mer utstyr, at hun kunne presse ledelsen til å kjøpe det hun trengte for å få gjennomført planen.

## **2. Hvordan forholder musikk lærere seg til Kunnskapsløftet?**

I problemstillingen min stiller jeg spørsmålet om hvordan musikk lærere forholder seg til læreplanen. Her vil jeg belyse spørsmålet ut fra den gjeldende læreplanen, LK06. Gjennom dette ønsker jeg å finne ut mer av hvordan musikk lærere oppfatter faget sitt. Jeg har valgt å legge fram denne analysen i en tematisk framstilling, hvor temaene har kommet ut fra tolkningen av intervjuene.

### *Muligheter eller begrensninger?*

Mange av informantene er kritiske til LK06 og ser begrensninger heller enn muligheter i planen. En grunn til dette kan være at da intervjuene ble gjennomført var LK06 en forholdsvis ny plan, og mange vil være kritiske til det som er nytt. Johansen (2004) fant at over tid vil effekten av en ny plan svekkes, men lærernes entusiasme for planen vil øke. Grunner til dette kan være at planen ikke lenger virker så truende, at lærerne tilpasser sin undervisning og planen til hverandre, eller at de finner ut hvordan de kan bruke planen til å legitimere den undervisningspraksisen de allerede har. Det er ulike meninger blant informantene om LK06 er en styrende eller en åpen plan. For informantene mine som alle har musikkutdanning, vil en åpen plan gi muligheter mens en

styrende plan vil virke begrensende. De har sine ideer og sitt fagsyn, og med en styrende plan har de færre muligheter til å fylle faget med det de selv mener er viktig. I6 føler at LK06 er styrende på grunn av kunnskapsoppnåelsen. Grunnet dette fokuset blir det ikke rom for samhandling og fellesskap, noe hun synes er det viktigste i musikkfaget. Dermed virker planen begrensende på hvordan hun ønsker å drive musikkundervisningen.

I4 mener planen er åpen og at den inneholder mange fagsyn. Hvilke fagsyn eller ideologier som er representert i de ulike læreplanene har stor betydning for hvordan læreren oppfatter planen og hvordan den praktisk gjennomføres. En plan med mange fagsyn vil gi muligheter fordi læreren kan vektlegge det synet som passer han eller hun best. I4 føler at LK06 gir metodefrihet, noe hun mener skiller den fra L97. Hun underviser best når hun får bruke metoder som passer henne, og hevder det er viktig å bruke forskjellige metoder for å tilpasse undervisningen til de ulike elevene. Hun uttrykker også bekymring for 25%-regelen, at det er gitt adgang til å omdisponere inntil 25% av timetallet i enkelte fag, for enkeltelever på visse vilkår, slik det står presisert i Vedlegg 1 til rundskriv Udir-08-2010. Dette vil kunne føre til at det på enkelte skoler tas timer fra musikkfaget, mener I4, men hos henne er det derimot slik at dette er tillagt faget.

“Og så har du den 25%-regelen da, hvor du kan styrke et fag, ta det fra andre fag. Det må ikke være sånn at man tar fra musikkfaget. Og her har det vært praktisert sånn at det har vært noe som er tillagt faget i stedet for” (I4).

Denne regelen kan altså være begrensende for musikkfaget på mange skoler, men hos I4 gir det muligheter til å styrke faget med flere timer for noen elever. Her kan samme faktoren være begrensende enkelte steder, mens den kan gi muligheter hos andre. Dette bygger på ulike tolkninger, ulik praksis, forskjellig implementering og ulike rammevilkår.

Noen mener det er begrensende at det ikke er utarbeidet et nytt læreverk som dekker kravene og målene i LK06. I4 mener derimot at man ikke trenger læreverk, de er uansett bare en fortolkning av læreplanen. Hun bryr seg ikke om læreverk, “det eneste som styrer meg er den læreplanen” (I4). Når det gjelder LK06’s oppdeling i hovedområdene musisere, komponere og lytte, understreker hun viktigheten av at lytte er et eget punkt, fordi det støtter opp under at musikkfaget er et aktivitetsfag. For andre er dette området en begrensning. I7 synes dette emnet er vanskelig, og føler begrensninger ved forpliktelsen til å gjennomføre denne delen. Hun mener det mangler materiell til dette. “Men det er den lyttebiten som jeg ikke har noe materiell på rett og slett” (I7). En annen føler det på samme måte med komponeringsdelen. For I1 derimot, gir denne oppdelingen muligheter, fordi han føler at han kan vektlegge de ulike delene som han selv vil. Han mener planen gir frihet på dette området. Her spiller lærernes ulike kompetanse inn på

hvordan læreplanen virker på dem, det samme som vi hos Gress så som betydningen av at lærere føler seg profesjonelt trygge (Gundem 1990).

Nå har jeg snakket om faktorer som virker begrensende eller gir muligheter hos de forskjellige informantene. Det er imidlertid noe flere av dem nevner som begrensende for faget generelt, nemlig at dans er tatt bort som hovedområde fra L97 til LK06. De peker på at det da lett kan bli lite dans i undervisningen. Dette synspunktet begrunner de ut fra egne erfaringer, hvorav flere av informantene ikke danser noe særlig fordi de føler de ikke har kompetanse til det. I3 derimot, danser mye, men sier også at elementet dans er avhengig av rammefaktorene rom og romstørrelse.

“Jeg kan tenke meg at siden dansing er tatt bort som obligatorisk moment, så kan det jo være at det blir mindre dansing rundt omkring i skolene. Mens her er jeg ikke redd for det, fordi jeg bruker det ganske mye, men der er vi også litt avhengig av rammefaktorer som rom og romstørrelse” (I3).

Dans, som er et element i LK06 selv om det ikke er eget hovedområde, er altså avhengig av rammefaktorer og kompetanse hos musikk lærer. Ut fra hva informantene formidler og ut fra min egen erfaring, er det dårlig med begge deler rundt omkring på skolene. Kanskje var det da riktig å ta bort dans som et eget hovedområde i LK06 når få musikk lærere har kompetanse på det området? Men på en annen side kan det diskuteres om dans da ikke har lettere for å bli glemt og kuttet ut, fordi det da får mindre fokus i planen. Det blir et spørsmål om hvor mye hensyn læreplanen skal ta til den teknisk-profesjonelle virkeligheten, eller graden av formidlende/informerende og ikke minst styrende funksjon den skal ha.

Det at læreplanen for noen er åpen og for andre er styrende, at den for noen gir muligheter og for andre virker begrensende, kan være avhengig av mange faktorer. Dette skal jeg komme tilbake til når jeg litt senere snakker om implementeringen av LK06. Men disse forskjellene kan også henge sammen med hvordan man velger å se ting, noe I3 er opptatt av.

“Men samtidig så kommer det litt an på hvordan man ser det, for man kan jo se mulighetene heller enn begrensningene, så jeg er optimistisk for hvordan vi kan ha det under Kunnskapsløftet også” (I3).

Det er uansett rom for tolkninger i en læreplan, og man kan forsøke å gjøre som I3 gjør, prøve å se mulighetene.

### *Kunnskap – Kompetanse – Vurdering*

LK06 ble laget med tanke på å fornye skolen og få mer *kunnskap* inn. Man ville heve kompetansen i skolen ved å styrke de grunnleggende ferdighetene. Noen fag, de såkalte *basisfagene*,

ble dermed styrket, og de grunnleggende ferdighetene skulle inn i alle fag. Disse ferdighetene måles i kompetansemål. Hvordan passer disse tankene inn med musikkfaget? Hvordan oppfatter informantene faget med den gjeldende læreplanens grunnsyn? Når det gjelder LK06 sitt syn på formålet med musikkfaget, heter det som jeg har vært inne på tidligere:

“Som et allmenndannende kunstfag skal musikkfaget gi elevene grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk. Som et skapende fag skal musikkfaget gi grunnlag for utviklingen av kreativitet og skapende evner slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk fra egne forutsetninger” (Kunnskapsdepartementet 2006:137).

Altså skal faget være allmenndannende, et kunstfag og et skapende fag, og det skal fremme kreativitet, opplevelse og danne grunnlag for å ta del i musikalske uttrykk. Spørsmålet er hvordan dette passer inn med læreplanens overordnede mål, med ord som *vurdering av kunnskap* og *oppnåelse av kompetansemål*. Hva føler informantene rundt dette? Hvordan fungerer denne dualiteten i praksis? Kalsnes (2010) hevder at den generelle delen av LK06 forfekter et vidt kunnskapssyn, mens kompetansemålene representerer et snevrere syn på kunnskap i skolen. Musikkfaget beskjeftiger seg med en form for kunnskap som ikke er like målbar og etterprøvbar som mye annen kunnskap i skolen (se kapittel 2), og den kunnskapen faller utenfor i beskrivelsen av den kompetansen eleven skal oppnå. Dette får konsekvenser for musikkfaget, for hvordan måler vi for eksempel evnen til musikkopplevelse?

I1 er kritisk til at de grunnleggende ferdighetene, definert i LK06 som at elevene skal kunne: uttrykke seg muntlig, lese, regne, uttrykke seg skriftlig og bruke digitale verktøy, skal tvinges inn i alle fag. Han mener at det ikke burde være slik, men at politikken i det gjør at det har blitt sånn. Han har valgt å ikke ha fokus på dette i musikkfaget. Noen av informantene tilpasser de grunnleggende ferdighetene til faget, og de understreker at dette må gjøres på fagets premisser.

“Og så har du det med de fem ferdighetene som skal komme inn i alle fag. Og da er det viktig at en musikk lærer skjønner hvordan man skal tolke de fem ferdighetene. Og ikke begynner å ta det bokstavelig ut i fra et norsk synsvinkel, men at du ser på de ferdighetene som spesifikke i forhold til musikkfaget” (I4).

Det at de grunnleggende ferdighetene skal utvikles på det enkeltes fags premisser er en sentral føring i LK06, likevel ser den gjengse oppfatningen ut til å være at ferdighetene å lese og regne referer til bokstaver og tekst, og vil i musikkfaget ofte forstås som notekunnskap (Kalsnes 2010). Dette utgjør et problem for musikkfaget.

“Det eksisterer en åpenbar fare for at musikkfaget kan dreies i instrumentell retning og først og fremst støtte læring i andre fag dersom de grunnleggende ferdigheten får en snever fortolkning” (Kalsnes 2010:62).

De grunnleggende ferdighetene vil føles unaturlig i forhold til musikkfaget, så de må enten droppes eller tilpasses. Hvor mye de tilpasses vil variere mellom lærere, spørsmålet blir likevel om hensikten med disse kravene mister sin verdi hvis de i praksis må droppes eller i stor grad tilpasses for at faget skal fungere.

Kunnskapen elevene skal sitte igjen med vises i *kompetansemålene* etter 2., 4., 7. og 10. trinn. Det at målene dekker flere klassetrinn av gangen synes informantene er greit. Det gir dem større frihet, de kan bryte ned og vektlegge kompetansemålene som de selv vil. En av informantene påpeker at denne måten å organisere læreplanen på legger opp til spiraltenkning. Det er derimot ikke sikkert at musikkfag med lite eller ingen fagutdanning synes dette er like positivt, det kan tenkes at de ønsker mer styring på hva som skal oppnås når. Men selv om alle informantene synes oppdelingen er grei, er flere av dem kritiske til selve kompetansemålene. I2 er en av disse. Hun mener at musikk er et praktisk-estetisk fag hvor en ikke kan regne med at alle har like store muligheter eller forutsetninger, og at man derfor ikke kan legge oppnåelse av kompetansemål til grunn for undervisningen (jfr. Kalsnes 2010). I2 føler heller ikke at kompetansemålene er mulige å gjennomføre, noe de må være i en læreplan.

Noen nevner at kompetansemålene styrer undervisningen i for stor grad, men andre endrer metodene som følge av kunnskapsoppnåelsen. I6 bruker mer tavleundervisning nå, på grunn av som hun sier, kravet om grafisk notasjon eller notekunnskap som kunnskapsoppnåelse på 10. trinn. I5 presiserer imidlertid at det å lære noter *ikke* er en del av innholdet i hans undervisning, og heller ingen av de andre informantene nevner økt fokus på notekunnskap som en konsekvens av innføringen av LK06. Her ser det ut til at de har ulike syn på hvordan de grunnleggende ferdighetene skal forstås og implementeres i faget, slik Kalsnes (2010) også uttrykte som et problemområde. Men noe positivt har likevel informantene å si om kompetansemål i musikkfaget. En synes det er lettere å sette karakterer nå som kompetansemålene er så sterkt inne, hun mener det blir mer frihet og tyngde. I3 gjør mye av det samme i timene som før LK06 ble innført, men har større fokus på kompetanse etter ulike trinn. På dette punktet implementerer han planen ut i fra hva Johansen (2004) betegner som å ta i bruk et nytt hjelpemiddel i prosessene der det faktiske faget skapes. Han viser også til at med disse målene har læreplanen tatt en formidlende, informerende og til dels styrende funksjon. Den skal tvinge oss til å se sammenhengen mellom forskjellige aspekter i undervisningen eller læreplanen.

“Det kan også være at man blir presset til å se en større sammenheng mellom innhold, aktivitetsform, opplegg og den kompetansen og vurdering. Og det er vel det som har vært meningen med de kompetansemålene, den målstyrte planen” (I3).

LK06 er et læreplanverk for hele skolen fra grunnskolen til voksenopplæringen, og skal gjøre at man lettere ser en helhet i utdanningen. Kompetansemålene kan bidra til at man ser læreplanen og undervisningen i et helhetlig lys, slik den didaktiske relasjonsmodellen også legger opp til.

Med et kunnskapssyn som i stor grad handler om målbar kunnskap både i samfunnet og i skolen, må det bli fokus på *vurderingen*. Vurdering er et nasjonalt satsningsområde i skolen i dag (Sætre 2010), og kunnskapen og ferdighetene som elevene skal tilegne seg, blir vurdert ut fra oppnåelse av kompetansemålene. Hvordan passer dette fokuset inn i musikk læreres fag? Og passer det egentlig inn i LK06 sitt musikkfag, som inneholder begreper som å oppleve, reflektere over og utvikle kreativitet? Slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk ut fra *egne forutsetninger*? Flere av informantene legger vekt på at vurderingen er sterkt inne i LK06, og at vurderingskravet er styrende for hvordan de underviser. Noen oppfatter vurderingskravet som negativt, at det virker begrensende og urettferdig. I3 er en av dem som føler at det begrenser han.

“Så jeg føler vel at det [vurderingskravet] begrenser litt i forhold til sånn jeg kanskje kunne tenkt meg å drive hvis jeg skulle drive helt fritt etter mitt eget syn” (I3).

Han kan altså ikke drive undervisningen helt etter sitt eget syn, men det legger heller ikke en læreplan opp til at man skal. Til en viss grad må man tilpasse seg læreplanen, men spørsmålet blir i hvilket omfang. Her gir I3 et eksempel på hva han ikke får gjort grunnet vurderingskravet:

“Så vi føler jo også at det vurderingskravet av og til virker begrensende på hva vi kan gjøre i timene. Jeg synes ikke jeg så ofte kan sette i gang såne store litt friere prosjekter hvor alle velger hva de er gode på eller hva de har lyst til å prøve når de da samtidig skal vurderes etter samme mal etterpå.” (I3)

Det at I3 mener vurderingskravet *begrenser* i forhold til slik han ønsker å undervise er ikke optimalt, begrensning vil i denne sammenhengen være negativt. Vurderingskravet styrer dermed undervisningen på en negativ måte. Sætre (2010) legger fram mulige grunner til at mange synes vurdering er vanskelig i musikkfaget. Dette handler blant annet om at musikkfaget kan oppfattes som et “fristed” og et alternativ til andre fag, og at de faktorene som sees på som de viktigste i musikkfaget, for eksempel musikkopplevelse og mestringsfølelse, er vanskelige å vurdere objektivt. Videre finner vi ikke svar på hva som kjennetegner musikalsk kompetanse i den musikkdidaktiske litteraturen, og det musikkpedagogiske miljøet mangler egnet språk for å beskrive kompetanse og læring i musikk.

Det er informantene som underviser på ungdomstrinnet som legger mest vekt på vurderingen og som synes den er styrende. I1 er riktignok barnetrinns lærer og føler at faget blir mer et kunnskapsfag på grunn av vurderingskravet, så det viser at begrensningene finnes også der. I5 sier at han slipper mye vurdering fordi han underviser på mellomtrinnet, og at det er derfor han

blir der.

“Der halveres undervisningstiden på ungdomsskolen og så dobles vurderingsplikten, hva blir det egentlig igjen? Hvis man ikke tør å skite litt i vurdering. Og så blir det så ufattelig mange du skal vurdere også. Derfor gidder jeg ikke opp dit” (I5).

På ungdomstrinnet må vurderingen inn som karakterer, elevene har bare en time musikk i uka, og dermed føles det ikke som om man rekker så mye annet. En av informantene kritiserer læreplanen for at vurderingen den legger opp til gir mange skeivheter mellom skoler. Flere av informantene etterlyser statlige føringer på vurderingskriterier, og peker på at det helst bør være lik kompetanseoppnåelse mellom skoler. Noen av informantene oppfatter LK06 som en mer *målstyrt* læreplan enn de tidligere læreplanene, og det er oppnåelsen av disse målene som danner grunnlag for vurdering. L97 la føringer på innholdet, blant annet fordi det da til en viss grad skulle bli lik musikkundervisning for alle elever i Norge. Om også LK06 har dette likhetsprinsippet som mål, mener informantene at det må legges føringer på vurderingskriteriene, at målene og hvordan disse skal *vurderes* må være så klart som mulig. Dette kan bli realiteten, fordi på bakgrunn av et utviklings- og utprøvningsprosjekt ledet av Utdanningsdirektoratet, anbefaler de at det blir utviklet veiledende, nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i alle fag (Sætre 2010). Som en annen innfallsvinkel til problemene rundt vurderingskravet i musikkfaget og mangelen på likhet mellom skoler, etterlyser I4 mer fokus på vurdering i musikk lærerutdanningen.

Problemet med vurdering i musikkfaget er at det letteste å vurdere er målbar kunnskap, noe LK06 også legger opp til med kompetansemålene. Men som jeg skrev om i kapittel 2, beskjeftiger man seg i dette faget med et komplekst kunnskapsbegrep. Kunnskapssynet i dagens samfunn handler mye om “knowing that”, noe som også gjelder for mange av fagene i skolen, mens det i musikkpedagogikken vil handle mye om “knowing how”, med aktivitetsaspektet sentralt. Ved at musikkfaget også inneholder andre typer kunnskap, bør kanskje vurderingskriteriene tilpasses dette? En av informantene mener for eksempel at det er dumt at vurderingen av innsatsen er borte med LK06, og at det av den grunn er tyngre å undervise nå. Sætre (2010) legger vekt på betydningen av formativ vurdering, undervisvurdering, i musikkfaget. Her vil elevene være delaktige i vurderingsprosessen, og undervisning og veiledning vil i stor grad *være* vurderingen. I musikkfaget er det ofte vanskelig å skille mellom læringsaktiviteter og lærestoff (se kapittel 3), derfor passer denne vurderingsformen godt der. Problemer ved dette kan være karakterene som skal settes og dokumenteres på ungdomstrinnet. Det må gode systemer og nøye tilrettelegging for å få formativ vurdering til å passe med dokumentasjonskravene. Selv om flere av informantene føler vurderingskravet som styrende og begrensende, er de likevel opptatt av det. I6 sier at det er vurderingen hun bruker læreplanen til, og I4 presiserer at vurdering er like viktig som læreplanen.

“Så vurdering er viktig i forhold til hvordan du tenker. Og bli kreativ i forhold til hvordan man kan vurdere og, for da vil man kunne variere, da vil man kunne verdsette ikke bare de skriftlige prøvene, at det er det som blir viktig, men at man tør å, det at man dokumenterer forskjellig type kunnskap, det vil gjøre at man tør å stå ved det, i stedet for at det bare blir de skriftlige prøvene som teller. Og det igjen påvirker hva slags fag du får, det er like viktig det, vurdering er like viktig som læreplanen. Metode og ha et stort repertoar å vurdere etter er viktig i forhold til å få variert musikkundervisning og vise hele eleven” (I4).

Musikklærerne er opptatt av vurdering, men ønsker at kriteriene tilpasses faget og at det blir lagt nasjonale føringer på dette. Både arbeidet til den enkelte lærer ville blitt lettere da, og det ville vært et mer helhetlig musikkfag i Norge.

### *Hindrer rammevilkårene gjennomføringen?*

En del av informantene nevner rammevilkårene i forhold til hvordan de får brukt LK06 i undervisningen. I1 har relativt dårlige rammevilkår, og han sier det blir lettere å jobbe mot å oppnå målene i LK06 når han etter hvert får mer utstyr. I2 presiserer at rammevilkårene er veldig styrende. Hun mener det er lett å tenke at hvis det ikke er rammevilkår for noe i læreplanen, så stryker man bare det punktet. Målene i LK06 legger opp til at man trenger en del utstyr, blant annet instrumenter, datamaskiner med musikkprogram og tilgang til rom, for å kunne gjennomføre planen. Dette er det mange musikklærere som ikke har på skolene sine, og da blir det et spørsmål hvordan de skal få gjennomført læreplanen og hvordan de implementerer den. En av informantene legger vekt på at rammefaktorene spiller inn når han legger lokale planer. Gudem (1990:114) støtter opp under dette når hun sier at læreplanimplementeringen også er avhengig av “eksterne systembetingede forhold utenfor lærerens rekkevidde, for eksempel forhold av økonomisk og ressursmessig art.” Noen vil velge å kutte ut punkter i læreplanen, mens andre vil bruke den som et redskap til å få mer utstyr. Dette er avhengig både av læreren, ledelsen og økonomien på skolen eller i kommunen. Igjen vil det elevene på ulike skoler lærer i musikkfaget kunne være veldig forskjellig. Så blir spørsmålet om det er læreplanen som har for ambisiøse mål ut fra rammevilkårene ved skolene, eller om det burde settes i verk tiltak som for eksempel midler øremerket musikkfaget. Det føles uansett lite tilfredsstillende for en musikklærer å ikke få gjennomført planen på grunn av utenforliggende årsaker.

### *En plan for lærere med musikkutdanning*

De forskjellige læreplanene kan sies å passe for musikklærere med eller uten musikkutdanning, blant annet etter hvor styrende de er. M87 er et eksempel på en åpen rammeplan med stor grad av frihet til å forme faget lokalt, mens L97 var et forpliktende styringsdokument med konkrete mål og eksempler for hvert årstrinn. Hva så med den nye planen, LK06? For hvilke musikklærere



passer den? Og er det disse lærerne som faktisk underviser i faget? Hva gjør det med oppfattelsen av faget?

To utsagn går igjen hos flere av informantene. Det ene er at LK06 er en plan for de *med* musikkutdanning. Et par informanter poengterer i tillegg at musikk lærerne ikke bare må ha utdanning, men også et *syn* på hva de driver med for å kunne bruke LK06. De må i tillegg være strukturerte. Flere sier planen legger opp til at *hva* som læres bort, er opp til hver enkelt lærer, og noen opplevde en stor omlegging i forhold til planskriving da den nye planen kom. Lærerens kompetanse spiller inn når man etter den nye læreplanen må lage lokale planer i tillegg. Man trenger utdanning, og I4 hevder at jo mer kunnskap du har, jo flere av ordene i planen får innhold.

“Ja, den [LK06] er veldig ambisiøs. Og det som er med læreplaner, det er at ord får ikke innhold før du har kunnskap om det. Og jo mer du kan, jo mer får de ordene av innhold. Så derfor jo lengre utdanning du har og jo mer kunnskap om hver av de ordene, jo mer innhold har de” (I4).

Her er lærerens utdanning og rolle i læreplanforståelsen viktig, noe Goodlad beskriver som den *teknisk-profesjonelle* siden. I hans beskrivelse av læreplanens fremtredelsesformer er også den *oppfattede* læreplan relevant her, og kunnskap og utdanning er viktig for oppfattelsen av læreplanen.

I2 savner felles kulturstoff og flere eksempler, og fordi dette mangler blir det tilfeldig hva man lærer i faget, mener hun. Dermed blir mye opp til hver enkelt lærer.

“Nå [med LK06] er det veldig tilfeldig, veldig opp til hver enkelt igjen, og da blir ansvaret enormt stort på den som skal utføre den planen der. Når de ikke har sikra noe konkret” (I2).

I2, som selv er allmennlærer med musikk, tror at komponeringsdelen skremmer mange og at den er vanskelig for allmennlærere å gjennomføre. Hun mener også at man må kunne dekke et stort spekter som faglærer etter LK06, og at undervisningen blir personavhengig. Hun mener lista er lagt for høyt.

“Ja, du kan jo lese deg til mange ting, men du kan ikke på samme måte musisere deg til alt det her, det er veldig personavhengig” (I2).

Nå kan man si at all undervisning er personavhengig, men her er det snakk om i hvor stor grad dette virker inn på hva elevene sitter igjen med av kunnskap. Det ser ut til at informantene mener det er større variasjon på dette i musikkfaget enn i en del andre fag, spesielt etter at LK06 ble innført. Informantene gir uttrykk for at musikkfaget i seg selv er mer personavhengig enn andre fag, blant annet ut fra at man ikke bare kan “musisere” seg til ny kunnskap. Dette forsterkes med LK06, som de mener er en plan for de med fagutdanning.

Kalsnes (2010) forklarer hvordan faglige relevante og ønskede målformuleringer ikke kunne brukes i LK06 på grunn av føringer på kompetansemålenes utforming. Derfor er evne til musikkopplevelse definert i kompetansemålstermer, som: “*Eleven må kunne gjøre rede for opplevelsen...*” Dette skaper problemer fordi det ikke er gitt at det er den som er flinkest til å sette ord på sine opplevelser som også har utviklet sin evne til musikkopplevelsen. “Her må altså mye overlates til den enkelte lærers musikkfaglige skjønn og vurderingsevne” (Kalsnes 2010:71). Dermed er man avhengig av musikk lærere med fagutdanning, som har kompetanse til å foreta en slik vurdering. Så blir spørsmålet om man ikke ønsker at det *er* de med fagutdanning som faktisk skal undervise i musikk. Ut fra dette er det kanskje ikke så dumt det som I6 hevdet, at mange trakk seg som musikk lærere med L97 og LK06, forutsatt at det var de med lite kompetanse som trakk seg. Men for at dette skal være positivt er en avhengig av at det fylles på med faglærere, at ikke jobbene blir ubesatt og andre lærere nærmest tvinges til å ta musikkfaget.

Det andre utsagnet som går igjen hos informantene er nettopp at det mange steder ikke er faglærere i musikk. I5 mener i likhet med de fleste informantene at LK06 passer best for de med musikkutdanning, men at det ikke er så mange av dem som faktisk underviser i faget.

“Så sånn sett, den treffer de høyt utdanna, men den treffer ikke de som har musikkfaget, og sånn sett er det en alvorlig brist” (I5).

Hvis man har en plan for de med musikkutdanning men ikke har faglærere i jobbene, er det kanskje som I5 påpeker, en alvorlig brist ved systemet. Dette vil også kunne gå utover enhetsskolens prinsipp om likt utdanningstilbud til alle. Men spørsmålet blir om det er læreplanen som burde ta hensyn til virkeligheten, eller om man bør forsøke å forandre virkeligheten på andre måter enn bare gjennom læreplanen? Lage en læreplan for de man vil skal undervise i faget og så lage tiltak for å skaffe utdannede musikk lærere til skolen? Gress støtter opp under betydningen av utdanning når det gjelder læreplanforståelse og implementering. Når en ser på betingelsene han legger fram for en så optimal implementeringsprosess som mulig, handler punkt to om betydningen av at lærere føler seg profesjonelt trygge (Gundem 1990). Når det gjelder de lærerne som *har* musikkutdanning, peker I4 på et par brister i utdanningen i forhold til LK06. Hun mener det bør være mer fokus på vurdering og på dans, om man som musikk lærer skal klare å gjennomføre planen. Dette er et viktig poeng, man må kunne forvente at de musikk lærerne som faktisk *har* musikk lærerutdanning skal ha godt grunnlag for å oppfylle læreplanen.

### *“Instant implementering”*

En viktig faktor i hvordan musikk lærere forholder seg til LK06 på, er hvordan de implementerte planen da den var ny. I4 forholder seg slik til en ny læreplan:

“Fra den dagen jeg får boka [læreplanen], så starter jeg på den. Instant implementering”(I4).

Johansen (2004) la vekt på betydningen av lærerens holdning til det å implementere en læreplan, og at dette kan være forankret i ulike forståelser av hva implementering er. I4 bestrebet nok en gjensidig tilpasning mellom læreplanteksten og sin eksisterende undervisningspraksis. Dessuten må mange av betingelsene for en optimal implementeringsprosess som Gress legger fram ha vært til stede (Gundem 1990). Dette gjelder blant annet at endringene ikke var for omfattende. Kanskje passet LK06 inn i I4 sitt eksisterende syn på musikkfaget slik at overgangen ikke ble så stor? Hun har dessuten både utdanning og erfaring, og følte seg profesjonelt trygg. Hun tok en aktiv rolle i implementeringen selv. Hun jobber også på en skole med relativt gode rammevilkår, så det er grunn til å tro at hun fikk støtte fra nærmiljøet og skoleledelsen i prosessen. Men det er når det gjelder *tidsperspektivet* at I4 virkelig skiller seg ut. Forskning viser at iverksetting av en ny læreplan under gunstige betingelser tar tre til fem år (Gundem 1990). I4 derimot, implementerte planen mye fortere, og hun trengte heller ikke tid for å få entusiasme for planen.

“Ja, når jeg vet at jeg skal begynne på ny plan, så orker ikke jeg det der å begynne å diskutere og sånn. Da er det avgjort, ferdig med det, vekk med den andre, brenn det gamle og sett i gang. For ellers så blir det utrolig slitsomt. Så da bare starter jeg på ny frisk” (I4).

I4 er et eksempel på hvordan lærere implementerer en ny plan, men hun er nok langt unna den gjennomsnittlige musikk lærer på dette punktet. Likevel er implementeringen en viktig faktor, og Kalsnes (2010) legger vekt på hvordan ulik fortolkning kan skape forskjellige musikkfag.

“[...] ulik fortolkning av de grunnleggende ferdighetene [i LK06] kan føre til svært forskjellige musikkpedagogiske praksiser og dermed også til forskjellige musikkfag” (Kalsnes 2010:68).

Det er altså viktig som musikk lærer å reflektere over implementering og fortolkning av læreplanen.

Tre av informantene jobber i samme kommune, og der ble det nedsatt grupper i kommunens regi i forkant av innføringen av LK06. Alle disse tre informantene var med i musikkgruppa, og det som er spennende å merke seg, er at de har ulike syn på hvordan dette fungerte og hva de fikk ut av det. Alle mener at gruppene ikke ble fulgt opp, at det var et møte eller to og at det ikke skjedde så mye mer. Hva som kom ut av møtene, ser de derimot ulikt på. Dette kan være et eksempel på det samme som Johansen fant i sine undersøkelser, at den samme faktoren, det som faktisk skjedde på møtene, for noen hemmet og for andre fremmet implementeringsbestrebelsene. En

sier at de ikke diskuterte noe konkret i gruppene, og at hun ikke skjønnte poenget med gruppene når læreplanen allerede var laget. Hun følte at det da ikke hadde noen hensikt å komme med innspill. En annen opplevde at implementeringsgruppene fungerte bra, de hadde en god foredragsholder som fortalte om planen, og det var lærerikt at de delte ideer. Den tredje informanten tolket gruppas funksjon dit hen at de skulle utarbeide lokale planer, men at dette arbeidet aldri ble sluttført, mye fordi andre fag føltes viktigere og at tiden til rådighet ble brukt på dem i stedet. Grunnene til at disse tre har så forskjellige inntrykk av hvordan denne gruppa fungerte, kan være at de har ulik bakgrunn, ulikt musikk- og fagsyn, og det kan bunne i ulike forståelser av hva implementering er. Det kan også skyldes forskjeller i selve læreplanforståelsen. En opplevde det å delta i selve utformingen av planen som vesentlig, mens en annen følte at diskusjonen rundt den allerede skrevne læreplanen var fruktbar. Dette kan tyde på at en av informantene hadde en mer snever læreplanforståelse, hvor det som står skrevet er det som gjelder, mens en annen hadde en videre forståelse, hvor også andre momenter er med. Ikke bare forholder disse informantene seg forskjellig til LK06, de oppfatter også sitt eget fag forskjellig. Dette speiler tilbake på Johansen sine ulike forståelser av hva implementering er. Noen vil tenke at faget er mer eller mindre satt ut fra det som står skrevet i læreplanen, og velger da å enten forholde seg til dette eller ikke. Andre vil føle at de kan forme faget mer som de vil, og tolke det som står i læreplanen på sin måte. Dette ser vi i hvordan Schwab så lærerens rolle i implementeringen (Gundem 1990).

“For når alt kommer til alt, er det den enkelte lærers tolkning av læreplanen og forpliktelse overfor denne som blir bestemmende for hvordan læreplanen blir iverksatt i hans eller hennes klasserom” (Gundem 1990 s. 114).

Den enkelte musikk lærerens tolkning av LK06 bestemmer i stor grad hvordan undervisningen blir og hva elevene lærer.

### *“Passer på at jeg ligger innenfor”*

Hva blir musikk lærere mest styrt av i undervisningen, læreplanen eller deres eget fagsyn? Dette spørsmålet blir på en måte todelt, en ting er hva som styrer dem mest, en annen ting er i hvilken grad deres fagsyn i utgangspunktet samsvarer med LK06. Samsvarer det i stor grad vil det ikke være noe problem å svare at læreplanen styrer undervisningen, selv om det kanskje like mye er fagsynet. Dette er hva Johansen (2003:256) betegner som bekreftende påvirkning på fagoppfatningen, “at lesing av planen fører til at sider ved informantens tidligere oppfatning av musikk som skolefag blir bekreftet.” Nesten alle informantene mine hevder at det er *deres eget fagsyn* som styrer undervisningen mest, selv om de også blir styrt av læreplanen. Mange sier at de passer på at de “ligger innenfor planen”, noe som betyr at de i utgangspunktet følger sitt eget

fagsyn, men at de gjør det som kreves i forhold til LK06. I3 har en forklaring på hvorfor det er slik.

“Men med den lille ressursen vi har, så må vi hele tiden prioritere noen ting ut fra ressursene, det er vanskelig å favne over alt som kreves. Så derfor blir det kanskje sånn at læreplanen ikke blir den aller mest sentrale i virksomheten i det daglige, man bare passer på at man styrer etter den og så blir det liksom det man har på hjertet som man vil formidle, som kunstarbeider” (I3).

Flere av informantene har også med seg tidligere læreplaner i sin undervisning. Dette er sannsynligvis momenter de har tatt opp i sitt eget fagsyn, og ikke at de bevisst følger gamle læreplaner. En av informantene sier at han tilpasser *planene til undervisningen*, mens en annen sier hun kobler *undervisningen opp mot planene*. Her er det et skille på hva som har “hovedrollen”, undervisningen eller læreplanen.

I4 skiller seg imidlertid ut fra de andre informantene, hun sier at det *eneste* som styrer henne er læreplanen.

“Det eneste som styrer meg er den læreplanen. [...] Jeg pugger på læreplanen hele tida og sørger for at jeg skal gjøre det som står der, for det er jeg forpliktet til” (I4).

Samtidig kan man tenke seg at musikk lærere som uttrykker sterk lojalitet til læreplanen, har et fagsyn som i stor grad samsvarer med læreplanens, slik at i prinsippet vil begge faktorene ligge til grunn for undervisningen. I4 mener også at mange musikk lærere ikke følger læreplanen, og at det er derfor innholdet i musikkundervisningen blir ulikt på de forskjellige skolene. Den første delen av utsagnet kan hun ha rett i, da de andre informantene sier de setter sitt eget fagsyn for læreplanen. Dette behøver ikke bety at de ikke følger læreplanen, men de mener den har rom for deres tolkninger av den. Noe som allikevel ikke gjør at svaret er så enkelt som I4 framlegger det, er blant annet de forskjellige måtene å implementere læreplanen på, alt som kan tolkes i ulike retninger og som kan vektlegges forskjellig. Dermed kan man følge læreplanen slik man selv oppfatter den, og innholdet allikevel bli ulikt. Gress karakteriserer problemområder knyttet til læreplantenkning, hvor grunnleggende forskjeller når det gjelder *definisjoner* er ett av dem (Gundem 1990). Altså kan hvordan man definerer ord og uttrykk fra læreplanen virke inn på hvordan den blir implementert og fulgt.

Noen informanter hevder undervisningen blir styrt av hva som er deres sterke sider. Kan dette gjelde for musikkfaget i større grad enn andre fag? I4 bekrefter dette.

“Men det er klart, det er mange aspekter innen musikkfaget som vi ikke er gode på, musikkfaget er så utrolig stort på ungdomsskolen, at det må være områder som du er helt blank i” (I4).

Her er det for så vidt deres eget fagsyn som ligger til grunn for undervisningen, men på en mer pragmatisk enn ideologisk måte. En påpeker at det ikke er like lett å lese seg opp på store deler av musikkfaget som det er med en del andre fag. Dette kan være med på å forklare hvorfor musikk lærere i stor grad blir styrt av deres eget fagsyn framfor av læreplanen.

### 3. Musikkfagets plass i skolen

Vi lever i dag i et kunnskapsbasert samfunn med en skole som fokuserer på nasjonale prøver og basisfag. Hva gjør dette med musikkfagets plass? Hvordan oppfatter musikk lærere faget sitt ut fra dette? Hvilken rolle mener de musikkfaget har i skolen? I2 gir en tilstandsrapport.

“Men det er jo fagets kamp mot alt det andre som nå er så viktig. Akkurat for øyeblikket er det jo kunnskapen som rå” (I2).

Spørsmålet blir hvilken plass faget har i skolen og om det er et viktig fag. Nielsen (1998) argumenterer for at det er det.

“Kunstarterne, herunder musikk, har derfor sett i perspektiv af menneskers liv viktige roller ved siden af videnskaberne, og de har det *på lige fod* med dem. Det følger heraf, at musikk og andre æstetiske fag er lige så viktige i skolen og generelt i opdragelsessammenheng som fag, der for en umiddelbar betragtning er mere ”nyttige” og ”nødvendige”” (Nielsen 1998: 124).

Nielsen sier altså at musikkfaget er like viktig som de andre fagene. Informantene mener også at musikkfaget har en viktig plass i dagens skole og samfunn. I3 hevder at det har en viktig plass, blant annet fordi det indirekte “gagner all læring av de andre fagene veldig sterkt” (I3). Han mener i den forbindelse at Pisa-undersøkelsene, som mange av informantene kritiserer for å svekke musikkfaget, kan brukes til å styrke faget hvis man klarer å vise til internasjonale undersøkelser hvor musikk- og kunstoffag styrker annen læring. Samtidig som han hevder at det kan gagne annen læring, føler han at det er ulike oppfatninger i kollegiet angående viktigheten av musikkfaget. I2 kjenner også at faget er truet internt, og at det i tillegg er presset ovenfra. Med presset fra alle kanter peker noen av informantene på viktigheten av å ha velvillige kolleger for at musikkfaget skal få sin plass.

Når det gjelder timeantallet for musikkfaget, som har vært det samme de siste årene selv om timeantall generelt i skolen har økt, synes de av informantene som underviser på mellomtrinnet at det er akkurat passe, de har to timer i uka, mens de som underviser på ungdomstrinnet og har en time i uka, synes de har alt for få timer. En av disse føler at timeantallet blir styrende for undervisningen, og en annen forteller at ungdomsskoleelevene til stadighet uttrykker at de har for lite musikk. Med få timer og mye vurdering, ser det ut til at musikkfaget på ungdomstrinnet er presset i større grad enn på mellomtrinnet.

Hvordan har så utviklingen av musikkfaget vært og hvordan ser informantene på fremtiden? De legger vekt på at vi lever i et mer kunnskapsbasert samfunn nå enn før, at musikkfaget er et truet fag og at det har en utsatt plass. Fokus på målbar kunnskap og teoretiske fag går igjen som bekymring hos alle informantene. Dette har blitt verre etter at Pisa-undersøkelsene startet, sier de, vi har blitt for opptatt av disse og av de nasjonale prøvene. Det er de teoretiske fagene som er viktigst nå, og musikkfaget blir presset av resultater i basisfagene. I1 sitter med en følelse av at dokumentasjon har blitt så sentralt i dagens skole, at det er viktigere for ledelsen at skolen ikke blir sittende igjen med en rettssak enn at elevene faktisk lærer noe. Så hevder han at det sjelden blir rettssak i musikkfaget fordi foreldrene ikke bryr seg så mye om faget. En annen av informantene mener at det undervises dårlig i musikk mange steder, noe som blant annet kan være et resultat av at fokuset ikke ligger på faget. I7 trekker fram at lærere som ikke ønsker å ha faget likevel blir satt til det, og at det ikke er bra for faget.

“Du må elske musikk for å være musikk lærer, mener jeg, for det smitter over. Og du må være, og du må kunne faget ditt for det er elever veldig opptatt av, at du kan faget, og det merker de veldig fort hvis ikke du kan. Og hvis du blir satt til å gjøre noe du ikke har lyst til, så blir resultatet deretter” (I7).

Skal musikkfaget ha en sikker plass i skolen trengs det gode, utdannede og engasjerte lærere.

Alle informantene er i større eller mindre grad bekymret for musikkfagets plass i dagens skole, men samtidig jobber flere av informantene på skoler som satser på faget. I5 sier faget har en sikker plass hos ham, og et par andre informanter forteller at de har ledelsen i ryggen. Framtidsutsiktene for noen av informantene er derimot ikke like lyse. Der I1 jobber er det ikke fokus på musikkfaget, og han er redd for at man i framtida kan komme til å skjære ned på timeantallet i musikk. Andre informanter frykter at faget på sikt kan forsvinne, for eksempel ved at det slås sammen med andre kunstfag. Informantene mener musikkfaget er viktig og *bør* ha en sikker plass i skolen, men at det de fleste steder ikke er slik i dag. Kalsnes (2010) hevder den misforståtte oppfatningen av de grunnleggende ferdighetene hvor det settes likhetstegn mellom fag og ferdigheter, truer musikkfaget. Ut fra et slikt syn blir de fagene som utvikler de grunnleggende ferdighetene viktige, mens de andre fagene, som blant annet musikkfaget, vil bli marginalisert. Dette vil gi konsekvenser for hele skolevesenet.

“Skjer det, vil ikke bare musikkfaget bli skadelidende. Hele opplæringen vil stå i fare for å tone ned eller miste en viktig dimensjon – representert ved det kreative og skapende, fagenes kulturelle innhold og den estetiske dannelsen. Da er også fundamentet for den eksistensielle erfaringen truet” (Kalsnes 2010:71).

### *Hvordan er sammenhengen mellom musikkfaget og samfunnet?*

Flere informanter mener at musikk er viktig for samfunnet fordi det handler om identitet og stolthet i forhold til dette. Samtidig framhever de at musikken må være en del av allmenndanningen, slik jeg skrev om i kapittel 3.

“Musikk har alltid vært viktig i all menneskelig utvikling, og i alle kulturer er musikk viktig. Og i alle faser av livet har musikk vært viktig, å tro at det ikke er med på en del av allmenndanningen av mennesket, det vil være å ignorere alt som har foregått før.” (I4)

“Jeg tror at kunst og musikk er veldig viktig for et samfunn og at skolen bør bidra sterkt i et slags dannelsesprosjekt av barn og ungdom.” (I3)

Skolen bør bidra til et dannelsesprosjekt hvor kunst og musikk er en viktig faktor. Noen informanter legger vekt på viktigheten av en felles kultur og at man i musikkfaget skal lære om sin egen kulturs historie. Da blir det å bruke felles kulturstoff i undervisningen viktig. I4 påpeker derimot at dette med en felles “sangbank” er underordnet, fordi vi som bor i et samfunn har ulike bakgrunn. Noen informanter legger også vekt på at skolen skal være en motvekt til det som skjer utenfor, en motkultur. Elevene skal lære å ikke suge til seg alt av musikk som ikke er kvalitet, hevder I6. Men I4 påpeker samtidig viktigheten av at man i skolen møter elevene der de er. Hun mener at man må *begynne* der elevene er, med det de har referanser til, for så å utvikle dem videre. Her blir det på en måte slik at faget både skal ta opp i seg det elevene har kjennskap til og i tillegg være en motvekt. Dette passer inn i den pedagogiske ideologien med utgangspunkt i barnet, som Imsen (1997) snakker om som en av hovedretningene i vår pedagogiske idéhistorie.

Flere informanter trekker fram at skolen må ta hensyn til at samfunnet er i endring. I forbindelse med dette mener I5 at det kreative må stå sterkt i musikkfaget, at barn trenger kreativitet i utdannelsen for å klare seg i et samfunn i endring når de vokser opp. Han legger også vekt på å være åpen for det som rører seg i samfunnet.

“Man må kunne se en verdi i hele det store musikalske mangfoldet, man kan ikke bli sjangeravhengig som musikk lærer, for eksempel, da sliter man” (I5).

LK06 sine formål med musikkfaget legger også, som I5, vekt på fagets samfunnsnyttige aspekt og på viktigheten av det skapende i faget.

“Den samlede kompetansen i musikk og dans bidrar til å oppfylle skolens mål om å utvikle skapende, samhandlende og integrerte mennesker som er i stand til å realisere seg selv på måter som kommer individ og samfunn til gode” (Kunnskapsdepartementet 2006:137).

Her ser vi også at *sambandling* er en del av formålet med faget, noe I6 legger stor vekt på i sitt fagsyn. I forhold til musikkfagets relasjon til samfunnet framhever hun nettopp dette aspektet.

“For det å skille ut de forskjellige tingene, sitte stille og høre etter, så overfører man jo det når man skal ha en samtale også. [...] Og så da også selvfølgelig lære seg at hver eneste en er like viktig. Det er viktig for samfunnet” (I6).



Hun mener at lytting og samhandling forgreiner seg utover det hele.

Informantene er alle opptatt av sammenhengen mellom musikkfaget og samfunnet, men de har ikke nødvendigvis tenkt direkte på læreplanen i forhold til dette. Samtidig er de opptatt av hva som er musikkfagets oppgaver, og at hva elevene lærer bør være så likt som mulig i hele landet, dermed sier de indirekte at forholdet samfunn og læreplan er viktig for musikkfaget og for skolen. Gudem påpeker også den sammenhengen.

“Selv om vår forståelse ut fra vår nordiske tradisjon først og fremst blir knyttet til læreplanen som politisk dokument – som plan, intensjon og foreskriving – så må også den historiske og samfunnsmessige sammenheng læreplandokumentet er en del av og den virkelighet det søkes realisert i, bli sett på som læreplanens anliggende” (Gudem 1990:23-24).

Man må altså ta hensyn til både samfunnet og historien, og informantene er opptatt av å se faget i denne sammenhengen. De mener det har en samfunnsnyttig rolle. Goodlad framhever det *sosiopolitiske* aspektet ved læreplanvirkeligheten, hvordan læreplanen fungerer i forhold til den samfunnsmessige sammenheng læreplanen står i (Gudem 1990). Engelsen legger vekt på en læreplanforståelse med tre ulike nivåer, med *debattnivå*, hvordan læreplanen blir diskutert i debatten om skolen, som et av dem (Johansen 2004). Altså blir læreplanen og undervisningen påvirket av samfunnsdebatten, og det at vi lever i et kunnskapsbasert samfunn påvirker læreplanen og skolen i den retningen, noe som kan ha innvirkning på musikkfaget som tradisjonelt sett ikke har vært et kunnskapsbasert fag. Dette har også betydning for diskusjonen om musikkfagets plass i skolen.

#### 4. Legitimering av faget – av hvem, for hvem, hvordan?

Vi som musikk lærere ønsker at musikkfaget skal ha en viktig plass i skolen, og det ser ut til at vi må kjempe fagets kamp og bruke energi på å legitimere faget framover. Hvordan gjør vi dette? Faget som er truet av basisfagene og nasjonale prøver? Hvem sin oppgave er det å legitimere faget, og hvem er det mest hensiktsmessig å rette dette fokuset mot? Hva tenker informantene rundt dette? Er det en viktig problemstilling? Informantene mener det er mye fokus på kunnskapsbasert læring og basisfag i skolen nå, og at det kan gå ut over musikkfaget. Dette setter fokus på viktigheten av å kunne legitimere faget sitt. De fleste informantene hevder at hvordan faget blir avhenger av musikk læreren, og at det er dennes oppgave å legitimere faget sitt. Man må rett og slett kjempe for faget sitt.

“Du må liksom kjøpe deg til retten til faget i motsetning til matte og norsk og sånn som folk regner som selvsagt at det skal satses på. Men med musikkfaget må du bevise deg på en måte, du må presentere deg, trenge deg på, vise at her er jeg, er det ikke fint. Og så, når de først kjøper det, kjøper de det med hud og hår. Da blir det sånn som her på skolen som det er skolens profil og så videre, da går alt av seg sjøl. Men du må liksom ha gjort den jobben først. Og på den måten må ikke andre fag kjempe på samme måte” (I4).

Så blir spørsmålet, *hvem* er det vi må gjøre faget synlig for? Hvem er viktig å tenke på i legitimeringsprosessen? Det som nevnes flest ganger hos informantene, er at faget må gjøres synlig for ledelsen og for kollegiet. Et par stykker nevner foreldrene som viktige, og en legger også vekt på lokalmiljøet. I5 sier at til slutt så må politikerne sikre faget, selv om de lokale kreftene på skolen er viktigst. Læreplanen blir laget på nasjonalt plan, mens implementeringen og fordelig av rammevilkår gjøres lokalt. Dermed virker det som om hva som gjøres lokalt er viktigst for hvordan musikkfaget blir. Lederne ved skolen har stor makt, sier mange av informantene. Samtidig nevner noen at politikerne legger føringer, at det er de som bevilger penger til delingstimer, og at dette er en viktig rammefaktor som påvirker musikkundervisningen. Politikerne er altså viktige, men lederne ved hver enkelt skole er de viktigste, konkluderer mine informanter. Dette ser vi også igjen som en av betingelsene Gress peker på for at implementeringen skal være optimal, nemlig punkt fire som dreier seg om betydningen av nærmiljøet og holdningen fra ledelsen (Gundem 1990).

*Hvordan* skal så en musikk lærer legitimere faget sitt? Det som går igjen hos informantene er å vise fram elevene og ha opptredener, vise de fram for foreldrene, vise at elevene har det gøy og at de er flinke. I4 sier det så treffende:

“Elevene selger jo fagene selv” (I4).

Med det tolker jeg at hun mener at fornøyde og ivrige elever, elever som viser glede, vil ha faget, er interesserte, får til ting og så videre, ikke kan unngå å bli lagt merke til av ledelsen og kollegiet. Og hvem vil ikke ha fornøyde og flinke elever ved sin skole? Noen nevner også at det å undervise godt i musikk er en viktig del av legitimeringen, andre at man skal vise at musikk er viktig for all mulig samarbeid seinere i livet. Noen nevner at man kan henvise til læreplanen i legitimeringsprosessen. I4 gjør nettopp det når hun bruker føringer i læreplanen, spesielt i L97, som brekkmiddel til å få ting. I3, som er opptatt av at musikk stimulerer hjernen slik at det gagnar læring av andre fag også, mener man kan vise til undersøkelser på dette i legitimeringsprosessen.

“Nei, jeg tror jeg ville vist de veldig mye som skjer ute i den store verden med undersøkelser og foredrag og bøker om hvor viktig de estetiske fag er for elevenes oppvekst og den positive virkningen på læring i andre fag, for det foregår jo veldig mye blant de som jobber med og ivrer for større andel av estetiske fag i skolen” (I3).

Han har også sterk tro på eksemplets makt, det vil si å vise seg fram og vise til resultater. Han mener man bør vise fram at det blir et godt klassemiljø av å ha fokus på estetiske fag. I1 har fokus på å legitimere musikkfaget overfor foreldre og lokalmiljøet, og gjør dette blant annet ved å

legge ut alt som skjer av opptredener og lignende på skolens hjemmeside. Informantene har mange tiltak for å legitimere, men i bunn må det ligge et fagsyn som bidrar i denne prosessen.

“Det fagsynet som kommer til uttrykk, enten det er i læreplanen eller hos den enkelte musikkpedagog, vil ha nær sammenheng med hva slags legitimeringsargumenter man legger til grunn for faget” (Hanken og Johansen 1998:169).

Hvordan musikk lærere oppfatter faget sitt virker inn på legitimeringen av det. Legitimeringen styrer mye av hvordan faget blir i praksis, som igjen virker inn på lærerens fagoppfatning.

## 5. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å belyse musikkfaget gjennom læreplanvirkelighet og læreplanproblematikk, hvordan musikk lærere ser på faget sitt ut fra dette og hvordan de ser på fagets plass i dagens skole og i samfunnet. Informantene har forskjellige meninger om de siste tiårenes læreplaner. De er samstemte om mye, men er også preget av sitt eget fagsyn, sin bakgrunn, sin utdanning, og ikke minst de læreplanene de har jobbet med. Imsen trekker fram fire normative hovedretninger innen vår pedagogiske idéhistorie som alle har vært representert i læreplanene i Norge gjennom hele 1900-tallet.

“Pedagogisk tenkning med vekt på formidling av kunnskap, pedagogisk ideologi med utgangspunkt i barnet, pedagogisk ideologi med vekt på samspill mellom barnet og omgivelsene, og pedagogisk ideologi som tar de undertryktes standpunkt” (Imsen 1997:169).

Det er alltid flere ideologier representert i en læreplan, likevel kan man se at de ulike læreplanen vektlegger dem forskjellig. Ettersom informantenes undervisningssyn blant annet er preget av ulike læreplaner, ofte den som var gjeldende de første årene av yrkeskarrieren, vil man også kunne se ulike ideologier gjenspeile seg i deres syn på musikkfaget. Jeg har lagt vekt på diskusjonen rundt den gjeldende læreplanen, LK06, og grunnsynet i den vil mest naturlig falle inn under Imsens (1997:169) første hovedretning, “pedagogisk tenkning med vekt på formidling av kunnskap.” Mye på bakgrunn av dette føler informantene at musikkfaget har en truet, men viktig plass i skolen. Truet på grunn av kunnskapsfokuset og manglende støtte fra kollegiet og ledelsen, viktig fordi det er samfunnsnyttig, identitetsskapende og allmenndannende.

## KAPITTEL 5 KONKLUSJON

I oppgaven min har jeg satt søkelys på musikkfaget i dag ved å se på hvordan musikk lærere oppfatter faget sitt. For å få informasjon om dette har jeg intervjuet sju musikk lærere på mellom- og ungdomstrinnet. Deres fagsyn vil gi et virkelighetsutsnitt av dagens musikkfag. Hva har jeg så funnet ut?

Musikkfaget er et viktig, men utsatt fag.

Musikkfaget er i særlig grad prisgitt lærerens kompetanse.

Fagets oppgave er å være identitetsskapende, utvikle kreativitet og være en motvekt til fokuset på målbar kunnskap.

Faget skal ha det utøvende i sentrum, det skal være et kreativt, musisk og allmenndannende fag, hvor annen kunnskap danner et bakteppe.

LK06 inneholder en del aspekter ved kunnskapsoppnåelse som ikke er så lett forenlig med et slikt musikkfag.

Når det gjelder hva som styrer undervisningen, ser musikk læreres fagsyn ut til å være overordnet læreplanen.

I problemstillingen min spurte jeg hvordan musikk lærere i grunnskolen oppfatter faget sitt, og hvordan de oppfatter dets oppgave og innhold. For best å kunne svare på dette stilte jeg også to delspørsmål (se side 2). I konklusjonen vil jeg først svare på de to siste spørsmålene, før jeg ser på det første spørsmålet, sammenfatter funnene, summerer opp og reflekterer rundt musikkfaget i dagens skole.

### **1. Legitimering av musikkfaget og fagets plass i skolen**

Mitt første delspørsmål var hvordan musikk lærere legitimerer faget sitt, og hvilken rolle og plass de mener musikkfaget har i skolen. På bakgrunn av hva informantene sier, er legitimeringen i første rekke musikk lærerens oppgave. Hvordan faget blir, er avhengig av læreren, som må kjempe for faget og gjøre det synlig. Ut fra informantenes forståelse, er det viktigst å legitimere faget overfor ledelsen og kollegiet. Dette begrunnes med at selv om læreplanen og andre overordnede føringer blir lagt sentralt, så styres bevilgninger, fordeling av rammevilkår og læreplanens implementering lokalt. De lokale kreftene ser altså ut til å ha stor innvirkning på praktiseringen av musikkfaget, men det kan også være et uttrykk for at det er der det er lettest å få gjennomslag for forandringer. Hva slags tilbakemeldinger og hvilke betingelser musikk lærere får av sine nærmeste, lederne ved skolen og kollegiet, er med på å styre lærernes oppfattelser av faget. I legitimeringsprosessen legges vekt på viktigheten av å vise fram elevene, vise at de er flinke og at

de har det gøy, samt det å undervise godt i musikk. På den måten virker legitimeringsprosessen direkte inn på hva musikk lærere tenker rundt sin egen undervisning og på hvilke aspekter ved faget som er viktigst.

På bakgrunn av det informantene sier, har musikkfaget en viktig plass både i skolen og i samfunnet, men også en dårligere plass i skolen nå enn før. Pisa-undersøkelsene, teoretiske basisfag, dokumentasjon av resultater og utelatelsen av kulturell kompetanse i LK06 er alle årsaker til denne marginaliseringen, noe som i utgangspunktet ikke gagnar musikkfaget. Flere av informantene jobber steder hvor det satses på musikkfaget, men ut fra hva de sier gjelder dette kun et fåtall skoler, og utviklingen er bekymringsfull. De ser på faget som for viktig til å kunne forsvinne helt ut av skolen, men frykten for at det skal bli redusert eller slått sammen med andre estetiske fag og dermed bli marginalisert, er tilstede.

Viktigheten av musikkfaget begrunnes blant annet med at musikk er viktig for samfunnet. Det er viktig fordi musikk handler om identitet og identitetsbygging. Musikkfaget kan være med på å formidle felles kulturarv, det kan være en motvekt til kunnskapsfokuset i samfunnet, og det kan være en del av et dannelsesprosjekt. Som et kreativt fag tar det hensyn til at samfunnet hele tiden er i endring, og dermed utrunder barn med kreativitet slik at de greier seg i en ukjent framtid. Vi kan se dette i lys av Gundems (1990) tre forskjellige funksjoner når det gjelder læreplan i forhold til samfunnet: læreplanens avspeilende, formidlende/informerende og styrende funksjon. Det avspeilende aspektet, at læreplanen skal ta opp i seg det som samfunnet ser på som verdifullt, kommer til uttrykk hos informantene blant annet når de sier at man må ta hensyn til at samfunnet er i utvikling, ta hensyn til at vi som bor i et samfunn har ulike bakgrunn, og når de sier at man må møte elevene der de er. Videre kan vi se den formidlende/informerende og styrende funksjonen, som skal informere, styre og være en kontrollinstans for hva elevene lærer på skolen, når informantene snakker om allmenndanning og at skolen skal bidra til et dannelsesprosjekt, og når skolen er en motkultur til det som skjer i samfunnet.

## **2. Læreplanens påvirkning**

Mitt andre delspørsmål var hvordan musikk lærere forholder seg til læreplanen. Som presisert over fant jeg at informantene var mest opptatt av hvordan ting fungerte rundt musikkfaget på det *lokale* planet. Likevel var de alle i større eller mindre grad påvirket av læreplanen, styringsdokumentet fra *sentralt* hold. På bakgrunn av det informantene sier, er musikk læreres oppfattelse av musikkfaget preget av den læreplanen som var gjeldende de første årene de jobbet i skolen, hvor holdninger og fagsyn fra disse planene kommer til uttrykk i dagens undervisning.

Vi ser også at musikk lærere er opptatte av i hvilken grad læreplanene har blitt mindre eller mer styrende, noe som synes å ha stor innvirkning på undervisningen deres. Samtidig er det delte meninger om hvilken vei utviklingen går. Informantene er opptatte av hvilken av planene som passer deres undervisning og fagsyn best, og det gjennomgående er at det de oppfatter som en åpen og lite styrende plan passer dem best. De har imidlertid ulike meninger om hvilke læreplaner som er styrende, noe jeg tolker dit hen at det er forskjellige momenter i læreplanene som musikk lærere ut fra sitt eget fagsyn oppfatter som styrende. Dette kan bunne i ulike forståelser av læreplanbegrepet, dens fremtredelsesformer, dens innhold og i implementeringsprosessen (som Johansen også fant i sine undersøkelser), som igjen gir seg utslag i hvordan man oppfatter de forskjellige læreplanene. Ulik forståelse bygger på ulik bakgrunn og ulikt fagsyn.

På bakgrunn av det informantene sier, fant jeg at musikk lærere i stor grad styres av sitt eget fagsyn, fremfor av læreplanens føringer. Samtidig har jeg funnet at de også, men i ulik grad, føler seg bundet av den gjeldende læreplanen. Trygghet i forhold til egen fagidentitet og ulik forståelse av implementeringen av læreplanen, om implementeringen skal være en mest mulig nøyaktig gjengivelse av læreplanteksten eller om den skal være et nytt hjelpemiddel i prosessen med å skape musikkfaget (Johansen 2004), er noen grunner til at det er forskjeller i hvor bundet musikk lærere føler seg av læreplanen. Også Johansen (2003) fant i sine undersøkelser av musikk lærers fagoppfatning og en ny læreplans påvirkning på denne, at informantenes oppfattede musikkfag i liten grad ble påvirket av implementeringen av den nye planen, som da var L97. Gjennom det mine informantene sier, får vi i tillegg en forståelse av at utøvelsen av musikkfaget i stor grad er personavhengig, og at faget er priggitt den enkelte lærer. Dette viser seg også ut fra hva de forteller om samarbeid, det kan virke som om musikk lærere er individualister som vil gjøre tingene på sin egen måte. Hvis det er tilfellet at utøvelsen av musikkfaget i større grad enn andre fag er personavhengig, kan dette være med på å forklare at det hos mange musikk lærere vil være deres eget fagsyn som styrer undervisningen mer enn læreplanens føringer. Dermed vil man også trenge en sterk fagidentitet for å kunne undervise i faget.

Flere av informantene er kritiske til LK06, selv om en del av denne kritikken kan antas å bunne i motstand mot det som er nytt (jfr. Johansen 2003). Det er derfor mulig at kritikken vil avta over tid. Likevel er det viktig å se på *hva* de er kritiske til, noe som også viser hvilke sider av planen som ikke passer inn i lærernes oppfattelse av faget. Informantene beskriver LK06 som for målstyrt, for opptatt av kunnskapsoppnåelse, og for vurderingsfokusert. På bakgrunn av det informantene sier, kan vi forstå LK06 sin måte å vurdere og måle kunnskap på som ikke

kompatibel med musikk læreres syn på musikkfaget, der vurderingskravet begrenser den ønskede undervisningen. Den målbare kunnskapen representerer en teoretisk-vitenskapelig kunnskapsform, “knowing that”, som er rådende i undervisningssammenheng, mens musikkfaget tar opp i seg den estetiske kunnskapen og “knowing how”, som ikke like lett lar seg måle. Da kan man stille spørsmål ved om kravene til målbar kunnskap og vurdering i det hele tatt bør være så sterkt inne i læreplanen. Eller om det kan være slik i enkelte fag, mens blant annet de praktisk-estetiske fagene skulle hatt et annet fokus.

Som jeg var inne på tidligere, får vi ut fra det informantene sier en forståelse av at det med LK06 kan bli tilfeldig hva man lærer i musikkfaget ut i fra hvilken lærer man har. Dette fordi læreplanen er styrende når det gjelder kunnskapsoppnåelse og vurdering, men ikke når det gjelder selve innholdet i faget. For noen lærere er dette positivt i form av frihet, men det kan også skape store forskjeller i *hva* elevene sitter igjen med av kunnskap og erfaringer etter endt skolegang. Et annet aspekt er fraværet av sentralt styrte vurderingskriterier som gjør at det blir for tilfeldig hvordan elever på ulike skoler blir vurdert. På disse måtene støtter ikke LK06 opp om lik musikkundervisning for alle elever i grunnskolen. Samtidig så jeg i forskningen min tegn til at musikk lærere samarbeider lite med andre musikk lærere, noe som heller ikke er med på å skape en enhetlig musikkundervisning rundt om på skolene. Mitt inntrykk fra å ha undervist i grunnskolen, er at det samarbeides mye mer blant lærere i de andre fagene enn det gjøres blant musikk lærere. Johansen (2003) fant også i sine undersøkelser mangel på fagmiljø hos mange musikk lærere. Dette kan bunne i at musikkfaget krever en spesiell kompetanse eller utdanning som gjør at de som spesialisere seg innen faget ikke underviser i andre fag, dermed blir det på mange skoler bare rom for en musikk lærer. De fleste stedene vil det ikke være tid, ressurser eller kultur for å samarbeide med lærere på andre skoler. Ut i fra hva informantene sier finner vi også andre grunner til mangel på samarbeid blant musikk lærere. Det handler om at forskjellige musikk lærerne gjør det de er sterke på, de former faget med sin egen personlighet, og at forskjeller i fagsyn, innhold og metode gjør samarbeid vanskelig. Er da musikk lærere mer opptatt av å gjøre ting på sin egen måte enn det andre lærere er, eller krever musikkfaget i særlig grad at den enkelte lærer former undervisningen? Min forståelse er at det er en kombinasjon. Informantene ga uttrykk for at musikkfaget er et bredt fag og at man som musikk lærer ikke har mulighet til å kunne alt i faget. Man velger derfor ut, innenfor rammene av læreplanen, de elementene man er sterkest på, og følger dermed først og fremst sitt eget fagsyn.

Studien min viser altså at musikk lærere blir påvirket av læreplanen, men at de føler at deres eget fagsyn er overordnet. De liker å gjøre ting på sin egen måte, spesielt når det kommer til metode, og samarbeider i liten grad med andre musikk lærere. Disse faktorene er med på å gjøre at undervisningen i stor grad blir forskjellig fra lærer til lærer, og at elevene dermed sitter igjen med ulik kompetanse i faget ut i fra hvilken skole de går på. Funnene støttes av Nerland (2004), som legger vekt på at det i musikkfaget er en tradisjon for at undervisningen gjenspeiler lærerens forhold til faget.

“Ulike lærere vil imidlertid praktisere faget på ulike måter i undervisningen, og dermed også forfekte ulike kunnskapskonstruksjoner. I likhet med i estetiske fagområder generelt er det i musikkfaget en tradisjon for at undervisningen forstås som et produkt av lærerens forhold til faget” (Nerland 2004:51).

Musikk læreres undervisning blir i første rekke styrt av deres egne fagsyn og forhold til faget.

### **3. Hvordan oppfatter musikk lærere faget sitt?**

Hvordan musikk lærere oppfatter faget sitt henger sammen med deres identitet. Ut i fra det informantene sier, kan vi se viktigheten av musikk i en musikk lærers liv både som barn og i dag, (noe også Bouij (1998) fant i sine undersøkelser). Vi ser i tillegg at en musikk lærers yrkesidentitet oftest vil være en identitet som *musikk lærer* framfor en som lærer. Så vil det også være ulike grunner til at musikk lærere havner i skoleverket, noen av pragmatiske årsaker som blant annet fast inntekt og bra arbeidstid, andre av ideologiske grunner. Med så ulike begrunnelser for å bli musikk lærer, fant jeg likevel ikke noen forskjell i hvor dedikerte de var til yrket sitt. Her ser det ut til at grunnen til å ville bli musikk lærer ikke spiller inn i informantenes identitet og fagoppfattelse i særlig grad, mens deres opplevelser fra barndommen og personlige forhold til musikk i dag spiller en større rolle. Dette bygger opp under informantenes utsagn om at man må “elske musikk” for å være musikk lærer. Kontinuitet er altså viktig i en musikk lærers identitet, noe både Bouij og Ruud (1997) legger vekt på i forståelsen av identitetsbegrepet.

Rundt spørsmålene om hvordan musikk lærere oppfatter faget sitt, ligger temaer som fagets oppgave og innhold sentralt. For å finne ut hva musikk lærere mener fagets oppgave er, har jeg sett på informantenes fagsyn og hva de oppfatter som det viktigste i musikkfaget. Teoretikere legger vekt på at de fleste lærere vil ha et sammensatt fagsyn, noe jeg også fant i mine undersøkelser. På bakgrunn av det informantene sier, forstår vi deres oppfattelse av musikkfaget som et *praktisk-estetisk* fag, med det å *utøve* i sentrum. Samtidig vil det være mange andre bakenforliggende aspekter ved faget, som kommer best fram ved å fokusere på det utøvende. Vi ser at ars-dimensjonen er i sentrum mens scienta-dimensjonen likevel er med, som indirekte læring (se Figur 1, side 43). Dette fant også Johansen (2003) i sin undersøkelse av musikk lærere,



der praktisk musisering var utgangspunkt for både teoretisk og praktisk læring. Andre fagsyn som jeg fant i mine undersøkelser var at faget skal være et musisk fag, ha en dannelsesfunksjon, være sosialiserende, ha vekt på kunstopplevelsen og være et opplevelsesfag. Dette kan sees i sammenheng med det Hargreaves, Welch, Purves og Marshall (2003) fant i sine undersøkelser av musikk lærerstudenters identitet, nemlig at flesteparten av dem la vekt på musikkundervisningens *sosiale og personlighetsutviklende funksjoner* som viktigere enn at det skulle danne grunnlaget for en musikkariere.

Om faget skal være et opplevelsesfag var det delte meninger om. Innvendingene mot dette gikk på at elevene da vil kunne få en passiv rolle, mens om faget i stedet er et kreativt fag vil det skape rom for at elevene aktivt kan bidra til egen læring. Her kommer forskjeller i synet på om metoden skal legge opp til formidlende, oppdagende eller spørrende og utforskende undervisning fram. Ut fra det informantene sier vil musikk læreres fagsyn være sammensatt, hvor viktigheten av at faget berører mennesket helhetlig er en fellesnevner. Samtidig ser vi at det er delte meninger om hvilke fagsyn som skal stå i sentrum. Disse forskjellene vil skape ulike opplevelser av faget og ulik vektning i undervisningen. Mitt inntrykk er at forskjellene i fagsynet blant musikk lærere i stor grad bunnar i deres bakgrunn i musikk, utdanning og erfaringer, og ikke så mye i ulik implementering av læreplanen. De ser ut til å ha hatt fagsynene hele yrkeskarrieren uavhengig av den til enhver tid gjeldende læreplan. Ønsker man et mer helhetlig og samlende fagsyn blant musikk lærere, er det da ikke nok å fremme dette i læreplanen. Den kan ha en styrende funksjon, men likevel vil lærerne primært følge sitt fagsyn. Spørsmålet er da om det er viktig for musikkfaget med et felles fagsyn blant lærerne?

Når det gjelder innhold og metode i faget, fant jeg på bakgrunn av det informantene sier, at tross ulike fagsyn hos musikk lærere er det en felles forståelse av at læringsaktivitetsbasert innhold med det å utøve i sentrum, er noe av det viktigste i musikkundervisningen. I Norge er det vanlig å definere innhold både som lærestoff og læringsaktiviteter, og jeg fant i mine undersøkelser størst grad av læringsaktiviteter som innhold. En del lærestoff ble likevel ivaretatt gjennom indirekte læring med læringsaktivitetene i sentrum. Ut fra det informantene sier, vil innholdet på det generelle plan være relativt likt hos musikk lærere, mens det vil variere mer når det kommer til det konkrete innholdet og de konkrete læringsaktivitetene. Altså vil det å utøve stå sentralt hos mange, men det vil ikke være ensrettet hvordan dette skal gjennomføres. Elever ved ulike skoler vil derfor ikke lære de samme instrumentene eller sangene. Men er det viktig at de gjør nettopp det? Ut fra mine undersøkelser, ser det ut til at musikk lærere med solid bakgrunn i musikk

prioriterer det å utøve som noe av det viktigste ved faget, og på den måten vil deres elever få en opplevelse og en mestringsfølelse ved det å utøve musikk. Legger man forståelsen av musikkfaget som et praktisk-estetisk fag med det å utøve i sentrum til grunn for hva som er viktig i faget, vil instrument- og musikkvalg være underordnet det å utøve musikk i seg selv. Det står lite i læreplanen om det konkrete innholdet og læringsaktivitetene, dermed blir dette opp til hver enkelt lærer. Ut fra det informantene sier, kan vi forstå dette som en bra ting i form av friheten det gir. Samtidig kan det være et savn at det ikke er mer felles innhold, både med tanke på å lette egen undervisning og med tanke på faget og likhetsprinsippet. Undersøkelsene mine viser at det spriker i musikk læreres syn på dette, her kan man se tanken om enhetsskolen opp mot lærerens bakgrunn, identitet og individualitet. Spørsmålet blir hva som er viktigst å ta hensyn til for å få et godt og velfungerende musikkfag, svaret blir mest sannsynlig en kombinasjon.

Jeg har også funnet at rammevilkårene spiller en stor rolle for musikkfaget og for hvordan musikk lærere ser på faget sitt. På bakgrunn av det informantene sier, kan vi se at rammevilkårene er styrende for undervisningen og er viktig når det gjelder valg av metode. Det er stor variasjon i rammevilkår hos forskjellige musikk lærere og på forskjellige skoler. Videre ser vi at mange med dårlige rammevilkår vil bruke en mer lærerstyrt metode enn de i utgangspunktet ønsket, for å klare å gjennomføre undervisningen. Hos mine informanter fant jeg også at bare de med gode rammevilkår mente disse ikke var veldig styrende hos dem. Ut fra dette ser vi at rammevilkårene er styrende for musikkundervisningen. Jeg fant også hos enkelte informanter eksempler på at læreplan, skolepolitikk og rammevilkår påvirker læreres fagsyn på den måten at det som er mulig å få til blir retningsgivende for hvordan de ser på faget. Dette kan være fordi de innser at det er begrensede ressurser tilgjengelig og fordi de innstiller seg på den hverdagen de har. Dermed ser vi at rammevilkår og politikk kan spille inn på fagsynet, og deretter på innholdet som kan bli mer teoretisk og metoden som kan bli mer lærerstyrt. Mangel på utstyr og gode læremidler har vært et problem i faget over lang tid (jfr. Jørgensen 2001 sin henvisning til en lærerundersøkelse fra 1970-tallet). Fagets framtid avhenger av at rammevilkårene bedres. Ut fra det informantene sier, ønsker musikk lærere flere instrumenter og mer utstyr, større og flere rom, færre elever av gangen, og at vurderingskravet blir redusert eller konkretisert.

Ser vi spørsmålene i problemstillingen min i sammenheng, finner vi ut fra det informantene forteller at musikk lærere i størst grad blir styrt av sitt eget fagsyn framfor læreplanen. Dermed er ikke læreplanen grunnlag for deres legitimering av faget, men heller å vise kolleger og ledere at elevene mestrer sang og instrumenter, og at de trives. Samtidig ser de en sammenheng mellom

dagens kunnskapsbaserte læreplan og fagets tilbaketrunkne rolle og plass i skolen. Likevel oppfatter de at faget har en viktig oppgave, mye på bakgrunn av musikkens verdi i seg selv, til tross for det sterke fokuset på målbar kunnskap.

#### 4. Refleksjoner rundt musikkfaget i dagens skole

Vi har en offentlig skole for alle, og skoledebatten blir påvirket av strømninger i samfunnet. Styringsdokumentet for skolen er læreplanen, men også andre faktorer virker inn. Lærerne skal utøve dokumentene og sette undervisningen ut i live, og deres holdninger og synspunkter vil påvirke skolen. Musikkfaget er et obligatorisk fag, men med dagens fokus på målbar kunnskap og resultater i basisfagene er det vanskelig å se hvor faget har sin plass og hvor det går. På bakgrunn av det informantene sier, forstår vi musikk som viktig for et samfunn og som viktig for alle mennesker. Av den grunn bør musikk være et fag i grunnskolen slik at det er tilgjengelig for alle. Studien min viser at musikk lærere oppfatter musikkfaget som viktig. Samtidig er det blitt et vanskeligere fag å undervise i, med knappere ressurser og mindre fokus blant ledere og i skoledebatten. Usikkerhet rundt fagets framtid er tilstede.

Ut fra hva informantene sier, ser vi at det er mange som underviser i musikk som ikke har musikkutdanning. Videre ser vi en forståelse av at åpne læreplaner passer for de med mye musikkutdanning, der det er større frihet til å legge opp undervisningen slik de vil selv, noe de også har kompetanse til. Styrende læreplaner passer bedre for de med lite musikkutdanning. Men samtidig kan styrende læreplaner også stiller større krav til musikk læreren, dermed vil lærere som ikke føler de har kompetanse til å innfri disse kravene kunne falle utenfor. Når en ny læreplan utformes bør man altså ta hensyn til *hvem* som skal bruke planen, hvem som faktisk underviser i musikk. På den annen side kan myndighetene utarbeide en læreplan ut i fra hvem man *vil* skal bruke den, etter hva slags type musikk lærere de *ønsker* skal undervise i skolen. Bruker man denne taktikken må man også følge opp med andre tiltak for å få de lærerne man ønsker. Ut fra hva informantene sier, mangler mange lærere både motivasjon og formell kompetanse, men underviser i musikk på grunn av mangel på kvalifiserte musikk lærere. Undersøkelsene mine viser også et syn på musikkfaget som et fag man må ha kompetanse i, et fag man må *kunne* og som man må *vill* ha, for at man skal være en god musikk lærer. Musikk bakgrunn, utdanning og engasjement er viktig for fagsynet.

På bakgrunn av det informantene sier, forstår vi at dagens musikkfag i stor grad er priggitt musikk læreren på hver enkelt skole. Dette både fordi denne har stor makt til å forme faget, og fordi han eller hun selv må legitimere faget sitt og kjempe for det om plass og ressurser. På grunn

av dette har både musikk lærerens forutsetninger og fagsyn stor betydning for musikkfaget. I musikkpedagogisk virksomhet beskjeftiger man seg også med et komplekst kunnskapsbegrep (jfr. Nerland 2004), og de valgene musikk lærere gjør er med på å avgjøre hvilke kunnskapsformer som preger undervisningen. For å videreføre og revitalisere faget trenger man altså lærere med musikkutdanning og en solid bakgrunn i musikk, noe det ser ut til å være mangel på flere steder.

Studien viser samtidig at rammevilkårene er styrende, og at det trengs en satsning på musikkfaget i form av større fokus og økte bevilgninger fra politikere og ledere hvis faget skal bestå og fylles med innhold som er i tråd med den tiden vi lever i, blant annet når det gjelder teknologi. Vi som musikk lærere og personer med musikkfaglig kompetanse har et ansvar for å jobbe mot et samfunn og en skole som også ser verdien av og vil framheve de praktisk-estetiske fagene. Spørsmålet om hvordan musikkfaget skal fylles ligger der, og om man ønsker et mer enhetlig fag rundt om på skolene. Innholdet og metoden i faget varierer mye fra lærer til lærer, variasjonen bunner blant annet i bakgrunn, utdanning, fagsyn og rammevilkår. Hvis man ønsker en mer lik undervisning for alle er det mange sider å ta tak i, for eksempel lærerutdanningen, læreplanen og andre styringsdokumenter, samt en bedre tilrettelegging. Økte bevilgninger og gode rammevilkår kan gjøre læreplanen mer gjennomførbar, det kan gjøre at lærerne får praktisert etter sitt fagsyn, og at skolen vil være et mer attraktivt arbeidssted for de med musikkutdanning. Jeg fant at musikk lærere oppfatter faget sitt som viktig, men at det ikke nødvendigvis blir sett på som viktig av andre. Ledere som setter fokus på faget og som er flinke til å tilrettelegge og sikre gode rammevilkår, gjør det enklere for musikk lærere å få gjennomført det de ønsker med faget. Ut fra hva jeg har funnet ser det ut til at musikkfaget per i dag er avhengig av velvillige ledere og utdannede og interesserte musikk lærere.

## LITTERATUR

- Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapskolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Bjørkvold, J.-R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo, Freidig forlag.
- Bouij, C. (1998). "*Musik - mitt liv och kommande levebröd*". *En studie i musiklärarens yrkessocialisation*. Göteborg, Skrifter från Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet nr. 56.
- Dyndahl, P. (2008). "Fagdidaktikk som et estetisk/funksjonelt felt. Et bidrag til de/rekonstruksjon av musikkundervisningens kulturdidaktiske identitet". I: Næss, A. og Egan, T. (2008). *Vandringar i ordenes landskap. Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen*. Vallset, Oplandske Bokforlag.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter. Fem musiklärarens livshistorier*. Örebro Universitet, Universitetsbiblioteket.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi*. Wahlström & Widstrand.
- Hanken, I. M. og Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo, Cappelen Akademiske Forlag.
- Hargreaves, D. J., G. Welch, R. Purves og N. Marshall (2003). "The Identities of Music Teachers". I: Kopier, R., A. C. Lehnmann, I. Wolther og C. Wolf (red.) (2003). *Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference*. 8-13 September 2003, Hanover University of Music and Drama, Germany.
- Imsen, G. (1997). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (1998). *Elevers verden*. Tano Aschehoug.
- Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. Avhandling for graden Ph.D. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Johansen, G. (2004). "Musikkfag, lærer og læreplan". I: Johansen, G., S. Kalsnes og Ø. Varkøy (2004). *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo, Cappelen akademiske forlag.
- Jørgensen, H. (1982). *Sang og Musikk. Et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980*. Oslo, Aschehoug.
- Jørgensen, H. (2001). "Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945-2000." I: *Studia Musicologica Norvegica* 27: 103-131.

- Kalsnes, S. (2010). "Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene - noen perspektiver på kunnskap". I: Sætre, J. H. og Salvesen, G. (red) (2010). *Allmenn musikkundervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Kirke og -undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplanen for grunnskolen (M87)*. Oslo, Aschehoug & Co.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo, Nasjonalt læremiddelsenter.
- Klassekampen (2012). "Savner gamlejobben", 14. mars 2012.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Marsdal, M. (2011). *Kunnskapsbløffen*. Oslo, Forlaget Manifest.
- Nerland, M. (2004). "Kunnskap i musikkpedagogisk praksis". I: Johansen, G., S. Kalsnes og Ø. Varkøy (2004). *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo, Cappelen akademiske forlag.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik*. København, Akademisk forlag.
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Slagstad, R. (2001). *De nasjonale strateger*. Oslo, Pax Forlag A/S.
- Store Norske Leksikon, [snl.no](http://snl.no)
- Sætre, J. H. (2010). "Vurdering". I: Sætre, J. H. og Salvesen, G. (red) (2010). *Allmenn musikkundervisning*. Gyldendal Akademisk.)
- Sørensen, M og Austring, B. D. (2010). "Mot et læringsorientert estetikkbegrep". I: Sætre, J. H. og Salvesen, G. (red) (2010). *Allmenn musikkundervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2001). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2010). "Vedlegg 1 til rundskriv Udir-08-2010". Lastet ned fra [udir.no](http://udir.no) 16.3.2012
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle). Om musikkens syn i norsk grunnskole*. Avhandling for graden dr. artium. Oslo, Universitetet i Oslo. Det historisk-filosofiske fakultet, Institutt for musikk og teater.

Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke*. Oslo, Cappelen akademiske forlag.

Varkøy, Ø. (2010). ”Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet”. I: Sætre, J. H. og Salvesen, G. (red). (2010). *Allmenn musikkundervisning*. Gyldendal Akademisk.

## VEDLEGG 1: INFORMANTER

ID	Kjønn	Alder	Startår i skolen	Skoletype	Trinn	Antall musikk lærere	Underviser også andre fag	Utdanning	Tidspunkt
I1	mann	35-40	2002	1-7, ca 860 elever, sentralt	5.-7.	1 + 2 kontaktlærere	ja (har mest musikk)	Universitet. PPU. Hovedfag musikk.	mai-08
I2	kvinne	55-60	1975	1-10, ca. 500 elever (ca. 300 på 1-7), landet	4.-7.	8 (1-7)	ja (har nå lite musikk)	Lærerskole med musikk. Adjunkt.	mai-09
I3	mann	45-50	1998	1-10, ca. 650 elever, sentralt	1.-10.	3	nei	Musikkonservatorium instrumentalpedagogikk. Bachelor.	mai-09
I4	kvinne	50-55	1995	8-10, ca. 200 elever, sentralt	8.-10.	1	nei	Universitet/høgskole. PPU. Master i musikk.	mai-09
I5	mann	50-55	1998-2000	1-7, ca. 550 elever, sentralt	4.-7.	2	nei (men har dataansvar)	Musikkhøgskole instrumentalutdanning. PPU. Adjunkt.	mai-10
I6	kvinne	50-55	1986	1-10, ca. 500 elever, landet	1.-10.	2 (8-10) + 4 (1-7)	nei	Faglærerutdanning med musikkbarnehage og grunnskolerettet linje. Toårig påbygning.	juni-10
I7	kvinne	30-35	2003	1-10, ca. 500 elever (ca. 200 på 8-10), landet	8.-10.	2 (8-10)	ja (har mest musikk)	Lærerskole. Musikkterapi. Adjunkt med opprykk.	juli-11



## VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE

*Hva vil jeg finne ut:*

1. Eget syn på musikk og musikkfaget i skolen.
2. Syn på læreplaner, tidligere læreplaner og K06.
3. Syn på musikkfagets plass i skolen.
4. Syn på sammenheng mellom musikkfaget og samfunnet.

### — Briefing

- Min bakgrunn
- Hvorfor denne oppgaven
- Samtykke. Bruke info minus navn.
- Avklare båndopptager
- Eventuelt kontakte igjen?

### — Bakgrunn informant

- Navn, alder og utdanning (grad/lengde og musikkutdannelse)
- Hvor lenge i skolen, hvilke trinn
- Om skolen (land/by, størrelse, antall musikk lærere)

### — Bakgrunn i musikk

- Hvordan ble du interessert i musikk, hvorfor er musikk viktig for deg?
- Hvilke sider ved musikken er du mest interessert i?
- Hvorfor musikk lærer? (Hvorfor undervise i musikk?)

### — Generelle syn på musikkfaget i skolen.

- Hva er *innholdet* i din musikkundervisning? Eksempler/opplevelser. Hvilke sider/aspekter ved musikken synes du er de viktigste å få fram i musikkundervisningen i skolen? (uavhengig av læreplaner)
- Hvilke *metoder* benytter du deg av i undervisningen? Gjerne eksempler.
- Hva slags fag er musikk? Hvordan ser du på musikk som undervisningsfag? *Et estetisk fag, ferdighetsfag, kunnskapsfag, musisk fag, trivselsfag, kritisk fag, mediefag (Hanken/Johansen) etc.*

— Rammefaktorer

- Hvordan er rammefaktorene hos deg? Har det skjedd en endring her?
- Hvor styrende er rammefaktorene for din undervisning?

— Læreplaner.

- Hvilke læreplaner har du jobbet med?
- Hvordan samsvarer disse læreplanene med ditt eget musikkfagsyn/fagsyn?
- Hvordan blir din musikkundervisning påvirket av den til enhver gjeldende læreplan? Hva styrer deg mest i undervisningen; ditt eget musikkfagsyn/fagsyn eller læreplanens musikkfagsyn/fagsyn?

— Kunnskapsløftet 06.

- Hva synes du om Kunnskapsløftet?
- Hvordan ser du på LK06 i forhold til (tidligere læreplaner og spesielt) L97? Hva er de største forskjellene?
- Hvordan bruker du LK06 i undervisningen din?
- Hva mener du om hovedområdenes oppdeling (musisere, komponere, lytte)?
- Hva mener du om strukturen med kompetansemål som skal nås etter 4., 7. og 10. klasse, med grunnleggende (gjennomgående) ferdigheter som er integrert i disse målene?
- Hvordan har innføringen (implementeringen) av LK06 når det gjelder musikkfaget vært for deg? *Hvordan har overgangen vært på skolen din?*

— Musikkfagets plass i skolen.

- Hvilken plass har musikkfaget i skolen i dag? Har det en viktig plass? En sikker plass?
- Hvordan har dette vært fra du begynte å jobbe i skolen, har det skjedd en utvikling?
- Med innføringen av K06, kan du se noen forskjell i musikkfagets plass? Hva gjør fokuset på *basisfagene* og *Pisa-undersøkelsene* med de andre fagene som ikke er basisfag, og da blant annet musikk?
- Timeantallet i skolen har økt, mens det i musikkfaget har stagnert.

- Hvem sier noe om hvilken plass musikkfaget har? Læreplanen, politikere, ledelsen ved skolen, lærerne ved skolen, musikk læreren?

— Legitimering av musikkfaget

- Hvordan vil du legitimere musikkfaget (og dets plass i skolen) overfor
  - politikere
  - skolens administrasjon og kolleger
  - foreldre

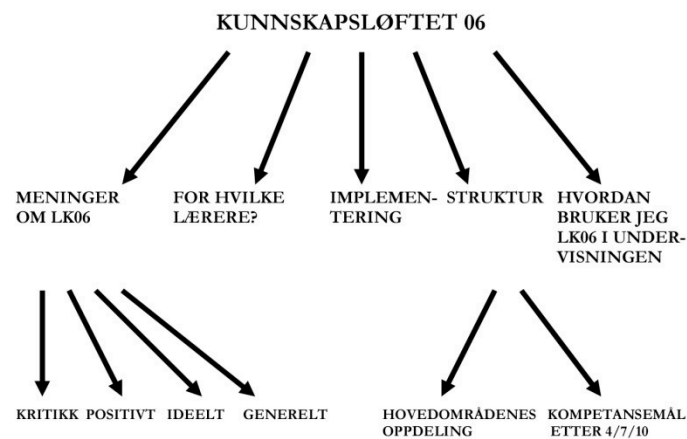
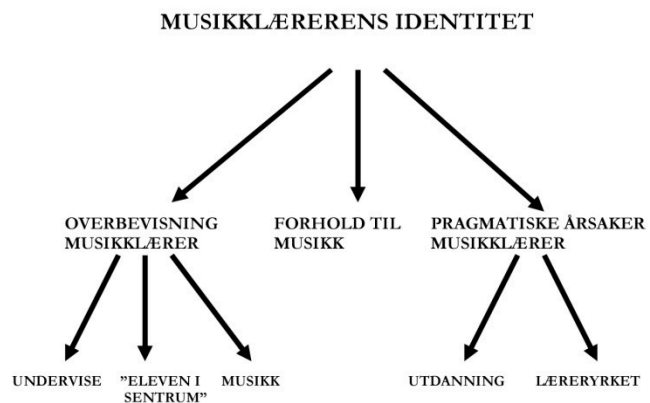
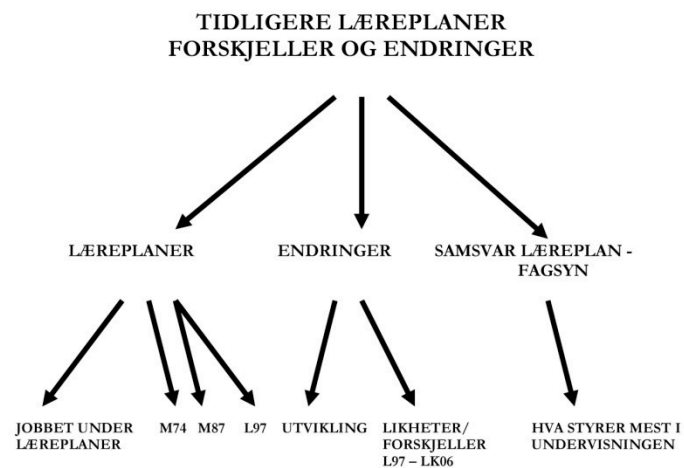
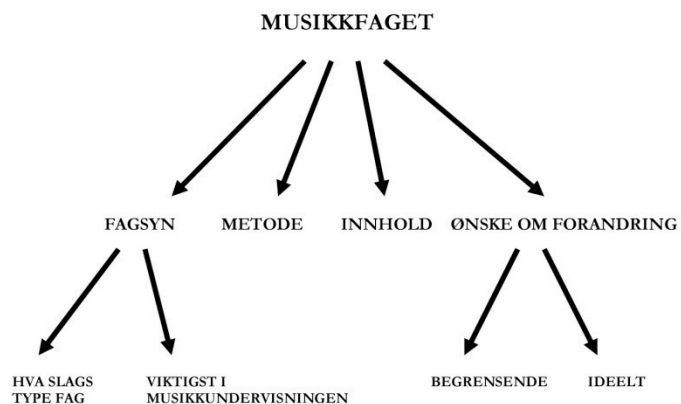
— Spiller musikkfaget en rolle for samfunnet?

- Hvordan er musikken viktig for mennesker/for et samfunn, for eksempel Norge i dag?
- Er dette spørsmålet relevant i forhold til musikkfaget i skolen? Bør musikkfaget gjenspeile eller ta opp i seg det som skjer med musikk i samfunnet for øvrig?

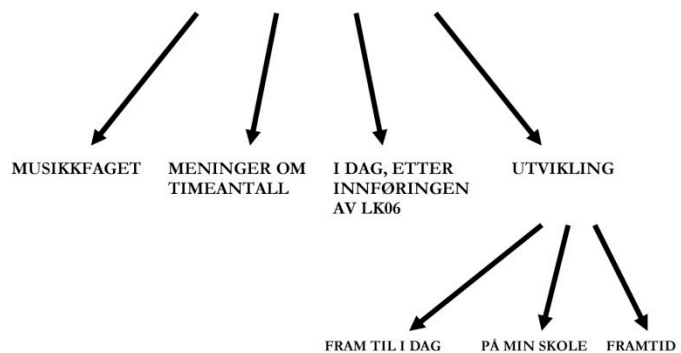
— Samarbeid andre lærere

- I samarbeid med andre musikk lærere, hvordan opplever du forskjellen mellom dere når det gjelder hva dere jobber med i musikkfaget, altså med innholdet i faget? Og hva med metoden?

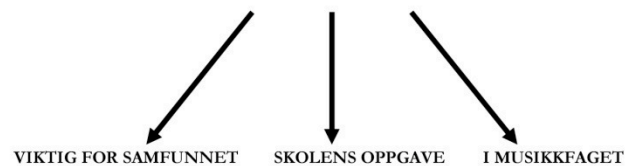
### VEDLEGG 3: KATEGORISERING



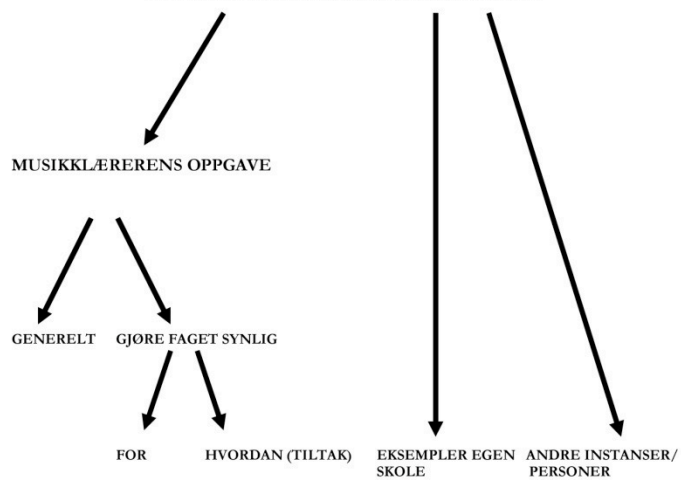
### MUSIKKFAGETS PLASS I SKOLEN



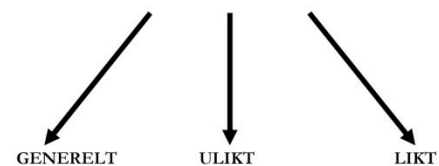
### SAMMENHENG MUSIKKFAGET OG SAMFUNNET



### LEGITIMERING AV MUSIKKFAGET



### SAMARBEID MED ANDRE MUSIKKLÆRERE



## **VEDLEGG 4: FORKORTELSER**

M74 – Mønsterplanen for grunnskolen fastsatt i 1974

M87 – Mønsterplanen for grunnskolen fastsatt i 1987

L97 – Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997

LK06 – Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006