

# «Kva føresetnader ligg til grunn for grunnskulelærarar sin praksis i faget musikk?»

- Musikkpedagogiske utfordringar i møte med musikk lærarar sine egne erfaringar, formell utdanning og yrkespraksis.



Masteroppgåve ved Institutt for musikkvitenskap  
UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015





Føreord:

Etter ein lang og lærerik prosess har eg no kome til endes. Sjølv om prosessen kunne ha spunne vidare, har eg no sett siste punktum. Eit punktum som avsluttar ei studietid, men samstundes er starten på ein ny epoke i livet. Sjølv om dagane har vore lange, humøret og motivasjonen til tider har vore i ein berg-og-dal-bane, er eg takksam for at eg har fått høve til å halda på med eit slikt prosjekt. Eg kjenner meg privilegert, både med tanke på ressursar, lærestad, lærarar og klassekameratar eg har fått vore del av og fått bli kjend med i løpet av denne prosessen. Eg er glad for at eg valde å skriva ei masteroppgåve, ikkje berre grunna engasjementet mitt for musikkpedagogisk verksemd, men óg grunna at eg no på mange måtar er ei sterkare utgåve av meg sjølv enn det eg var for to år sidan.

Eg vil gje ei stor takk til veiledarane mine Marie Skånland, John Vinge og spesielt Hans Weisethaunet. De har fått meg til å tenkja og reflektera over sentrale aspekt og hjelpt meg med å samla trådane. Samstundes har det heile tida vore viktig for meg at dette skal vera mitt eige arbeid. Takk til informantane mine for at de sette av tid til intervju og lot meg få ta del i musikkundervisninga. Eg må innrømme at eg er litt stolt når eg no leverer frå meg ei oppgåve av eit slikt omfang, eit arbeid som har vore i tankane mine lenge. Eg har «morka pao», bestemor. Eg trur du ville ha vore stolt.

Sjølv om prosessen i størst grad har vore arbeid på eigenhand, er det fleire medspelarar som fortener ei stor takk. Eg hadde ikkje kunna gjennomføra eit slikt prosjekt om det ikkje hadde vore for rammene rundt meg. Takk til vener og medstudentar for gode pausar og avkopling. Mamma og pappa for at de har lagt så godt til rette for meg, korrekturlese, sendt motiverande meldingar og vore med meg på skiturar for å kopla av. Takk til Sigrid for verdifull korrekturlesing, smittande humør og Hilde sine smil og heiarop. Blindheim Børve-familien for diskusjonar rundt middagsbordet, raushet og oppmuntring. Og ikkje minst, tusen takk til kjærasten min Even. Du kom som eit friskt vindpust inn i tilværet mitt i løpet av denne prosessen og har blitt ein avgjerande støttespelar for meg. Du har stilt dei rette spørsmåla, korrekturlese med eit konstruktivt blikk og oppmuntra slik berre du kan. De har alle vore avgjerande med dykkar heiarop frå start, i motbakkane og spesielt på oppløpssida før eg kom i mål. Tusen takk!

Mari Bryn, 25.04.15

*Musikken uttrykker hva man verken kan si eller fortie*  
Victor Hugo

## Innhald

<b>1. Innleiing</b> .....	<b>7</b>
1.1 Om oppgåva .....	8
1.2 Forskingsfelt .....	9
1.3 Problemstilling og grunngjeving for val av tema .....	10
1.4 Bakgrunn for oppgåva .....	11
1.5 Tidlegare forskning i feltet .....	14
<b>2. Metode- ein kvalitativ framgangsmåte</b> .....	<b>19</b>
2.1 Min posisjon .....	19
2.2 Kvalitet i kvalitativ forskning .....	21
2.3 Casestudie .....	22
2.3.1 Observasjon .....	22
2.3.2 Det kvalitative forskingsintervju .....	23
2.3.3 Val av informantar .....	24
2.3.4 Kort om informantane .....	25
2.3.5 Gjennomføring av observasjon og intervju .....	26
2.4 Analyse- ein runddans mellom teori og data .....	26
<b>3. Teoretisk tilnærming</b> .....	<b>29</b>
3.1 Skulefaget musikk .....	29
3.1.1 Faget musikk i historisk samanheng .....	30
3.1.2 Kunnskapsløftet .....	32
3.1.3 Læreplanforståing .....	36
3.1.4 Musikkfaget i dag- kva er kunnskap i musikk? .....	37
3.1.5 Musikkfaget i lærarutdanninga .....	41
3.2 Rolla som musikk lærar .....	45
3.2.1 Musikkpedagogiske verdigrunnlag .....	45
3.2.2 Musikk syn .....	47
3.2.3 Den kompetente musikk lærar? .....	50
3.2.4 Bakgrunn før studieår .....	53
3.3 Diskurs .....	59
<b>4. Analyse og drøfting</b> .....	<b>67</b>
4.1 Tidlegare erfaringar .....	67
4.1.1 Barne og ungdomsår .....	67
4.1.2 Erfaringar frå barne- og ungdomsskule .....	70
4.2 Studieår .....	72
4.2.1 Val av yrkesveg .....	72

4.2.2 Musikkfaget i studieåra.....	74
4.2.2.1 Struktur.....	78
4.2.2.2 Størst utbytte.....	82
4.2.2.3 Sagn i utdanninga.....	83
4.2.2.4 Eksamen.....	85
4.2.3 Kompetanse for kvalitet.....	86
<b>4.3 Yrkeskvardag.....</b>	<b>87</b>
4.3.1 Den kompetente musikklærer.....	87
4.3.2 Kunnskapsløftet.....	91
4.3.3 Kva erfaringar spelar ei rolle for musikkundervisninga?.....	94
4.3.4 Utfordringar.....	96
4.3.5 Eit fag for framtida?.....	98
<b>5. Oppsummering og konklusjon.....</b>	<b>102</b>
<b>6. Litteratur.....</b>	<b>109</b>
<b>7. Vedlegg.....</b>	<b>114</b>

## 1. Innleiing

Musikkfaget i grunnskolen har som mål å gi alle barn og unge musikkopplæring slik at dei kan ta aktivt del i musikk gjennom aktivitetsformene musisering, komponering og lytting. I musikkstudiet i lærarutdanninga for grunnskolen er det difor lagt vekt på å skape ein god samanheng mellom lærarstudenten si eiga musikalske og kunstnarlege utvikling, og fagdidaktisk kompetanse i å planlegge, gjennomføre og reflektere over musikkundervisning (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærarutdanningen 1.-7. og 5.-10. trinn, 2010).

Dette er innleiingsorda til musikkfaget i dei nasjonale retningslinjene for grunnskulelærarutdanninga. «God og tilpasset opplæring tidlig i opplæringsløpet og kontinuerlig kompetanseutvikling for lærere og skoleledere er sentralt for regjeringens utdanningspolitikk» (Kunnskapsdepartementet, 2008- 2009). Med bakgrunn i formuleringane i St.meld nr. 11 «Læreren - rollen og utdanningen», vart den dåverande *allmennlærarutdanningen* frå hausten 2010, erstatta med ei differensiert lærarutdanning. *Grunnskolelærarutdanninga* for 1.-7. og 5.-10. trinn (GLU 1-7 og GLU 5- 10) skal no «sikre skolen tilgang på velkvalifiserte lærere» (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009).

Akkurat som elevene har forskjellige interesser og ulike forutsetninger, er det ulike mennesker som vil bli lærere. Regjeringa ønsker en lærerutdanning som tar hensyn til at lærerstudentene er forskjellige, og de skal kunne utvikle sine styrker på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2008- 2009).

I dag er musikk eit valfag som lærarstudentar kan velja i utdanninga, i tillegg til dei obligatoriske emna. Lærarstudentar kan velja *musikk 1* og tileigna seg 30 studiepoeng i faget og eventuelt byggja på med *musikk 2* for å oppnå 60 studiepoeng. Gjennom den formelle utdanninga skal studentar bli rusta til å planleggja, gjennomføra og vurdere musikkundervisninga<sup>1</sup> etter rammene i Kunnskapsløftet<sup>2</sup>. I St.meld. nr. 30 «Kultur for læring», vert det lagt stor vekt på verdien av at lærarar har solid kompetanse i dei faga dei underviser i. Fagkompetanse og pedagogiske kompetansar er her presentert som heilt naudsynte for å sikra god læring: «Lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne, er skolens viktigste ressurs» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-

---

<sup>1</sup> Med *musikkundervising* meiner eg her ei formell musikkundervisning i den norske grunnskulen. Trass i at omgrepet ofte vert brukt både om grunnskule, kulturskule, vidaregåande opplæring og det generelle musikklivet som har eit musikkpedagogisk mål, kjem omgrepet her til å dreia seg om musikkundervisninga slik den vert praktisert i forhold til rammene i den norske grunnskulen. *Formell* utdanning er her nytt til kompetansen som vert tileigna gjennom det offentlege og godkjente utdanningssystemet, forstått som godkjent lærarutdanning (Lagerstrøm, 2007).

<sup>2</sup> *Kunnskapsløftet*, LK06. Eg gjer her merksam på at Kunnskapsløftet er namnet på to reformer: ei utdanningsreform og ei læreplanreform. I denne samanhengen meinast læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) som inkluderer grunnskule- og vidaregåande opplæring.

2004). Samfunnet har endra seg i stor grad, særleg dei siste tiåra. Informasjonsteknologi, globalisering, fleirkultur og mangfald samt nye kompetansekrav er berre nokre stikkord i denne samanhengen (Sætre og Salvesen, 2010 s. 14). Den raske samfunnsendringa har òg gitt skulen eit nytt innhald, nye oppgåver og utfordringar. Som Salvesen og Sætre skriv, er det forventat at dagens skule skal samhandla med samfunnet på nye måtar (Sætre og Salvesen, 2010, s. 14). Dette vil igjen seie at notidas nyutdanna musikk lærarar står ovanfor utfordringar av ein anna dimensjon enn tidlegare. I tillegg skal dei halda på musikken sine verdigrunnlag. Som me ser over, er det frå høgare hald ei oppmoding om at dei faglege og pedagogiske kompetansane er avgjerande for praksisen til ein lærar. Kva føreset desse kompetansane i faget musikk? Eg har i denne oppgåva valt å ta føre meg musikk læraren<sup>3</sup> som underviser i grunnskulen. Slik eg ser det, vil det vera fleire tema og perspektiv som kan koma til syne og spela inn for sjølve yrkespraksisen. Gjennom forteljingar frå grunnskulelærarar<sup>4</sup> med musikk i fagkrinsen sin, ynskjer eg å finna ut kva som føreset praksisen deira i musikkfaget. I kva grad spelar tidlegare erfaringar inn? Og korleis er utdanningsåra med på å førebu musikk lærarane til yrkeskvardagen? Eg ser dette som svært aktuelt i ei tid då musikkfaget kan seiast å stå ovanfor utfordringar med tanke på eit stadig utviklande samfunn, samt eit fokus på basisfaga<sup>5</sup> i grunnskulen.

## 1.1 Om oppgåva

Oppgåva er delt inn i fem delar. Fyrste del av oppgåva tek føre seg innfallsvinkel, grunngeving for val av tema samt forskingsfelt. Her vert problemstilling presentert og målet mitt med oppgåva. For å få ei forståing for feltet eg tek føre meg, ser eg det relevant å trekkja inn tidlegare forskning i feltet. Dette for å kasta lys over sentrale aspekt som eg ser av verdi i høve denne tilnærminga. Deretter vil del to innehalda metode og framgangsmåte, samt ei skildring av informantane.

I del tre vil eg gjera greie for det teoretiske grunnlaget som saman med det empiriske datamaterialet, vil vera utgangspunkt for den seinare analysen. Grunna at det er eit mangfald

---

<sup>3</sup> *Musikk lærar* er ei nemning eg kjem til å bruka gjennomgåande. I dette høvet vil det innebera lærar med formell utdanning og studiepoeng i faget musikk, uavhengig antal studiepoeng.

<sup>4</sup> *Grunnskulelærar*: Lærar for grunnskulen (1. til 10. klasse) med 4 års utdanning. No delt i grunnskulelærar for 1.-7. trinn (GLU- 1-7) og grunnskolelærar for 5.-10. Trinn (GLU- 5-10). (Lagerstrøm m.fl. 2014). Eg gjer merksam på at informantane mine både har vore gjennom den tidlegare allemennlærerutdanninga samt noverande grunnskulelærerutdanning. Grunna at omgrepet som vert brukt i dag er grunnskulelærar, samt at ein i den generelle ordbruken gjerne brukar allmennlærarar, vel eg å gjennomgåande bruka nemninga grunnskulelærar i den vidare teksten då det er dette som er gjeldande i dag.

<sup>5</sup> Basisfag: fellesnemning for skulefaga norsk, matematikk og engelsk (<https://snl.no/grunnskolen>).



av element som kan spela inn for praksisen til ein grunnskulelærer i musikk, har eg valt å via ein del plass til dette. Eg meiner det er viktig å få fram dei ulike elementa for å synleggjera at rolla som musikk lærar kan vera kompleks med eit mangfald av faktorar. Faget musikk vil bli sett i eit historisk perspektiv samt i lys av dagens læreplan. Rolla som musikk lærar, ein avgjerande faktor i denne oppgåva, vil deretter få sin plass. I eit slikt høve vil musikkpedagogiske verdigrunnlag samt aspekt frå tida før studieåra koma til syne.

I del fire vil skildringar og analyse av datamateriale bli via merksemd, ein presentasjon av studien eg har gjort. Med bakgrunn i det teoretiske materiale, vil informantane sine forteljingar koma til uttrykk. Det analytiske arbeidet vil bli kombinert med mi eiga drøfting rundt sentrale interesseområde. For å samla trådane att, kjem del fem som ei oppsummering. Gjennom mine eigne konklusjonar vil eg samstundes gje eit peik i retning framtida og føreslå område for vidare forskning i feltet.

## 1.2 Forskingsfelt

I fylgje Odd-Magne Bø finst det relativt lite litteratur som inneheld bilete eller historiar innan feltet norsk musikkpedagogikk. Han legg til at musikkfaget i den norske grunnskulen er skildra noko overflatisk i nokre få bøker og forskingsrapportar (Bø, 2005 s. 26). Etter eige søk, fann eg lite forskning på lærarkompetanse og kompetanseutvikling for musikkfaget i grunnskulen frå nyare tid. Om det er tilfelle at det ikkje i større grad fins litteratur som skildrar kva som skjer i praksis samt ser på lærarkompetanse i musikkfaget, vil denne oppgåva vera eit bidrag. Samstundes vil undersøkinga mi av samanhengen mellom musikk lærarar sine tidlegare erfaringar, formell utdanning og utfordringar i praksisfeltet kunna vera av verdi. Gjennom forteljingar og erfaringar til lærarane sjølve, samt eigen observasjon, ynskjer eg å sjå om ein kan finna samsvar i musikk lærarar sine erfaringar frå vegen før studieåra til uteksaminert musikk lærar. Med tanke på at det i den norske grunnskulen i hovudsak er grunnskulelærarar som underviser i musikkfaget, ser eg det svært relevant å ha denne innfallsvinkelen. Det er nettopp læraren som skal navigera i feltet som er samansett av fleire faktorar. Eg ser difor eit slikt søkjelys av høg verdi. På ei anna side ser eg musikkpedagogisk verksemd og diskusjonen kring skulefaget musikk si legitimering som svært relevant i dagens utdanningspolitikk, ein politikk som kan seiast å bera preg av målstyring<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Ordet målstyring handlar om å byggja opp aktivitetar og ressursar mot å nå definerte og målbare resultat. Dei målbare resultatata vil sei at ein skal kunne etterprøva resultatet (Hansen, 1994), jamføre kompetansemål i LK06.

### 1.3 Problemstilling og grunngjeving for val av tema

Geir Johansen, Signe Kalsnes og Øivind Varkøy innleiar artikkelsamlinga *Musikkpedagogiske utfordringer* med at «musikkpedagogikk er et bredt fagfelt» (Johansen, Kalsnes og Varkøy, 2004, s. 7). Dei legg til at når studentar skal orientera seg i feltet, er det mange forhold som spelar inn og som ein må innretta seg etter. Studentane må halda seg til «tenkning og teoridannelser omkring både menneske, musikk, undervisning og samfunn» (Johansen m.fl., 2004, s. 7). Av den grunn har dagens og framtidas musikk lærarar behov for å utvikla ei brei forståing innan desse perspektiva i eit stadig utviklande samfunn. Etter litteratursøk og eiga lesing, kan eg bekrefte at musikkpedagogikk er eit breitt fagfelt som både stiller opp og søker å svara på eit mangfald av spørsmål. Dette gjer óg at det er utfordrande å bevega seg inn i det musikkpedagogiske feltet i ei slik oppgåve, noko eg sjølv har fått erfara i val av problemstilling. Det er mange som har teke opp problemstillingar i fagfeltet før meg. Forsking viser at grunnskulelærarar har avgrensa musikalsk trening og utdanning frå høgre hald, samanlikna med faglærarar (Holst, 2013 i Sætre, 2014, s. 33). På ei anna side viser det seg at dei to har fundamentalt ulike haldningar til musikkundervisning i den obligatoriske skulegangen (Byo, 1999 i Sætre, 2014, s. 33). Dette vekker interessa mi. Fleirtalet av lærarane som underviser i musikkfaget i grunnskulen, er grunnskulelærarar (Lagerstrøm, 2007, s. 44). Difor ser eg denne vinklinga som svært aktuell. Om det er tilfellet at grunnskulelærarar har avgrensa musikalsk trening og utdanning, kva musikalske kompetansar vert så forventa av ein musikk lærar? Lagerstrøm sin nyleg publiserte rapport *Kompetanseprofil i grunnskolen-hovedresultater 2013/ 2014*, viser at tre av fem lærarar som underviser i musikk i grunnskulen har fagleg fordjuping, der berre ein av fire musikk lærarar har kompetanse i faget tilsvarande 60 studiepoeng (Lagerstrøm, Moafi og Revold, 2014, s. 42). Då kan ein spørja seg om «den samlende 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», slik formålet for faget seier (Kunnskapsløftet, 2006).

Bøe gjorde i 1990 ei undersøking i grunnskulen i Sør-Trøndelag. Resultata viste at «mange hadde svake forutsetninger for å undervise i nettopp musikk» (Bøe, 2005, s. 50). Eit interessant aspekt ved denne studien er at halvparten av dei involverte musikk lærarane då konkretiserte at hovudproblemet deira låg i eigne dugleikar. Dette gjer meg nyfiken på kva ein grunnskulelærar må kunna for å undervisa i musikkfaget. Difor spør eg:

*Kva føresetnader ligg til grunn for grunnskulelærarar sin praksis i faget musikk?*

– *Musikkpedagogiske utfordringar i møte med musikk lærarar sine egne erfaringar, formell utdanning og yrkespraksis.*

Dette er eit spørsmål som famnar vidt. For å avgrensa spørsmålet, har eg kategorisert tre hovudkategoriar som utgangspunkt for vidare forskingsspørsmål. Kategoriane tek utgangspunkt i overskriftene *tidlegare erfaringar*, *studieår* samt *noverande yrkeskvardag*. Med tanke på *tidlegare erfaringar*, ynskjer eg mellom anna å finna ut i kva grad eventuelle musikalske erfaringar spelar inn for den noverande yrkespraksisen. Kvifor valde informantane musikk i fagkrinsen sin samt *kven* vert musikk lærarar? I høve *studieår* ynskjer eg å finna ut korleis informantane opplevde denne, óg med tanke på *tidlegare erfaringar*. Er det samsvar mellom musikkfaget i GLU-utdanninga og den reelle yrkeskvardagen? Når det kjem til *noverande yrkeskvardag* vert rolla som musikk lærar synleggjort. Kva skal ein vera i stand til å kunna som musikk lærar, kva er kunnskap i musikk eller musikalsk kunnskap?

#### 1.4 Bakgrunn for oppgåva

Eg hadde sjølv ei eldsjel av ei musikk lærerinne då eg gjekk på barneskulen. Hennar bakgrunn som cellist og eit stort engasjement for musikk livet der eg kjem frå, smitta over på så og sei alle oss i klassen. Eg har spurt meg sjølv fleire gonger no i ettertid om kva det var som gjorde at eg såg henne som ein *god* musikk lærar. Var det den brune kofferten med rytmeinstrument som gjorde faget spanande eller songstundene då me sat med dei raude notepermane våre i ein halvsirkel rundt pianoet? Kan det ha vore at me fekk til fleirstemt blokkfløytespel? Eller kan opplevinga mi rett og slett skuldast at eg kjem frå ein kulturinteressert heim, og mi eiga musikkinteresse med bakgrunn i at eg spela piano og fekk songundervisning på musikk skulen frå eg gjekk i 1. klasse? Då eg kom på ungdomstrinnet, fall det gode inntrykket eg hadde av musikk timane. Eg opplevde ikkje same engasjement frå læraren og følte til tider at eg ikkje fekk nok utfordringar. Trass dette, valde eg likevel å gå musikkline ved vidaregåande skule, Toneheim Folkehøgskole og studere musikk ved universitetet. Etter å ha teke PPU (praktisk-pedagogisk utdanning<sup>7</sup>), har verkeleg engasjementet mitt for skulefaget musikk fått ei oppbløming. Så kan ein spørja seg kvifor eg ser grunnskulelærarutdanninga så viktig og kvifor eg ynskjer å synleggjera temaet ut ifrå eit slikt perspektiv, då eg sjølv har

---

<sup>7</sup> PPU, praktisk-pedagogisk utdanning. Eit årsstudium på normalt 1 år der opptakskravet er generell studiekompetanse samt relevant bachelorgrad på 180 studiepoeng ([https://utdanning.no/studiebeskrivelse/praktisk-pedagogisk\\_utdanning\\_ppu](https://utdanning.no/studiebeskrivelse/praktisk-pedagogisk_utdanning_ppu)).

faglærerutdanning med PPU i botn? Etter å ha jobba eit år i grunnskulen, har interessa og engasjementet for faget blitt endå viktigare for meg. Av lærarane som underviser i musikk i den norske grunnskulen, har som nemnt fleirtalet ei grunnskulelærerutdanning i botn. Eg meiner dei tidlege skuleåra er avgjerande for elevane si vidare musikkinteresse. Difor meiner eg at grunnskulelæraren sin praksis i musikkfaget er eit viktig fokus, då det er han eller ho som er med på å leggja dette grunnlaget. Ulrika Bergroth-Plur, dagleg leiar i organisasjonen *Musikk i skolen*, hevdar at:

De fleste lærere som blir pålagt- eller overtalt til å undervise i musikk i dag har ingen eller svært lite fagutdanning. For liten timeressurs medfører for små stillinger som igjen fører til at fagkompetente lærere i musikk ikke blir ansatt i skolen (Bergroth-Plur, 2013).

Av eiga arbeidserfaring i grunnskulen kan eg sei meg einig i tendensane ein kan sjå, om ein les forskning og artiklar knytt til musikk lærarar og kompetanse. Eg har sjølv sett faget bli nedprioritert til fordel for andre skulefag og at metodane som vert nytta er av enkel karakter. Påstandane mine blir óg aktualisert i eit intervju i *Morgenbladet* 16. mai 2013, der Bergroth-Plur vidare hevdar at «I de aller fleste skoler har musikk, over tid, blitt redusert til et lavstatusfag som hovedsakelig har en rolle som «avbrekksfag», der elevene får kose seg og gjerne får slappe litt av fra en ellers stressende skoledag» (Lien, 2014). Utsegna over gjer meg nyfiken på kva som gjer at musikkfaget vert framstilt på denne måten og kva ein eigentleg vert rusta til gjennom å studere musikk som del av ei GLU-utdanning. Finn ein dei same tendensane ein ser i grunnskulen i sjølve utdanningsinstitusjonen? Det skal seiast at eg veit om dyktige musikk lærarar som legg sjela si i yrket i den norske skulen. Er det kanskje ikkje sjølve studiet som ligg til grunn for praksisen til ein musikk lærar? Kva rolle spelar tidlegare erfaringar og eiga musikkinteresse?

Dagens skulesystem ber preg av eit fokus på basisfaga, der nasjonale prøvar samt andre undersøkingar som til dømes PISA, TIMSS og nasjonale prøvar er med på å fargelegga undervisninga.<sup>8</sup> Anne Bamford, professor ved University of the Arts i London, har på oppdrag

---

<sup>8</sup> PISA (programme for International Student Assessment) er eit prosjekt i regi av OECD som i hovedsak målar kompetansen til 15-åringar i lesing, matematikk og naturfag. Undersøkinga gir óg informasjon om ulike fohold ved skulen, elevane sine interesser, haldningar og oppfatting av undervisning og læringsmiljø (<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/>).

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) målar elevar sine kompetansar i matematikk og naturfag, både i grunnskulen og i den vidaregåande opplæringa (TIMSS Advanced) (<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/timss-norge/>).

Nasjonale prøvar skal vurderer i kva grad skulen lukkast med å utvikla elevar sine dugleikar i lesing, rekning og delar av engelskfaget på landsbasis (<http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/>).

frå UNESCO, teke føre seg dei estetiske faga sin posisjon i ei rekkje land. Rapporten viser ein klar tendens mellom at landa som oppnår gode resultat i PISA-undersøkingar, óg er land som satsar på dei estetiske faga (Bamford, 2011, s. 13). Tek ein til dømes Finland, utgjør timetalet for estetiske fag rundt 20 %. I Noreg har timetalet til musikk og kunst og handverk ifylgje Bamford sunke frå om lag 20 % i år 2000 til 12, 4% i 2010 (Bamford, 2011, s. 7). Rett nok har dans som estetisk uttrykksform fått auka merksemd i kroppsøvningsfaget, sjølv om ein kan undra seg over i kva grad dette vert praktisert. Timetalet til faga det i dag blir fokusert på som til dømes matematikk og lesing har auka, resultata er at måla og kompetansekrava til lærarane er høge. Då kan ein spørja seg om estetisk kompetanse *er* «en kilde til utvikling på flere nivåer, fra personlig vekst, via innflytelse på ens egne omgivelser til kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv», slik formålet for faget seier (Kunnskapsløftet, 2006). Hans Ole Rian, leiar i *Musikernes fellesorganisasjon*, meiner at dei estetiske faga si styrkje nettopp er at dei ikkje kan målast (Flydal, 2015). I så tilfelle, ser eg det svært viktig å setja eit søkjelys på musikk lærarane i ein elles så prega målstyrt utdanningspolitikk. Dag Øystein Nome, universitetslektor i pedagogikk ved Universitetet i Agder, ytrar: «For å anse læring som et middel for å oppnå danning, vil derimot målstyringsregimer gjøre middelet til et mål i seg selv» (Nome, 2013). Samstundes er målstyringa ifylgje Nome, presentert som ei moglegheit til å utvikla metodefridom, noko som vil innebera eit større mangfald i skulen, grunna at det ikkje vert stilt krav til spesifikt innhald eller metode i LK06. Han meiner at forskinga tyder på at det som vil prega undervisninga i eit målstyringsregime, fyrst og fremst er raskaste og tryggaste veg til den målbare kompetansen. Dermed vil viljen til å utvikla ny pedagogikk bli fråverande: «Arbeid med kunstoffag og ikke-produktive aktiviteter som lek, vil bli nedprioritert» (Nome, 2013).

Eg ser det interessant at dei landa som gjer det godt i PISA-undersøkingar óg har eit fokus på dei estetiske faga. «Man må tørre å gi plass til de estetiske fagene. Det vil gi resultater også til andre fag. Får man brukt evnene sine bredt, gir det lyst til mer læring», legg tidlegare nemnde Bergroth-Plur til (Lien, 2013). Så kan ein spørja seg om musikkfaget skal grunnjevast og argumenterast for ut ifrå tanken om at ein musikalsk praksis skal tena til noko anna. I dette ligg spørsmålet om korleis ein skal legitimera musikkfaget. Øyvind Varkøy (2014) meiner i kronikken «Helliger målet middelet?» at argumentasjonen om at estetiske fag gjer elevar betre i andre skulefag, ikkje har noko reell effekt på utdanningspolitikarar. Varkøy meiner at det er risikabelt å argumentera for kunstoffaga ut ifrå ei ukvalifisert og ukritisk tolking av forskinga. Ved å argumentera for at musikk som fag kan ha positive effektar på andre skulefag samt vera

til nytte i andre samanhengar, meiner Varkøy at ein kan stå i fare for at faget kan bli redusert til ein *metode* (Varkøy, 2014). – Og kva når ein har nådd måla og ikkje har bruk for metoden lenger? Sett i eit større perspektiv, formulerer sosiologen Dag Østerberg følgjande: «Som bivirkningar kan nok kulturlivet både styrke folkehelsen, fremme økonomisk vekst og på andre måter være en god ting «[...] Men kulturens hovedanliggende er noe annet» (Østerberg, 2012 sitert i Varkøy, 2014). I høve denne oppgåva er det interessant at Varkøy óg peikar på lærarutdanningsinstitusjonane:

Enda mer problematisk er det at også folk innenfor (musikk) lærerutdanningen ved norske høyskoler og universiteter helt ukritisk synes å kaste seg om halsen på den ene «effektrapporten» etter den andre, samtidig som man ikke forholder seg til den kritiske tenkningen og diskusjonen i forskningsfeltet (Varkøy, 2014).

Varkøy meiner altså at ein må bli flinkare til å tenkja på musikken sin eigenverdi enn å omfamna det han kallar «PISA-logikken». Med ein tenkjemåte som primært opnar for å knyta musikkfaget sin verdi til musikkopplevinga som *kunsterfaring*, ser Varkøy moglegheita til å bremsa «den politiske og pedagogiske banaliseringen av kunstfagene som tilsynelatende er i ferd med å ta overhånd i musikklivets organisasjoner og norsk lærerutdanning» (Varkøy, 2014). I fylgje Varkøy, må altså musikk takast på alvor som kunst ved at ein stiller seg til kunstfagleg og musikkpedagogisk forskning og tenking på brei basis (Varkøy, 2014). Musikkfaget i grunnskulen er med andre ord under press. Ulike legitimeringsargument vert fremja både hjå musikkinteresserte og på den politiske arenaen. Kva seier tidlegare forskning om musikk læraren og GLU-utdanninga?

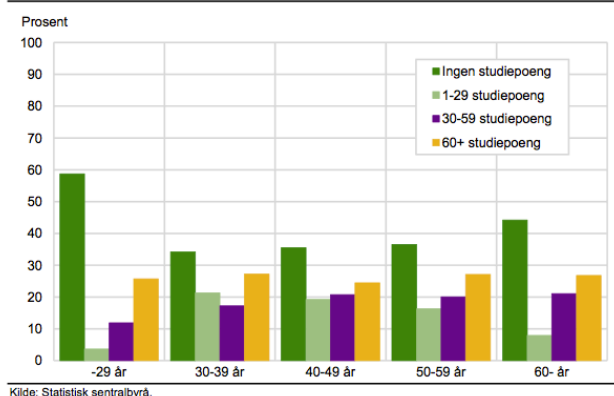
### 1.5 Tidlegare forskning i feltet

Det fins mykje forskning generelt kring musikkundervisning og musikkpedagogikk. Ein kan finna eit mangfald av studiar og rapportar kring musikkfaget sin posisjon samt om korleis ein kan leggja til rette for å legitimera eit fag som kan seiast å stå ovanfor utfordringar. Eg meiner dette er sentrale element å trekkja inn, både for kva verknad dette kan ha for notidas og komande musikk lærarar, samt korleis slike synspunkt er med på å kasta lys over sjøve faget. Desse perspektiva kan slik eg ser det, óg vera med på å fargeleggja haldningar i miljøet, noko som i sin tur kan vera med på å påverka musikk lærarar sin praksis. Av den grunn vil eg presentera noko av forskinga som er gjort i feltet og trekkja inn element eg ser av verdi for denne oppgåva.

Bøe gjorde som nemnt i 1990 ei undersøking i grunnskulen i Sør-Trøndelag, der han fann ut at «mange hadde svake forutsetninger for å undervise i nettopp musikk» (Bøe, 2005, s. 50). Halvparten av musikk lærarane som var med i undersøkinga konkretiserte at hovudproblemet låg i eigne dugleikar. Som ei vidareføring av dette, har pedagogen Ole Fredrik Lillemyr (1983) kome fram til at *lærerintensiteten* er avgjerande for læringsresultatet og trivselen hjå elevane (Bøe, 2005, s. 50). Sett slik, vil truleg ein musikk lærarar som sjølv kjenner seg fagleg svak, ha problem med å opptre med intensitet i musikk timen. I tillegg kan «læringsresultatet bli svakt når læreren selv på en måte er «det svakeste leddet i kjeden» (Bøe, 2005, s. 50). Med tanke på musikkundervisninga, meiner Bøe at me var inne i ein vond sirkel på 1990-talet og legg til: «Jeg tror ikke det er bedre i dag», (Bøe, 2005, s. 50). Så, korleis står det til ti år etter utsegna hans?

Her kan ein trekkja trådane framover i tida til den tidlegare nemnde rapporten *Kompetanseprofil for grunnskolen 2013/2014*, der resultata av ei kartlegging av formell kompetanse i grunnskulen vart synleggjort. Rapporten viser at tre av fem lærarar som underviser i musikk i grunnskulen har fagleg fordjuping. Samstundes ser ein at berre ein av fire har kompetanse som svarar til 60 studiepoeng eller meir (Lagerstrøm m.fl. 2014, s. 42). Går ein nærare i detalj, ser kompetansen til musikk lærarane ut til å vera knytt til aldersgruppe. Rapporten viser at det er dei eldre lærarane som har størst grad av fagleg bakgrunn, medan dei færraste har kompetanse i form av studiepoeng hjå dei yngste musikk lærarane. Eg ser det som ein tankevekkjar og eit interessemoment at me finn den høgste delen lærarar som underviser i musikk utan studiepoeng i den yngste aldersgruppa, lærarar under 30 år (sjå tabell under). Kva då med framtida?

Figur 9.2. Andel lærere i musikk med ulik kompetanse i faget, etter aldersgruppe. Prosent



Tabellen er henta frå (Lagerstrøm m.fl., 2014, s. 43).

Så kan ein stilla seg spørsmålet om den formelle utdanninga er det viktigaste aspektet i forhold til å undervisa i musikkfaget, eller i kor stor grad tidlegare erfaringar er med på å spela ei rolle?

Jon Helge Sætre disputerte desember 2014 med doktorgradsavhandlinga *Preparing generalist student teachers to teach music* (2014). Prosjektet hadde som føremål å få ei betre forståing for korleis musikkfaget i grunnskulelærerutdanninga (GLU 1-7 og 5-10) betrar studentar til å undervisa i musikk i grunnskulen, eller om den i det heile teke gjer det. Sætre ser musikkfaget i grunnskulelærerutdanninga frå eit utdannarperspektiv, gjennom augene til dei som underviser dei komande musikk lærarane i grunnskulen. Hovudmålet med avhandlinga var å skildra innhaldet i musikkfaget slik det vert undervist i utdanningane. I fylgje Sætre er det gjort eit mangfald undersøkingar og samanlikningar av musikk lærarutdanningar på tvers av ulike program i høgre utdanning, med eit fokus på studentane. Samstundes ser Sætre frå eit utdannarperspektiv, mangel på systematisert kunnskap om musikk som del av ei GLU-utdanning (Sætre, 2014, s. 2). Det er få studiar som granskar musikkfaget i grunnskulelærerutdanninga for seg sjølv og ansvaret utdannarane har for undervisinga, eit aspekt Sætre meiner ofte blir teke for gitt (Sætre, 2014, s. 2). Eg ser funna til Sætre som interessante samanlikningsgrunnlag for mi eiga undersøking, der eit av aspekta tek føre seg nettopp kva erfaringar musikk lærarar sit att med frå utdanninga. Sætre sin studie er basert på ti individuelle, kvalitative intervju med lærarar frå seks norske grunnskulelærerutdanningar samt ei spørjeundersøking basert på 90 respondentar frå alle GLU-institusjonane som tilbyr musikk som fag.<sup>9</sup> Funna til Sætre viser at både erfaringane og dei formelle bakgrunnane til utdannarane ved GLU-institusjonane er varierte. Gjennomsnittsalderen til undervisarane er 48 år, der 41,1 % er kvinner og 58,9 % er menn. Den formelle bakgrunnen har dei i hovudsak gjennom konservatorie- og universitetsutdanning. Nokre har grunnskulelærerutdanning i tillegg (dåverande allmennlærerutdanning). 75% av informantane har akademiske titlar som ikkje krev doktorgrad, ei grad berre eit fåtal har (12,2%). Det er heller ikkje alle som har mastergrad. Utdannarane vert i hovudsak skildra som fagpersonar reint utøvarmessig og har heller i mindre grad erfaringar frå grunnskulen sjølve. Samstundes identifiserer studien ei rekkje underidentitetar og posisjonar innad i utdanningsinstitusjonen: musikaren, læraren, den musikalske leiaren samt akademikaren. Desse ulike underidentitetane ser ut til å vera med på

---

<sup>9</sup> Studien til Sætre viser til 20 utdanningsinstitusjonar som tilbyr eitt eller begge GLU- programma i musikk (musikk 1 og/eller musikk 2). Fire av desse institusjonane er universitet, medan 16 er høgskular (Sætre, 2014, s. 74-75).



å skapa konflikt i feltet (Sætre, 2014, s. IV). Dette kan grunnast i kampen om dominans mellom posisjonar som representerer dei ulike formene for kunnskap i GLU- utdanninga. Verdien som vert tillagt den profesjonelle musikaren med høg utdanning, kan tyda på at rangeringa mellom posisjonane ikkje berre ligg mellom akademikarane og semi-akademikarane, men mellom ulike posisjonar av akseptert høg verdi (Sætre, 2014, s. 212).

I høve deira eigen praksis som utdannarar, vert det rapportert om to hovudutfordringar med tanke på deira eiga undervisning. For det fyrste, avgrensa tid:

All the time we think that we aren't able to teach them enough. It is so huge, the subject of music. We find it being so insufficient. They *do* need some music history. They *do* need some aural training. They need to learn how to form chords. There is the craft, the historical, the sociological, the [emotional]. It is so broad, while at the same time given so little time (Sætre, 2014, s. 118).

Ei kontinuerleg nedskjæring av undervisningstimar i musikk kan sjå ut til å ha ført til ei fragmental og tettpakka timefordeling. Dette kan skuldast at ein har sett i verk fleire ulike former for kunnskap og vedlikehald av fleire tradisjonar for musikkstudiet. For det andre er det ei utfordring at notidas studentar trass i ein generell høg utøvande kompetanse, manglar ei teoretisk-praktisk forståing. Naturleg nok vil vel notidas studentar vera av ein anna type enn tidlegare tider, men den «nye» typen studentar inneber óg ei anna form for kunnskap. Utdannarane har ei oppfatting av at notidas studentar er formelt utrente. Slik sett blir utdanninga deretter og utdannarane meiner dei må gjera undervisninga enklare og meir gjennomførbar, «låg-risikoprega» (Sætre, 2014, s. 7). Med bakgrunn i skiljet mellom den formelle (institusjonsgrunnlag, notasjon basert på kunnskap) og den uformelle, auralbaserte (øyret, hørsel) kunnskapen, har den formelt utrente studenten, ifylgje utdannarane mindre forståing for musikk som notasjon og teori. Slik sett vil ikkje studentane ha den same faglege kunnskapen som lærarutdannarane har, noko som kan skapa problem i enkelte disiplinar som gehørtrening og song. Ein av informantane til Sætre ytrar: «So there is partly a deficiency of general knowledge» (Sætre, 2014, s. 120). Samstundes viser studien at dei komande musikk-lærarane held eit høgt nivå på instrumentet sitt (Sætre, 2014, s. 120). På denne måten kan ein sjå ei differensiering av kvalifikasjonar og kompetanse ved at studentane på den eine sida vert skildra som kompetente, men på ei anna side ikkje. Sætre skriv at musikk i GLU-

utdanninga ser ut til å bli rekontekstualisert<sup>10</sup> som ein pedagogisk diskurs som i musikkstudiane i hovudsak representerer den tradisjonelle konservatoriemodellen. Dette kjem til syne i vekta på utøving og musikkvitskaplege disiplinar (Sætre, 2014, s. IV). Samstundes er det fagdidaktiske perspektivet eit tydeleg element, medan den forskingsbaserte delen heller i mindre vert via plass. Dei sentrale formene for kunnskap synest å vera fagleg kunnskap (produsert i, for og om skulesystemet) og kunnskap i høve yrkesutøving (produsert av og for utøvarar). Tilnærminga til både musikalsk praksis og musikkundervisning i skulen ser ut til å spela sentrale roller (Sætre, 2014, s. IV). Eg kjem til å trekkja inn fleire aspekt ved Sætre sine funn i analyse- og drøftingsdelen seinare i oppgåva.

Karen Hammerness (2012) har gjennomført ei intervjustudie på engelsk lærarutdanning. Studien er teoretisk basert på tidelegare forskning i USA, i forsøket på å definera ein felles visjon, samanheng og kjernepraksis som nøkkel til vellukka utdanningsprogram for grunnskulelærarutdanninga. Hammerness konkluderer med at lærarstudentar i mindre grad får moglegheita til å læra frå læreplanen slik den er i praksis. Studieprogramma vil slik sett skapa eit skilje mellom det som vert lært i utdanninga og det som er realiteten i skulesamanheng og av den grunn forsterke det historiske skiljet mellom teori og praksis i lærarutdanninga (Sætre, 2014, s. 32- 33). Korleis utfell dette seg med tanke på opplevingar frå musikkklærarar her i landet? Eg vil koma tilbake til tidlegare forskning i teorikapitlet. Før det, vil eg presentere metodisk tilnærming og gjera greie for korleis eg har planlagt og gjennomført framgangsmåte.

---

<sup>10</sup> Kontekstualisering: eit omgrep som gjerne vert brukt for å aktualisera eller bringa eit stoff i kontakt med konteksten. Omgrepet rekontekstualisering vert i høve den engelske utdanningssosiologen Basil Bernstein, brukt om det som skjer når viten frå basisfaga og pedagogisk teori vert omsett til undervisningsfaga og dermed skiftar kontekst. Difor meiner Basil at ein pedagogisk diskurs er eit rekontekstualiserande prinsipp som flytter diskursar frå dei praksisane der dei primært høyrer til og tek dei ut frå sin eigen praksis (Chouliaraki og Bayer, 2001, s.42).

## 2. Metode- ein kvalitativ framgangsmåte

Metode er eit vidt omgrep. Opprinneleg er ordet gresk og tyder «vegen til målet» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 99). I dag vert ordet i samfunnsvitenskapane brukt meir på ein mekanisk måte for å realisera ei gitt målsetjing (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 99). Ein slik planretta framgangsmåte kan gjerne innehalda visse reglar og prinsipp. Grunna at eg i oppgåva ynskjer å «utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting», i motsetnad til å finna målbar informasjon, har eg valt den kvalitative framgangsmåten (Postholm, 2005, s. 9). Dei kvalitative studiane skil seg frå dei kvantitative som i stor grad er opptekne av tal, målingar, talfestingar og fastsetjing av mengde (Repstad, 2007, s. 14). I fylgje samfunnsforskaren Michael Argyris, ligg forskjellen på kvalitativ og kvantitativ i at dei kvalitative studiane i ei større grad støttar opp mot eit meir raust og rundhanda menneskebilete enn dei kvantitative: «Kvalitative studier viser mennesket som fritt, kreativt og bevisst og beveger seg dermed tett opp til hverdagsbildet av mennesket, mens det menneskesynet man kan finne i kvantitativ samfunnsvitenskap innebærer at mennesket sammenliknes med en nokså enkel datamaskin» (Argyris, 1978 i Repstad, 2007, s. 20). Tjora (2012) viser til ulike døme på prosessar der ei kvalitativ tilnærming kan bli nytta. Sidan eg held meg til forteljingar frå informantar innanfor eit avgrensa miljø og skildrar særpreg ved ulike fenomen, kan studien min kallast eit *case-studie*. Ein er oppteken av forståing heller enn forklaring (Tjora, 2012, s. 18). Det at ein kjem så nær dei ein forskar på, gjer kvalitativ forskning «spennende og intens, men gir også spesielle utfordringer» (Tjora, 2013, s. 13). Ein må vera open og innstilt på å måtte justera prosjektet, handlingar og kanskje idéar i løpet av prosessen. Kvalitativ forskning vektlegg ei induktiv (empiridreven) vinkling framføre deduktiv (teori og hypotesedreven). Her ligg det ei haldning om å studere dei konkrete situasjonane, aktørane eller fenomenane for å skaffa datamateriale og sjå dette i samband med teori, eventuelt utvikla ny teori (Tjora, 2012, s. 18-19). I mitt eige høve, har den teoretiske delen i løpet av prosessen fått ein tydeleg plass. Dette grunnast i at det etter kvart som prosessen har utarta seg, har kome fleire aspekt på bana knytt til musikkpedagogiske utfordringar. I staden for å ta utgangspunkt i eit par teoriar kring musikkpedagogisk verksemd, har eg valt å synleggjera fleire sider. Dette for å få fram mangfaldet av element som kan spela ei rolle for musikk læraren si verksemd.

### 2.1 Min posisjon

I samband med oppgåva si tilnærming, har eg eit behov for å synleggjera min eigen ståstad i prosjektet. Eg har valt å gå inn i eit felt som interesserer meg i stor grad. Dette grunna mitt

eige engasjement for musikkpedagogisk verksemd, men óg for å gjera prosessen interessant og overkomeleg for meg. I og med at eg sjølv har pedagogisk utdanning, inneber dette at eg har teke del i eit tema eg sjølv «er i». Å ha ei slik tilnærming til feltet ein undersøker, kan av enkelte oppfattast noko problematisk då ein kan møta på ein «insider-outsider»-problematikk. «*Insider research* refers to when researchers conduct research with populations of which they are also members so that the researcher shares an identity, language, and experiential base with the study participants» (Dwyer og Buckle, 2009). Som «insider» kan mine egne erfaringar vera med på å fargeleggja tolkinga, eg kan koma til å oversjå eller sjå meg blind på utvegar og aspekt som ein «outsider» ville sett på med andre auge.

Posisjonen min i dette prosjektet kan som nemnt seiast å ta plass i «eigen kultur», på fleire måtar. Cato Wadel (2014) poengterer at det kan vera vanskelegare å få tak i forhold i eigen kultur enn i ein framand, grunna at mykje kan bli teke for gitt (Wadel, 2014, s. 27). Dette kan vidare trekkjast til det sosiologen Anthony Giddens kallar *gjensidig felleskunnskap* (mutual knowledge) (Wadel, 2014, s. 27). Giddens meiner at det ikkje i fyrste rekkje er den faglege innsikta som gjer feltarbeidaren i stand til å forstå kva han eller ho observerer, men den gjensidige felleskulturen han eller ho deler med dei som vert studert. Ein kan såleis stå i fare for at ting som vert teke for gitt, ikkje så lett kan bli oppdaga og sett ord på, eller sagt med orda til filosofen Whitehead: «familiar things happen and people don't bother about them. It takes an unusual mind to discover the obvious» (Whitehead referert i Wadel, 2014, s. 27). På ei anna side vel eg å sjå at eg som «insider» med min bakgrunn, kanskje på ein betre måte har kunna setja meg inn i informantane sine forteljingar. Eg vel å sjå mine egne erfaringar, forkunnskapar og teoretiske forståingar som eit hjelpemiddel til å forstå feltet eg har studert: «The complete membership role gives researchers a certain amount of legitimacy and/or stigma» (Dwyer og Buckle, 2009).

I fylgje Tjora (2013) vert det ofte hevda at dei kvalitative forskingsmetodane er meir subjektive enn dei kvantitative. Han legg til at dette på generelt grunnlag er «en helt gal påstand» (Tjora, 2013, s. 23). Sjølvsagt kan ein kanskje hevde at dei matematiske analysemetodane innan den kvantitative forskinga, er meir objektive sidan dei ikkje vert påverka av den som analyserer. Men på ei anna side vil ei kvalitativ framstilling og tolking av det analytiske arbeidet vera avhengig av kva teoriar og perspektiv forskaren bruker (Tjora, 2013, s. 23). Med grunnlag i dette samt at eg i denne studien er ute etter å få fram

informantane sine synspunkt, finn eg denne framgangsmåten som eit like subjektivt (informantsubjektivt) empirisk grunnlag.

Samstundes som eg har ei nøytral haldning til prosjektet i sin heilskap, har eg undervegs hatt ulike «roller» i forskingsprosessen. I observasjonssituasjonane har det særleg vore viktig for meg å «finna min plass», som er legitim på observasjonsstaden (Tjora, 2013, s. 52). Raymond Gold, ein av dei fyrste som diskuterte roller under observasjon, grunnjev for fire karakterar i ein observasjonssituasjon: fullstendig deltakar, observerande deltakar, deltakande observatør og fullstendig observatør (Gold, 1958 referert i Tjora, 2013, s. 53). Eg ser min plass som deltakande observatør, der dei observerte har visst om meg og posisjonen eg har hatt. Som deltakande observatør, vart det samstundes stilt større krav til det å finna ei rolle (Tjora, 2013, s. 53). Skal ein vera aktiv eller passiv, eller kan hende interaktiv? Eg valde frå starten av bevisst å ta på meg rolla som sistnemnde, interaktiv observatør. På denne måten var eg i utgangspunktet rein observatør utan andre oppgåver, men var samstundes open for interaksjon som samtale eller assistanse undervegs. Dette for å avgrensa det unaturlege med den passive observasjonsrolla (Tjora, 2013, s. 54). Min interaktive observatørrolle kan samstundes grunnjevast i at det alltid vil vera ein sosial interaksjon mellom observatør og dei som vert observert, grunna at situasjonen kan sjåast på som gjensidig (Tjora, 2013, s. 56).

## 2.2 Kvalitet i kvalitativ forskning

I eit slikt prosjekt vert det ofte nytta tre haldepunkt som indikatorar på at forskinga held stand: *reliabilitet* (pålitelegheit), *validitet* (gyldigheit) samt *generaliserbarhet* (Tjora, 2013, s. 202). Reliabilitet, eller at prosjektet er påliteleg, handlar om ein *intern logikk* gjennom heile forskingsprosjektet. Dette vil dreia seg om spørsmål rundt rolla mi som forskar. Engasjement mitt for tematikken kan vera med på å påverka resultatata, samstundes som eg har ynskja å halda meg nøytral. Difor blir det viktig at eg sjølv gjer greie for korleis min eigen posisjon kan koma til å prega arbeidet (Tjora, 2013, s. 203). Validitet og gyldigheit dreiar seg om ein *logisk samanheng* mellom prosjektet si utforming og funn, samt dei spørsmåla ein ynskjer å finna svar på. Er svara eg finn i forskinga mi faktisk svar på spørsmåla eg stiller? Eg har i heile prosessen vore viss om relevansen av å vektleggja kva konsekvensar ei handling eller eit standpunkt kan ha eller har hatt, og prøvd justera til dømes problemstilling og forskingsspørsmål etter det. På same måte meiner eg at oppgåva er gyldig i og med at eg har stilt dei same spørsmåla til informantane mine. Omgrepet generaliserbarhet vil i fylgje Tjora

vera «knytt til forskingens gyldighetsområde utover de enheter som faktisk er undersøkt» (Tjora, 2013, s. 202). Generalisering kan vidare i den kvalitative forskinga skisserast ut frå tre former: Naturalistisk generalisering, moderat generalisering og konseptuell generalisering. Eg ser min eigen prosess som del av sistnemnde. Dette med tanken om at ein i kvalitativ forskning med konseptuell generalisering til grunne, kan «utvikle konsepter, typologier eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller (cases) enn det (eller dem) som er studert» (Tjora, 2013, s. 209). I tillegg til desse tre haldepunkta for kvalitet, introduserer Tjora *transparens* og *refleksivitet*. Fyrstnemnde kan slik eg ser det knytast til reliabilitet, men kanskje meir som eit middel til det pålitelege aspektet. «Målet er at lesere skal få et så godt innblikk i forskningen at de kan ta stilling til forskningens kvalitet» (Tjora, 2013, s. 216). Eg har etter beste evne prøvd å formidla arbeidet mitt på ein god og strukturert måte, noko eg håpar lesarane óg kan få oppleve. Samstundes har eg i tolkinga reflektert over korleis eg har tolka datamaterialet, då det empiriske datamaterialet ikkje i seg sjølv kan vera ei enkel spegling av verksemda. Det er nettopp denne tankegangen Tjora kallar *refleksivitet*. Ved ei tolking av eiga tolking, håpar- og trur eg at prosjektet mitt står fram som truverdige og oppriktige.

## 2.3 Casestudie

Så, korleis gripe tak i og avgrense det empiriske arbeidet? «Det er problemstillingen som avgjør hvem det kan være aktuelt å intervju, og denne rammen må fastsettes skjønnsmessig» (Repstad, 2007, s. 81). Når det gjeld val av *case*, kan dette i fylgje Flyvbjerg, gjerast med utgangspunkt i ulike strategiar (Flyvbjerg, 2004 referert i Tjora, 2013, s. 35). For å prøva å finna svar på kva føresetnader som ligg til grunn for grunnskulelærarar sin praksis i faget musikk, har eg sett *observasjon* av musikk lærarar sin praksis og *dybdeintervju* av musikk lærarar som relevante framgangsmåtar. I dette ligg det ei allereie eksisterande grense for kva og kven undersøkinga mi inkluderer, men samstundes ekskluderer (Tjora, 2013, s. 35). Eg ser i dette høvet at den valde casen er *paradigmatisk*, grunna at denne måten «muliggjør en metaforisk eller prototypisk generalisering som et referansepunkt for videre studier» (Flyvbjerg, 2004 referert i Tjora 2013, s. 35- 36).

### 2.3.1 Observasjon

Tradisjonelt sett har observasjonsstudiar vore kjenneteikna sosialantropologien, der årelange feltstudiar i framande kulturar har vore idealet for god forskning. Ein slik metode vert gjerne kalla *etnografi* (Tjora, 2013, s. 44). Slike studiar ber eit preg av naturalisme, altså ein idé om

at den naturlege verda skal studerast og skildrast ut ifrå sin naturlege situasjon, i motsetnad til eksperimentelle former (Tjora, 2013, s. 44). Så, kvifor observera i mitt høve?

Om man skal si det enkelt, kan man tenke seg at vi med observasjon studerer det folk gjør, mens man i intervjuer studerer det folk sier (at de gjør). Er man interessert i å finne ut av hva folk gjør, bør man dersom mulig inkludere observasjon som datagenereringsmetode (Tjora, 2010, s. 47).

Å velja observasjon som metode kan med Tjora sine ord, gje oss tilnærming til sosiale situasjonar som dei involverte i situasjonen ikkje sjølv har tolka fyrst, i motsetnad til intervjuet. Robert Dingwall argumenterer for at observasjon er den beste måten å skaffa kunnskap om den intersubjektive konstruksjonen av røynda, grunna at denne forma ikkje har noko anna val enn å «lytte til hva verden forteller oss» (Dingwall, 1997, referert i Tjora, 2010, s. 46). Ved å ta føre meg både djubdeintervju og observasjon, vil eg slik eg ser det, få eit stødigare grunnlag for den vidare analyse- og drøftingsdelen.

### 2.3.2 Det kvalitative forskingsintervju

Ordet *kvalitativ* synleggjer som nemnt kvalitetar, altså ulike karaktertrekk eller eigenskapar til ulike fenomen (Repstad, 2007, s. 16-17). Det å få tak i aktøren si eiga nyanserike oppfatting av verda, så lojalt og autentisk som mogleg, er eit mål. I denne undersøkinga, er det nettopp dette eg er oppteken av å prøva forstå og finna ut av, ved hjelp av eit kvalitativt intervju. «Det kvalitative forskningsintervjuet søker forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (Kvale og Brinkman, 2012, s. 21). I mitt høve vil dette innebera å få fram grunnskulelærarar i musikk sine forteljingar og erfaringar frå tida før studieåra, studieår og noverande yrkeskvardag.

I kvalitativ forskning er fenomenologi eit omgrep som er verdt å stoppa opp ved. Med ei fenomenologisk tilnærming, ynskjer ein gjerne å forstå sosiale fenomen ut frå aktørane sine eigne perspektiv. Ein skildrar verda slik informantane opplever den, i forståinga om at det i den verkelege verda er menneska som oppfattar den (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 45). Sidan eg i denne oppgåva ynskjer å kasta lys over eit daglegdags tema, vil omgrepet «det semistrukturerte livsverdsintervjuet» bli gjeldane. Eit slikt omgrep vert gjerne nytta når tema frå dagleglivet skal bli forstått ut ifrå intervjupersonar sitt eige perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 47). Ordet «semi» tyder «halv» eller «halvt» om ein set det saman med

eit anna ord (Kjøll, 2009). Av den grunn vil eit slikt intervju verken vera ein open samtale eller ein lukka spørjeskjemasamtale (Kvale og Brinkmann, 2009, s.47). «Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkningar av meningen med fenomenene som blir beskrevet» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 47). Sidan eg ser erfaringar frå barne- og ungdomsår, studieår samt yrkespraksis som sentrale i eit menneske si livsverd, meiner eg dette er aktuelt. Trass i at eit slikt intervju legg opp til ein kvardagsleg samtale, har det vore viktig for meg å gjennomføra eit intervju med eit profesjonelt føremål (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 47). Dette grunna at det er i sjølve samspelet eller interaksjonen mellom intervjuaren og den som vert intervjuet, kunnskap vert konstruert (Kvale og Brinkmann, 2009, s 23).

### 2.3.3 Val av informantar

Som Tjora poengterer over, kan den kvalitative forskinga vera «spennende og intens, men gir også spesielle utfordringar» (Tjora, 2013, s. 13). Sidan eg i oppgåva ynskjer å få fram forteljingar frå eit musikk lærarperspektiv, har eg måtta koma i kontakt med lærarar som har vore gjennom eit slikt utdanningsløp og har musikk i fagkrinsen sin. I val av informantar møtte eg på nokre metodiske utfordringar, men har likevel klart å finna eit utval som stilte seg positive.

Informantane er i hovudsak av reint praktiske grunnar, lokalisert til skular i Oslo-området. Studien min tok til eit år før dei fyrste lærarane frå GLU-utdanningane var ferdig utdanna (fyrste kullet uteksaminert våren 2014). Tre av informantane mine har vore del av ei slik utdanning (GLU 5-10), medan ei høyrer til under den tidlegare allmennlærerutdanninga og har formell utdanning i musikk gjennom KFK (kvalitet for kompetanse).<sup>11</sup> Den femte informanten har førskulelærerutdanning i botn og tilleggsutdanning for grunnskulen. Sjølv om ikkje alle informantane mine har bakgrunn i den noverande GLU- utdanninga, vil eg presisera at sidan eg i problemstillinga spør om kva føresetnader som ligg til grunn for ein grunnskulelærer med musikk i fagkrinsen, meiner at eg med dei to sistnemte vil kunna

---

<sup>11</sup> *Kompetanse for kvalitet (KFK): Strategi og satsing på etter- og videreutdanning 2012- 2015. Målet er å auka elevane si læring og motivasjon i grunnopplæringa, gjennom å styrkja lærarar og rektorar sin kompetanse* (<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/strategi-for-videreutdannig-av-larere/id533990/>). Musikk 1 skal gje læraren betre musikalske og musikkdidaktiske dugleikar og kunnskapar slik at han eller ho er betre rusta gjennom klasseromundervisning i musikk. Deltidstudiet går over eit år og inneheld to modular á 15 studiepoeng (musikk læraren 1 og musikk læraren 2), totalt 30 studiepoeng (Norges musikkhøgskole, 2014).



belysa problemstillinga mi breiare. Informantane vart informert om at studien er meldt inn til NSD. Grunna anonymitet har eg valt å gje informantane «nye» namn, men har likevel vore punktleg i å gjengje utsegna deira ordrett. Eg har óg valt å anonymisera dei aktuelle utdanningsinstitusjonane som informantane har vore del av i utdanninga.

#### 2.3.4 Kort om informantane

Ola: 26 år. Bakgrunn før studiet: Gjekk i pianolære eit par år på barneskulen, starta med beatboxing i ungdomsåra (framleis aktiv), tømrrarutdanning, Viken folkehøgskole, har teke utdanninga GLU 5-10.

No: Har vore i fast jobb sidan hausten 2014. Lærer på mellomtrinn på ein skule på Oslo-aust.

Per: 27 år. Bakgrunn før studiet: Har spela gitar frå ungdomsskulen, musikklinje ved vidaregåande skule, Romerike folkehøgskole (musikkteater), NISS- utøvande musikkline. Har teke utdanninga GLU 5-10, ferdigutdanna våren 2014.

No: Har vore i fast jobb sidan hausten 2014 på ein skule i vest i Oslo.

Kari: 31 år. Bakgrunn før studiet: Song i barnegospelkor på barneskulen, gått i pianolære, lærte seg gitarspel på eigenhand noko ho framleis praktiserer. Har teke dåverande allmennlærerutdanning med KFK-etterutdanning (30 studiepoeng) i musikk (2013/2014).

No: Vore i fast jobb sidan hausten 2010. Lærer på mellomtrinn på ein skule aust i Oslo.

Musikklærer alle åra, men formell utdanning i musikk (30 studiepoeng) sidan hausten 2014.

Eli: 56 år. Bakgrunn før studiet: Starta å spele klarinett i skulemusikken som barn, er sjølvlærd i gitar, tok pianotimar på barneskulen. Har teke førskulelærerutdanning (1978-1981) inkludert halvtårseining i musikk (tilsvarande dagens 30 studiepoeng). Vore styrar og avdelingsleiar i barnehage i 16 år.

No: Har teke etterutdanning for å kunne undervise i grunnskulen. Har jobba som musikklærer på småtrinnet (1.- 4. klasse) sidan 1997. Lærer i 2. klasse på ein skule i Hardanger.

Anne: 25 år. Bakgrunn før studiet: Starta å spele klarinett og piano som barn, gått musikkline ved vidaregåande skule. Har teke utdanninga GLU 5-10, ferdigutdanna våren 2014.

No: Vore i fast jobb på mellomtrinn på ein skule vest i Oslo sidan hausten 2014.

### 2.3.5 Gjennomføring av observasjon og intervju

Etter avtale med informantane, vart det av praktiske grunnar enklast å føreta intervju og observasjon same dag, på arbeidsplass. Eg møtte opp ved dei aktuelle skulane og vart i alle høva godt motteken. Sjølv om eg ideelt sett hadde ynskja å observert før intervju, lot ikkje dette seg gjere i alle tilfella, grunna ulike timeplanar. Eg innretta meg heller etter informantane. I tre av tilfella fekk eg ta del i musikktilmar før sjølve samtalen. Dette opna for ein dialog der både informantane og eg under intervju kunne trekkja parallellar til undervisninga me begge hadde vore del av. Når det gjeld observasjonane, hadde informant og eg avtala korleis eg skulle bli presentert for elevane samt kvar eg skulle vera plassert i musikkrommet. Det var i alle høva ein tydeleg tanke bak. Eg sat bakerst i klasserommet og noterte ned både materielle syn samt det som føregjekk i timen. Eg kunne på ingen måte merka at eg var eit uroande element. I høve intervju, hadde eg på førehand arbeida med ein intervjuguide med utgangspunkt i kategoriane som presentert innleiingsvis: *tidlegare erfaringar, studieår og noverande yrkeskvardag*.<sup>12</sup> Eg nytta dei same spørsmåla under alle intervju. Samtlege informantar stilte seg positive til at eg gjorde opptak undervegs. På denne måten kunne eg vera meir tilstades under intervju i motsetnad til å sitja med augo i notatblokka og notera ned alt som vart sagt. Dette opna óg opp for ulike oppfølgingsspørsmål. Eg vart litt overraska over kor opne nokre av informantane var. Dei var ikkje redde for å fortelja sanninga. Det opplevdes som at informantane kjende seg trygge på meg og såg meg som eit talerøyr for deira eiga sak. Kan hende dette underbyggjer posisjonen min som «insider»: «This insider role status frequently allows researchers more rapid and more complete acceptance by their participants. Therefore, participants are typically more open with researchers so that there may be a greater depth to the data gathered» (Dwyer og Buckle, 2009). Dette i tillegg til at dei var dei klare over at dei vart anonymisert i studien, noko som underbyggjer behovet for ei slik anonymisering. Intervjua hadde ei lengd på 45- 60 minutt.

### 2.4 Analyse- ein runddans mellom teori og data

«Analyse kan vi si er den prosessen der man prøver å ordne data slik at vi får fram mønstre i dem, og slik at de dermed blir lettere tilgjengelige for fortolkning» (Repstad, 2007, s. 113). Verbet «å tolka» er latin og tyder dei ting som er gitt. Dette vil dreia seg om å grunngje vala ein tek med tanke på å vurdera datamaterialet i samanheng til problemstillinga. Ein set data

---

<sup>12</sup> Viser til vedlegg 1 for detaljert intervjuguide.

inn ein teoretisk samanheng (Repstad, 2007, s. 113). Kvalitativt orienterte forskarar er samstundes villige til å endra både teori/ hypotese, metode og kva som er data i løpet av sjølve studieperioden (Wadel, 2014, s. 135). Av den grunn vil det føregå ein runddans mellom teori, metode og data både undervegs og i det vidare etterarbeidet (Wadel, 2014, s. 135).

Det kan vera fort å tenkja at data er noko «der ute» som ein skal ut å hente. Med orda til Arthur Koestler, meiner Wadel at dette ikkje tilfellet: «[...] the collecting of data is a discriminating activity, like the picking of flowers, and unlike the action of a lawnmower» (Koestler, 1964 sitert i Wadel, 2014, s. 83). Dette poengterer óg Spradley og McCurdy som uttrykkjer seg slik: «In any research, selective observation and selective interpretation always work to transform the 'actual events' into the 'facts' that are used in a descriptive account» (Spradley og McCurdy, 1972 sitert i Wadel, 2014, s. 84). Slik blir både observasjonane samt intervju, mi selektive utveljing. Dette gjeld óg for den vidare tolkinga ein legg i det innsamla datamaterialet. Slik ser eg det innsamla som materiale, medan det eg vidare har systematisert og valt å arbeida med, kan sjåast på som data. Ifylgje Repstad er det skrive meir om korleis ein skal driva med datainnsamling enn om vegen frå rådata til rapport, noko som kan gjera tolkinga vanskelegare (Repstad, 2007, s. 114).

For å få ein god analyse har transkripsjonsprosessen vore viktig. «En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 192). Av den grunn har dei tidlegare nemnde stikkorda, reliabilitet, validitet og etikk, vore sentrale aspekt i dette arbeidet. Trass i mitt eige engasjement og eigen lærarbakgrunn, kunne det i dette høvet vore fort å fargelagt både intervju og det vidare transkripsjonsarbeidet ut ifrå min eigen ståstad. Men som nemt, har eg heile tida vore klar over min posisjon i dette arbeidet der målet med analysen har vore «å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet» (Tjora, 2013, s. 174).

Kvalitative analyser krever mye intenst tankearbeid, sensitivitet for hva som finnes i empirien utover problemstillinger og forventninger, og en evne til å arbeide systematisk. Det er ikke til å legge skjul på at det er i analysen mye av potensialet til kvalitativ forskning ligger og her mange prosjekter svikter, og ender opp som en samling (i beste fall sorterte) anekdoter (Tjora, 2013, s. 174).

Orda til Tjora indikerer, slik eg sjølv har erfart, at det analytiske arbeidet bør ha ein stuktur. Datamaterialet er stort og kan opplevast uoverkommelig. Eg har sett det gjeldande å ta i bruk

ein trinnvis modell for å prøva redusera det komplekse innsamlingsmaterialet. Med ein stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI), kunne eg arbeida «i etapper fra rådata til konsepter eller teorier» (Tjora, 2013, s. 175). På denne måten kan ein jobba induktivt, altså frå data mot teori, samstundes som ein deduktivt kan sjekka det meir teoretiske til det meir empiriske. Modellen kan på denne måten vera eit godt utgangspunkt for systematikk og framdrift i eit kvalitativt forskingsprosjekt (Tjora, 2013, s. 176). Når dei transkriberte intervju og feltnotatane mine skulle bearbeidast, fann eg sjølv ei eigna løysing. Ved å bruka eit enkelt skjema med informantane sine namn vassrett og spørsmåla eg stilte loddrett, kunne eg på ein grei måte samanlikna svara. Dette kan knytast til omgrepet koding og vidare kategorisering. Kategoriseringa vil difor bestå av å samla dei ulike kodane som er av verdi i høve problemstillinga. Dette vil på si side strukturera undersøkinga sin resultatdel (Tjora, 2013, s. 185).

Innleiingsvis i kapittelet synleggjorde eg den opprinnelege greske tydinga til ordet metode, «vegen til målet» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 99). Eg har skissert min veg og innfallsvinkel til den metodiske tilnærminga, ein veg eg ser som fruktbar for akkurat denne undersøkinga. Dette gjeld óg for det teoretiske materialet som vil få plass i neste kapittel. Eg vil syna eit teoretisk grunnlag som eg ser av verdi i høve problemstillinga.

### 3. Teoretisk tilnærming

Eg vil i dette kapitlet presentera litteratur eg ser som sentral i forsøket på å kunna svara på problemstillinga «Kva føresetnader ligg til grunn for grunnskulelærarar sin praksis i faget musikk?». Det teoretiske materialet vil i sin tur vera grunnlaget for analyse av funna mine. For å kunna kasta lys over problemstillinga mi på ein best mogleg måte, ser eg dei nemnde kategoriane for forskingsspørsmål *tidlegare erfaringar, studieår* samt *noverande yrkeskvardag* som tre utgangspunkt. Difor vert det teoretiske materialet sentralt på fleire område. Dette vil innebera at det er fleire teoretikarar som vil få spelerom. Grunna at sjølve musikkfaget kan seiast å vera kjernen og omdreiingspunktet i oppgåva, vil eg fyrst presentera faget både i fortid og notid, som skulefag og som del av ei grunnskulelærerutdanning. Her ser eg Sandvik og Schjelderup samt Irene Bergheim som sentrale kjelder. Deretter vil sider ved rolla som musikk lærar bli synleggjort, i spørsmålet om kva faktorar som kan spela inn for deira noverande praksis. Trass i at eg som nemnt trekk inn supplerande teoretikarar, har eg i hovudsak valt å støtta meg til Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen sine bidrag til musikkundervisninga sin didaktikk samt Øivind Varkøy sine tankar rundt musikkpedagogiske verdigrunnlag. I høve musikk lærarane sine tidlegare erfaringar før studieåra, ser eg Even Ruud og tankane kring musikk og identitet av verdi. I tillegg vil Pierre Bourdieu sine refleksjonar rundt menneske som subjekt og kulturelle bakgrunnar vera med å syna sider eg ser som relevante.

Avslutningsvis presenterer eg i kapitlet omgrepet diskurs. Her ser eg Michael Foucault sine bidrag som utgangspunkt. Dette for å prøva å setja musikkpedagogikk som felt inn i ein heilskap.

#### 3.1 Skulefaget musikk

«Musikkfaget har i løpet av de siste tiår gjennomgått en utvikling som tematisk og metodisk har sprengt alle forenklete og etablerte forestillinger om musikkundervisningen», skreiv Even Ruud i ein artikkel publisert i *Musikkpedagogiske perspektiver* i 1994 (Ruud, 1994, s. 15). Faget står framføre ei utvikling der ny teknologi og fleirkulturell musikkpedagogikk er med på å melda om utfordringar (Ruud, 1994, s. 17). Eg meiner dette framleis er like aktuelt. For å gje oss ei forståing for korleis musikkfaget og tankane rundt det har blitt til, ser eg det fruktbart å fyrst sjå faget si utvikling i eit historisk perspektiv.

### 3.1.1 Faget musikk i historisk samanheng

Musikk er ei av våre eldste uttrykksformer. Sidan antikken har fenomenet musikk vore ein sentral del i oppfattinga av livet og røynda, óg i samband med oppdraging og undervisning (Varkøy, 1997, s. 18). Frå mellomalderen til starten på 1900-talet, har skulen vore sterkt knytt til kyrkja. Dei tidleg kristne hadde eit behov for ei stram avgrensing i forhold til samfunnet og avguderiet rundt dei. Dette innebar eit restriktivt og asketisk musikkssyn. I dei tilfella kyrkjefedrene dreiv musikalsk verksemd, var det songen som sto i sentrum, då som eit ledd i gudstenesta (Varkøy, 1997, s. 35). Dette viser seg óg i dei eldste skuleslaga me kjenner til, katedralskular og klosterskular der føremålet var å gje opplæring til kyrkjelege tenester. Her i landet vart *kirkeordinansen frå 1539*, Noreg si fyrste skulelov. Med ordinansen frå 1607, har song vore eit sentralt fag ved katedralskulane: «En time hver dag skal barna sjunge og excercere musicam» (Sandvik og Schjelderup, 1921, s. 32). Det var dei kyrkjelege oppgåvene som dominerte, men dei daglege øvingane gjorde at elevane på denne måten utøvde viktige samfunnsoppgåver ved musikkaktiviteten. 1739-lova (som gjaldt *allmueskulevesenet* på landet) innebar skuleplikt. Utover 1800-talet kom det fleire lover og instruksar for skulen. Det kan i denne samanhengen vera verdt å merka seg at latinskuleelevane si plikt om å syngja i kyrkja vart oppheve i 1805. *Forordning om de lærde skoler i Danmark og Noreg* frå 1809, kan seiast å vera eit steg mot å gjera latinskulane meir allmenndannande (Bergheim, 2002, s. 3). Ser ein vidare på musikk som fag, finn ein i *Lov om allmueskoler paa landet av 1827*, der «sang efter psalmebogen» var eit av faga, i tillegg til lesing, skriving, rekning samt bibelhistorie (Bergheim, 2002, s. 3). Samstundes vart metodeomgrepet noko som kom til å prega songfaget, der Fredrik Gottfried Bohr vart sentral med sine *tallsyngetegn* (Bergheim, 2002, s. 4). Når det gjaldt lærarutdanning, viser óg innhaldet i lærarutdanninga informasjon om musikkundervisninga på 1800-talet. Elevane, eller studentane skulle etter §2b i *Reglement for Rigets Stiftsseminarer* frå 1837 få «practisk Dugelighed til at undervise og overhovud til at holde Skole samt forstaae Sangen i Kirken». Krava til dei komande lærarane heldt seg utover på 1800-talet, men med visse endringar i 1869. Songstemma var eit av opptakskvalifikasjonane, men «Fuldkommen Mangel paa musikalsk Anlæg skal være Hinder for Optagelse, saafremt den ikke opveies af en mer end almindelig Dygtighed i andre Retninger» (Bergheim, 2002, s. 6). Når det gjaldt song, var det framleis slik at songutvalet skulle bestemmast ut ifrå kyrkja sine behov, sjølv om det er verdt å merka seg at «udvalgte Folkesange» óg var nemt.

I denne sammenhengen er det interessant å merka seg namnet Lars Roverud. Roverud vart ein sentral skikkelse i norsk musikkpedagogisk verksemd fyrste del av 1800-talet. Han hadde teke utdanning i utlandet og gav i 1815 ut eit skriv med tittelen «Et blick paa Musikens Tilstand i Norge, med Forslag til dens almindelige Udbredelse i Landet ved et Instituts Anlæg i Christiania». Med vesteuropeiske auge, kritiserer Roverud den norske situasjonen og hevda at «Nationen neppe kjender Musikk mer enn af Navn». Årsaka meinte han låg i mangelen på moglegheita til opplæring (Sandvik og Schjelderup, 1921, s. 66).

Utover 1900-talet, ytrar lærarar og skuleleiarar seg i 1930 om *songen* sin viktige funksjon for folket og nasjonen. Fram til 1939 var målet for songundervisninga at elevane skulle utvikla stemma og øyra, læra å syngja songar og salmar «riktig, rent og vakkert» samt å læra notar som dei kunne «støtte seg til» når dei lærte dei nye melodiane (Jørgensen, 1982, s. 9). Skulen får difor ei sentral oppgåve med å leggje grunnlaget for song- og musikkoppleving i tida då tekniske nyvinningar som grammofon og radio er inne i bilete (Bergheim, 2002, s. 21- 22). «Da hovedsaken ved sangundervisningen skal være å gjøre barna glade i å syngje, må hensikten med det teoretiske stoff være å hjelpe å nå dette mål» (Bergheim, 2002, s. 23). Kan det tenkjast at dette var grunnen til at songfaget i NP-39 (Normalplanen av 1939) er tydeleg på at song og musikk har kraft på mennesket, noko som for øvrig fører oss tilbake til dei greske filosofane i antikken samt til diskusjonane i dag kring musikkfaget sitt legitimeringsgrunnlag?

Då landet vårt hadde reist seg att i etterkrigstida, bar samfunnet vårt preg av nyvinningar og vekst innan fleire område. Me skulle reisa landet saman. Dette gjorde seg óg gjeldane i arbeidet med nye tiltak og vidareutvikling i skulen. På 1950-talet bidreg både reformpedagogar, musikkentusiastar samt kommunale styresmakter til endringar for det gamle songfaget (Bergheim, 2002, s. 25). Det vart sett i verk eit komitéarbeid som hadde i oppgåve å vurdera skuleslaga i landet. Når *Samordningsnemnda for skoleverket* la fram fleire innstillingar til endringar, vart *Songfaget* nemnt fleire gonger under punktet «estetisk oppseding». Her vart det mellom anna påpeika at faget måtte inkludera meir enn berre song. Faget skulle no innehalda «musikkforståing», «læra å forstå og nyte kvalitetsmusikk» samt «ei forståing for musikken som kunst». Men kven skulle undervisa? Mangelen på godt kvalifiserte lærarar vart eit varande problem etter krigen, då mange hadde utdanning frå 1920-30 åra. Tankar og vurdering av det tidlegare songfaget, enda i at faget fekk namnet *musikk* i

FP-59 (Forsøksplan frå 1959), noko som i seg sjølv tydar på eit breiare innhald (song, spel og lytting) (Bergheim, 2002, s. 29).

Etter M-74, M-85 og M-87 (Mønsterplan for grunnskulen 1974, 1985 og 1987), vart Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen sett i verk i 1997 (L97). Det innbydande læreverket, med illustrasjonar som om det var ei kunstbok, kan vera med på å ivareta den estetiske dimensjonen me såg framtrédande frå M-87 (Bergheim, 2002, s. 58). Nytt no var at planverket ikkje lenger er ein rammeplan, men ein *læreplan*, eit forpliktande styringsdokument for kommune og skule i samband med planlegging for undervisninga (Bergheim, 2002, s. 59). Dette gjeld óg den noverande læreplanen, Kunnskapsløftet.

### 3.1.2 Kunnskapsløftet

Få år etter at L97 hadde tredd i verk, vart det i 2001 sett ned eit utval for å sjå korleis kvaliteten i den norske skulen var (Kvalitetsutvalget). Internasjonale undersøkingar, prøvar og testar kunne fastslå at norske elevar ikkje oppnådde særleg høge resultat. Etter at kvalitetsutvalet la fram resultata sine i 2003, samt St.meld nr. 30 «*Kultur for læring*» til grunn, var Stortinget og regjeringa snare med å evaluera den dåverande L97. «Norge har gode forutsetningar for å skape verdens beste skoler» står det i innleiingsorda til den nemnde Stortingsmeldinga (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004). Det blir vidare lagt til:

På den annen side viser norsk og internasjonal forskning at vår skole har svakheter. Forskning dokumenterer ferdighetssvikt i sentrale fag. Evalueringen av Reform 97 viser at vi ikke har lykkes i å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev. Det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004).

Kvaliteten skulle hevast. Dette skulle mellom anna gjerast ved å styrka dei grunnleggjande dugleikane til elevane. Basiskompetanse vart eit sentralt omgrep i læreplanverket, *Kunnskapsløftet* (LK06), som tredde i verk hausten 2006. Det må påpeikast at Kunnskapsløftet er namnet på to reformer: ei utdanningsreform og ein læreplan. I dette høvet meinast Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) som inkluderer grunnskule og vidaregåande opplæring.



I LK06 har kvart fag sine egne formål og kompetansemål som skal fylgjast. I tillegg er dei fem *grunnleggjande ferdighetane*, dugleikar som skal integrerast i kvart fag. Dei grunnleggjande ferdighetane er i Kunnskapsløftet definert som: *å kunne uttrykkja seg munnleg, å kunne lese, å kunne rekne, å kunne uttrykkja seg skriftleg*, samt *å kunne bruka digitale verkty*. Som me ser skal dugleikane målast i å *kunna* noko. Elevane skal ha tileigna seg kompetanse og dugleikane skal målast i kompetansemål. Kunnskapsløftet grunnjev desse dugleikane i at «Noen grunnleggjande ferdigheter er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv» (Kunnskapsløftet, 2006).

Basiskunnskapane skal vidare vera føresetnader for utvikling og fagkompetanse. Dei fem grunnleggjande ferdighetane kan òg sei litt om kva læreplanverket ynskjer å framstå som. Interessant i denne samanhengen er at det i europeisk samanheng er nedfelt tilsvarande basiskompetanse i skulesamheng, men at kulturell kompetanse her er nemnt som ein av dei. Signe Kalsnes ytrar at utelatinga av kulturell kompetanse i Kunnskapsløftet sine basiskompetansar, har bidrege til å tona ned den estetiske dimensjonen i opplæringa, samstundes som at dei «estetiske fagenes betydning og posisjon i opplæringen svekkes» (Kalsnes, 2010, s. 60- 61). Mange vil kanskje tenkja at måten dei grunnleggjande ferdighetane er definert på, kan opplevast som perifere eller ubetydelege i forhold til dei musikkfaglege dugleikane (Kalsnes, 2010, s. 62). På den eine sida kan dette initiera at dei kunstfaglege kompetansane skal vera føresett av elevane sine rekne, skrive og lesekompetansar. Slik sett vil ikkje kunstfagleg kompetanse vera noko *anna* som òg kan føra til utvikling av rekne, skrive og lesekompetanse. Om dei grunnleggjande ferdighetane vert tolka snevert, kan ein i fylgje Kalsnes stå i fare for at musikkfaget kan dreiest i ei instrumentell retning<sup>13</sup> (Kalsnes, 2010, s. 62). Grunna dette, vert det ei utfordring å synleggjera korleis dei grunnleggjande ferdighetane kan koma til syne på faget sine egne premissar. Korleis vert så dei grunnleggjande ferdighetane i faget musikk uttrykt i læreplanen? Når det gjeld *å kunna uttrykkja seg munnleg*, viser læreplanen til å syngja, komponera ved eksperimentering av stemma samt å delta i samspel og vokal framføring. Samtidig har dette eit reflekterande aspekt ved seg. Ein skal kunna setja ord på kva ein høyrer og kva ein sjølv ynskjer å uttrykka og formidla sine egne musikkopplevingar og refleksjonar om musikk som fenomen. Elevane skal kunna *uttrykkja seg skriftleg* ved å bruka ulike former for notasjon samt det å

---

<sup>13</sup> Med instrumentell tenking, støttar eg meg til Varkøy (2004) som ytrar: «Dette er en tenkning hvor enkeltmennesket lett reduseres til et instrument i samfunnsmaskineriet, skolefagene reduseres til instrumenter for oppdragelse av produktive borgere, og den utdanningspolitiske retorikken preges av begreper hentet fra industriell produksjon og markedstenkning» (Varkøy, 2004, s. 9).

eksperimentera med språklege rim, rytmar og klang for å formidla musikalske opplevingar, idéar og formuttrykk og for å reflektera over kunnskap i faget. Her ser ein at desse to uttrykksformene rommar meir enn å kunna snakka og skrive om musikk. Det same gjeld det å kunna lesa og rekna i faget. På lik line med å kunna lesa tekstar, vil det å tolka og forstå ulike musikalske uttrykk, symbol, teikn og former for notasjon vera gjeldane i leseomgrepet. Å rekna vil innebera å bli kjend med musikken sine grunnelement og ulike mønster, men samstundes «å kunne beregne tid og rom i musikalske og kroppslige uttrykk» (Kunnskapsløftet, 2006). Den siste grunnleggjande ferdigheten som skal integrerast er å kunna bruka digitale verkty. Dette handlar om å utvikla musikkteknologisk kompetanse knytt til både lytting, musisering og komponering. Dette vil dreia seg om å bruka opptaksutstyr og musikkprogram for å setja saman samt å manipulera lyd til eigne komposisjonar. Kjennskap til kjeldekritikk og kunnskap om opphavsrett er óg teke med under dette punktet. Med dette til grunn, ser ein at den vide definisjonen av dei grunnleggjande ferdighetane bidreg til «en kroppsliggjort og praktisk tilnærming til opplevelse og refleksjon, og til å tøye og utvide kunnskapsbegrepet gjennom å utfordre vår forståelse av hva slags kompetanse disse ferdighetene faktisk representerer» (Kalsnes, 2010, s. 67).

Diskusjonane kring basiskompetanse kan seiast å ha sett musikkfaget i skuggen, der ein kan spora frustrasjon hjå lærarar som underviser i faget. Musikk lærarar kjenner seg oversett til fordel for satsinga på basisfaga og dei vidare PISA-undersøkingane. I Flydal (2015) sin artikkel *Frykter musikk blir skoletaperen*, vart følgjande spørsmål stilt til Kunnskapsdepartementet: «Er satsingen på de målbare fagene som matte og norsk, som også er gjenstand for PISA-målinger, en prioritering som svekker de estetiske fagene i grunnskolen?» Statssekretær Birgitte Jordahl svarar:

Det er kommunene som har ansvaret for at lærerne kan det faget de underviser i. Det er en utfordring at for mange lærere mangler fordypning i undervisningsfaget, også når det gjelder de estetiske fagene. Regjeringen har igangsatt en stor, nasjonal satsing på videreutdanning av lærere, med gunstige ordninger gjennom en vikar- og en stipendmodell. Det tilbys videreutdanning i alle fag, men vi har fra statlig hold valgt en særlig prioritering av norsk, matte og engelsk. Dette er fag som er avgjørende å kunne beherske, og som har størst betydning for muligheten til å lykkes også i de andre fagene i skolen, og til å gå videre og fullføre videregående opplæring. En slik statlig prioritering og satsing, vil gi større rom for kommunene til selv å prioritere kompetansebygging i de andre fagene og det blir feil å si at den nasjonale satsingen på videreutdanning svekker de estetiske fagene i grunnskolen (Flydal, 2015).

Norsk, matematikk og engelsk er altså i fylgje kunnskapsdepartementet fag som er avgjerande for å kunne meistre og lukkast i dei andre faga i skulen. Svaret til statssekretæren tydeleggjer prioriteringane til den noverande regjeringa. Ei stor nasjonal satsing på vidareutdanning av lærarar som gir rom for at kommunane sjølv kan prioritera kompetansebygging. Om kommunane får ansvaret, vil ei slik ordning bli svært individuell med tanke på til dømes økonomi, antal skular og lærarar. Uansett om det er staten eller kommunane sjølve som skal stå til ansvar, viser føringane at skulefaget musikk og den musikkpedagogiske verksemda er styrt frå høgre hald, av læreplanar, eller som Geir Johansen skriv, «[...] kanskje det er riktigare å si at de forsøkes styrt av slike» (Johansen, 2004, s.111).

Innhaldet i læreplanen kan óg vera med å setja føringar for synet på læring. Kunnskapsløftet samt den tidlegare L97 har ein felles forpliktande generell del der det å vekse inn i kulturen samt å skapa ut ifrå det skapte er bærebjelkar (Halvorsen, 2008, s. 53). «I en slik sosiokulturell kontekst hører det med å både møte eksisterende kulturytringer og å kunne mestre de kulturelle verktøy som skal til for selv å kunne uttrykke seg» (Halvorsen, 2008, s. 53- 54). Det er fleire aspekt i LK06 som kan indikera ein sosiokulturell læringsteori. Her må nemnast Leiv Vygotsky, som utvikla mykje av tankegodset i denne læringsteorien. I ei slik forståing er læring avhengig av menneska rundt dei lærande, i dette høvet elevane. Born sine kunnskarar, idéar, haldningar og verdiar vert utvikla i samhandling med andre, der språket er den viktigaste faktoren eller reiskapet til å uttrykkja idéar og stilla spørsmål. I tillegg er det nettopp gjennom språket omgrep og kategoriar for tenkinga vert skapt (Lyngsnes og Rismark, 2005, s. 56). Med tanke på at elevane i den norske skulen har krav på tilpassa opplæring (TPO)<sup>14</sup>, ligg det ei oppmoding til at undervisninga skal tilpassast eleven sine føresetnadar og nivå. Grunna at elevar er ulike og treng ulike utfordringar, kan ein knyta dette til Vygotsky sitt omgrep «den proksimale utviklingsone».<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> «Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i skolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre» (Kunnskapsløftet, 2006).

<sup>15</sup> «Den proksimale utviklingsone»: Grunna at utviklinga i fylgje Vygotsky går frå det sosiale til det individuelle, vil bornet fyrst vera i stand til å utføra ei handling saman med andre, før det er i stand til å utføra handlinga aleine. I spørsmålet om kva som er bornet eller eleven sitt evnenivå, må ein fyrst finna ut kva bornet kan klara med hjelp og støtte, eller kva det kan vera i stand til å klara på eigenhand. Det er ulikskapen mellom desse som vert kalla «den proksimale utviklingsone» eller «den næraste utviklingsone». Som pedagog vil det her liggja ei utfordring i å utnytta denne sona ved å stimulera eleven til å arbeida aktivt saman med andre og gje hjelp og støtte på vegen (Imsen, 2005, s. 258).

Kva ynskjer ein så å oppnå –og kva oppnår ein med ein læreplan? Læraren er ein vesentleg aktør i denne samanhengen, så korleis påverkar læreplanen læraren si fagforståing?

Kunnskapsløftet legg ansvaret for kvaliteten på undervisninga til læraren. Metodefridom, eit sentralt element i LK06 gir læraren ansvaret for å velgja innhald, aktivitetar og arbeidsmåtar som skal utvikla elevane sine kompetansar (Lindholm, 2011). Kva konsekvensar kan dette få for musikkfaget elevane møter i musikkundervisninga?

### 3.1.3 Læreplanforståing

Når ein snakkar om læreplan som eit plandokument, kan det vera nærliggjande å tenkja på den trykte teksten, det fysiske papiret ein kan halda i hende. Men me er alle enkeltindivid med ulike oppfatningar, óg i korleis ein les og forstår eit dokument. Slik har ein ikkje noko garanti for at planen vert forstått på same måte (Johansen, 2004, s. 112). Ein må slik skilja mellom korleis læreplanen, i dette høvet læreplanen i musikk, vert *formulert* og planen slik den vert *realisert*. Dette er forhold læreplanforskarer John I. Goodlad har vore oppteken av i sitt arbeid. Grunna at det er fleire element som spelar inn for korleis me tenkjer kring ein læreplan, kan ein i fylgje Goodlad, skilja mellom minst fem måtar ein læreplan kan framstå som: *det formelle, det ideologiske, det oppfattande, det gjennomførte* samt *det erfarte nivået* (Goodlad, 1979, referert i Hanken og Johansen, 1998, s. 139-141). Har ein ei slik forståing, vert det «lite sannsynlig at den informasjonen en får ved å lese den aktuelle læreplanen, er tilstrekkelig for å forstå musikk som undervisningsfag» (Johansen, 2004, s. 112).

Som namnet på læreplanen tilseier, ligg det ei oppmoding om å kunne noko. Ferdighetane og måla for opplæringa vil óg sei oss noko om kva me legg i omgrepet *kunnskap*.

«Kunnskapsbegrepet er imidlertid mangfoldig, og defineres ulikt avhengig av hvilken pedagogisk, vitenskaplig eller filosofisk tradisjon man står i» (Kalsnes, 2010, s. 58).

Idéhistorikaren Bernt Gustavsson presenterer tre ulike syn på kunnskap som ein kan trekkja liner til heilt attende til Aristoteles. Han presenterer her kunnskap som *episteme*, *techne* og *fronesis*. I musikkfaget vil *episteme* representera den musikkvitskaplege og teoretiske kunnskapen om musikk (Kalsnes, 2010, s. 58). *Techne* dreiar seg om dugleikane- altså den praktisk-produktive kunnskapen, som i musikkfaget vil innebera kunnskap i musikalske dugleikar samt den utøvande kompetansen: «Denne formen for kunnskap var først og fremst knyttet til praktiske håndverkstradisjoner og betegner *kunnskap i handling*» (Kalsnes, 2010, s. 58). Kalsnes meiner at det i skulen er desse to formene for kunnskap som i hovudsak dominerer, fyrstnemnte i større grad (Kalsnes, 2010, s. 58). Den tredje forma for kunnskap,

*fronesis* som tyder klokskap, tek føre seg politisk-etisk kunnskap. Denne forma kan seiast å visa til haldningar og dei affektive sidene ved opplæringa. I musikkfaget vert dette fyrst og fremst knytt til «musikalske holdningar, forestillingsevne, mottakelighet, stemthet og eksistensiell erfaring gjennom musikk» (Kalsnes, 2010, s. 59).

### 3.1.4 Musikkfaget i dag- kva er kunnskap i musikk?

Før eg går vidare inn i spørsmål kring musikkfaget og kva det rommar, spør eg kva som meinast med omgrepet «fag»? I fylgje Geir Johansen og Maria Hanken (2009), kan ein dela fagomgrepet i to hovudområde: *undervisningsfag* og *basisfag*. Undervisningsfag vil innebera «faget slik det blir undervist i skole og andre former for opplæring» (Hanken og Johansen, 1998, s. 25). Undervisningsfaget vil i sin tur byggja på ein fagleg kunnskapsbasis, administrert av fagmiljø og fagpersonar. Det er denne faglege kunnskapsbasisen som ofte blir kalla *basisfag* og vil då som ordet tilseier, bli undervisningsfaget sitt basis (Hanken og Johansen, 1998, s. 25). I utdanninga studerer dei komande musikkklærarane musikk både som eit undervisningsfag og eit basisfag (Johansen, 2004, s. 113). I likskap med andre fag som vert undervist i grunnskulen, er musikk óg eit fag i seg sjølv som kan studerast utan å nødvendigvis undervisa i det. Musikk kan som basisfag studerast med ulik vinkling og vektlegging, som kunst, handverk, kvardagskultur eller vitskap (Johansen, 2004, s. 113). Som basisfag kan musikk igjen vera med å påverka, liggja til grunne når ein som musikkklærar skal praktisera musikk som undervisningsfag. Ut i frå dette ser me at forholdet mellom desse to vert avgjerande for korleis me forstår undervisningsfaget musikk (Johansen, 2004, s. 113). Hanken og Johansen skil ut ifrå dette mellom tre ulike musikkdidaktiske utgangspunkt: musikkpedagogar med kompetanse knytt til skaping og utøving, til musikk som vitskap eller til ei meir allmennpedagogisk utdannings- og erfaringsbakgrunn (Hanken og Johansen, 1998, s. 29). Sjølv om desse tre musikkdidaktiske utgangspunkta med kvar sin fagtradisjon som bakgrunn, betyr tre ulike forståingar av den musikkpedagogiske praksisen, meiner Hanken og Johansen at dei alle er viktige for ei mest mogleg fruktbar utvikling i fagfeltet. Ei visse kring dei ulike vinklingane vil vera ein føresetnad for å kunna kommunisera «på tvers» (Hanken og Johansen, 1998, s. 29).

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 utvikling av kreativitet og skapende evner slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsløftet, 2006).

Formåla til musikkfaget i Kunnskapsløftet presenterer musikk som ulike fag. Som i avsnittet over, allmenndannande og skapande. Undervisningsfaget musikk kan på denne måten bli praktisert ut ifrå ein idé, eller ulike musikkpedagogiske konsepsjonar. Eit døme på dette er som me såg tidlegare i musikkfaget si historie, der song lenge sto i fokus, musikk som songfag. I og med at faget musikk er styrt frå høgre hald, vil i mange høve faget sin profil bli lagt fast gjennom den formelle læreplanen (Hanken og Johansen, 1998, s. 168). Samstundes vert musikk læraren sitt fagsyn vesentleg i høve til kva profil faget vil ha i røynda. Skal faget ha eit tyngepunkt med basis som eit estetisk fag, dugleiksfag, kunnskapsfag, musisk fag, trivselsfag, kritisk fag eller mediefag? Dette spørsmålet er stort. Grunna oppgåva sitt omfang, går eg ikkje i djupna på alle desse nivåa, men vel å stoppa opp ved to av dei, musikk som kunnskaps- og ferdighetsfag samt musikk som estetisk fag. Eg ser omgrepet kunnskap som svært aktuell i dagens utdanningspolitikk, samstundes som den estetiske dimensjonen kan seiast å vera unik i musikkfaget sett i forhold til andre skulefag: «Ethvert fag har sin relative egenart. Musikkfagets ligger i dets estetiske særpreg. All meningsfull veiledning i musikk bør derfor bygge på solid innsikt i fagets estetiske vesen og funksjon» (Benum, 1978, sitert i Hanken og Johansen, 1998, s. 170).

Omgrepet kunnskap vart tidlegare presentert. Men kva er kunnskap i musikk? Musikkfaget er allsidig og inneheld fleire dugleikskomponentar. Det å spela, syngja eller skapa noko i musikkfaget famnar ikkje berre om koordinasjon, det kognitive og motorisk kontroll. Det å samarbeida med andre, personlege eigenskapar og ærlegdom vil i ein slik samanheng óg bli gjeldane. Når det gjeld musikkfaget sin informasjonskomponent vil ein kanskje i fyrste omgang tenkja på den tradisjonelle kunnskapen i historie og teori. Men, ifylgje Ruud, vil ein slik informasjonskomponent samstundes innehalda tema som musikk og samfunn, ei kritisk forståing, interesse, motivasjon og engasjement samt ei evne til å omsetja kunnskap frå mediane til generell musikkunnskap (Ruud, 1994, s. 17). I tillegg til komponentane over, vil ein i musikkfaget óg finna ein haldningskomponent. Dette elementet vil innehalda musikken si emosjonelle verknad samt «musikalsk identitet og kulturell posisjonering gjennom musikksmak» (Ruud, 1994, s. 17), noko som skil musikkfaget frå andre skulefag.

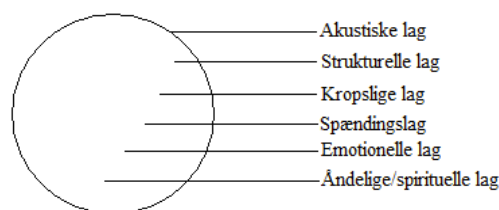
Kunnskap kan vidare knytast til omgrepet dugleik, eller i fylgje Kunnskapsløftet, ferdighetar. Musikkfaget er i Kunnskapsløftet delt inn i hovudområda *musisering, komponering og lytting*. Kompetansemåla kan seiast å vera knytt til det å utøva musikk. Her vert då handverket utgangspunkt, grunna at «det å utøve musikk forutsetter at man tilegner seg *ferdigheter*

knyttet til stemme, øre, kropp og instrument» (Hanken og Johansen, 1998, s. 171). Nokre vil kanskje hevda at dei grunnleggjande dugleikane (i musikkfaget) må vera til grunne *før* ein kan ta til å arbeida med andre sider av musikken som til dømes akkurat dei skapande og utøvande aktivitetane.

Øivind Varkøy frontar i sitt bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenking *Musikk, strategi og lykke* at det er «musikkopplevelsen og den estetiske erfaringen som det sentrale mål for all musikkpedagogisk virksomhet» (Varkøy, 2003, s. 211). I ei slik forståing kan ein særleg sjå korleis ulike musikk syn kan påverka undervisningsfaget ytterligare, skriv Johansen (Johansen, 2004, s. 114). Dette er òg synleggjort i formålet for faget musikk:

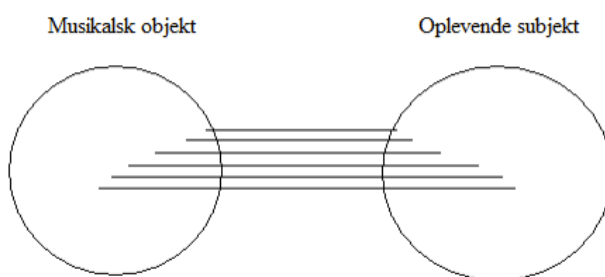
Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring (Kunnskapsløftet, 2006).

Musikkopplevinga- forstått både som estetisk oppleving og eksistensiell erfaring, har fått høg prioritet i Kunnskapsløftet. Den estetiske opplevinga har blitt vektlagt òg i tidlegare læreplanar, men det er fyrste gong omgrepet «eksistensiell erfaring» er brukt i ein musikkplan (Halvorsen, 2008, s. 240). Estetikk kjem frå det greske ordet *aistesis* og tyder fornemmelse, sans og kjensle. Tradisjonelt sett kan ein seie det enkelt ved at det estetiske har blitt assosiert med «det skjønne i kunsten» (Hanken og Johansen, 1998, s. 170). Frede V. Nielsen er ein av dei som har tileigna omgrepet ei breiare forståing. Nielsen meiner i fylgje Hanken og Johansen (1998) at kunsten er eit reiskap for å kunna erkjenna verda og oss sjølve, på lik line som vitskapen er eit erkjennelsesmiddel. Skilnaden er at den estetiske er ei ikkje-verbal erkjenning som skjer via sansane (Hanken og Johansen, 1998, s. 171). Nielsen meiner at musikkfaget sin viktigaste funksjon og grunngeving ligg akkurat i det estetiske. Han ser musikk som eit mangespekka meiningsunivers og dei mange laga av meining ein kan leggja til musikken. Med dette meiner Nielsen at det fins ein parallell mellom musikken sine meiningslag og mennesket sine meiningslag (Nielsen, 2010, s. 137-139). Ut ifrå dette vil det liggja ein grunnleggjande, prinsipiell korrespondanse eller ei binding mellom meiningslaga i musikken og opplevingslaga hjå menneska:



*Meningslag i det musikalske objekt, etter modell frå Nielsen, 2010, s. 136.*

Vidare vil ulike typar musikk appellera til, eller korrespondera med ulike sider, kjensler eller meningslag i oss menneske som opplevande subjekt (Nielsen, 2010, s.137-139):



*Korrespondansen mellom meningslag i det musikalske objekt og bevisethetslag hjå den opplevande person, etter modell frå Nielsen, 2010, s. 137.*

I fylgje Halvorsen forklarar eit slikt utgangspunkt læreplanen sitt krav til musikalsk mangfald. «Og det er dette mangfoldet –av både musikk og musikkens funksjoner og virkninger –som er viktige å understreke i musikkfaget som et allmenndannende fag» (Halvorsen, 2008, s. 242). Ut ifrå dette kan ein seie at estetikk kan bli forstått som ei erkjennelsesform, «sansen erkjennelse», der sansane får eit særskilt, fysiologisk basert opplevings og erkjennelsespotensial (Sørensen og Austrup, 2010, s. 40). Nielsen ytrar at musikkfaget i sin natur er eit estetisk fag sjølv om det famnar om mange andre faggruppernemningar: «Musikk som estetisk fag må derfor ha en sterk forankring i musikkens «ars-dimensjon», noe som innebærer at den sansemessige og erfaringsbaserte omgangen med musikk som klingende fenomen må stå sentralt» (Nielsen, sitert i Hanken og Johansen, 1998, s. 171).

Trass i at det estetiske er presentert som sentralt under formåla med musikkfaget, meiner Varkøy at det kan vera fare for å missa akkurat dette perspektivet, i alle dei store forventningane ein har om «nyttan» eller «overføringsverdien» av musikkundervisning. Han



ynskjer å løfta fram korleis sterke opplevingar av noko som elles kan sjåast på som «unyttig», nettopp kan vera «nyttig», altså «nyttan av det unyttige» (Varkøy, 2003, s. 211). «Nytten av det unyttige» er eit viktig poeng i diskusjonen rundt musikkfaget sin plass og status, ikkje minst i dagens samfunn med det store fokuset på faga som kan målast i tal og statistiske utrekningar, jamføre Kalsnes sine ytringar om ei instrumentell dreing (Kalsnes, 2010, s. 62).

Som Mette Sørensen og Benny D. Austring seier det, kan ein få eit inntrykk av at det estetiske har utvikla seg til eit «uhyre luftig begrep, et «hurra-ord» som dekker alt som er smakfullt, kunstnerisk, sanselig, harmonisk, vakkert og opplevelsesorientert» (Sørensen og Austring, 2010, s. 39). Les ein omgrepet så vidt, vert det naturlegvis vanskelegare å bruka det i pedagogisk og didaktisk arbeid som er knytt til dei kunstbaserte faga i opplæringsystemet (Sørensen og Austring, 2010, s. 39). Om omgrepet skal få meining trengs det grundigare avklaring.

Naturleg nok vil ein ha ulike syn på undervisningsfaget musikk og kva kunnskap som skal bli via merksemd. Grunna at ein legg vekt på ulike sider ved musikkfaget sin basis, kan faget framstå på mange ulike måtar (Hanken og Johansen 1998, s. 168). Kan hende dette i seg sjølv skapar problem innad i musikkkrinsen i spørsmålet om korleis faget skal legitimerast? Studien til Sætre (2014) viser at det innad i utdanningsinstitusjonane er usemje rundt utdannarane sine ulike underidentitetar og musikkssyn. Då dette i sjølve institusjonen kan vera med på å skapa ei konflikt, kan spørsmålet om undervisningsfaget musikk verta meir komplisert.

Musikkfaget vert som me ser forma ut ifrå visse rammer, i tillegg til at det er læraren sjølv som vel ut innhaldet og metoden som skal brukast. Det er fleire element som spelar inn, i tillegg til fagforståinga ein har som lærar. Så, korleis er faget i lærarutdanninga? Kva ser lærarutdanninga som sentralt i høve å utdanna musikkklærarar som står ovanfor utfordringar som spenn vidt?

### **3.1.5 Musikkfaget i lærarutdanninga**

Musikkfaget i lærarutdanninga har i mindre grad har vore eit satsingsområde sett historisk i norsk samanheng. Ein skal ikkje lenger tilbake i tid enn til *Allmennlærerutdanning* 1999 for å

sjå at ein student kunne gå gjennom ei 4-års lang lærarutdanning med eit innføringskurs<sup>16</sup> i musikk for å prinsipielt vera eigna til å undervisa i faget (Bergheim, 2002, s. 63).

I dag er grunnskulelærarutdanninga som nemnt differensiert med studieprogram for 1.-7. og 5.- 10. trinn (GLU 1-7 og GLU 5-10). Det er i begge høva lagt vekt på fagleg fordjuping. Pedagogikkfaget i utdanninga heiter no «Pedagogikk og elevkunnskap» (PEL) og har blitt utvida frå 30 til 60 studiepoeng. Faget er obligatorisk i begge programma. I GLU 1-7 er matematikk og norsk obligatoriske emne, i tillegg til PEL. Dette programmet består normalt av fire fag, der minst eitt av dei har eit omfang på 60 studiepoeng. Fjerde studieåret er det mogleg å erstatte eitt av skulefaga med eit skulerelatert fag, eit fagområde knytt til oppgåver og funksjonar i grunnskulen (Nasjonale retningslinjer for grunnskulelærarutdanningen 1-7). Når det gjeld programmet som tek føre seg 5.- 10. trinn, er det derimot større fridom til å velja. Det er ingen skulefag som er obligatoriske, utanom pedagogikkfaget PEL. Studieløpet inneheld her normalt tre skulefag med eit omfang på 60 studiepoeng. På lik line med GLU 1-7, kan ein erstatta det eine faget med eit skulerelatert emne det fjerde året. I tillegg opnar begge programma for ein overgang til eit masterprogram. I så høve erstattar fyrste året av eit slikt masterprogram, fjerde året av GLU- programmet (sjå tabell under).

	GLU 1-7	GLU 5- 10
1. og 2. studieår	Praksis Pedagogikk og elevkunnskap, 30 studiepoeng (15 sp. kvart år). Norsk (fag I) 30 sp. Matematikk (fag II) 30 sp. Fag III 30 sp.	Praksis Pedagogikk og elevkunnskap, 30 studiepoeng (15 sp. kvart år). Fag I, 60 sp. Fag II, 30 sp.
3. studieår	Praksis Pedagogikk og elevkunnskap, 30 sp. Fag IV, 30 sp.	Praksis Pedagogikk og elevkunnskap, 30 sp. Fag II, 30 sp
4. studieår	Praksis Fag V, 60 sp. Evt. 2 fag (30 sp.) der eitt av faga kan vera skulerelevant, fagområder knytt til oppgåver og funksjonar i grunnskulen	Praksis Fag III, 60 sp. evt. 2 fag (30 sp.) der eitt av faga kan vera skulerelevant, fagområde knyt til oppgåver og funksjonar i grunnskulen.

\*Markeringa viser dei obligatoriske emna

Før nyår 2014 kunne lærarar i teorien undervisa i alle fag. Det var reglar for kva kompetanse ein måtte ha for å bli ansatt som lærar, men ikkje for kva fag ein kunne undervisa i når ein

<sup>16</sup> Innføringskurs med vektal 5, tilsvarande 15 studiepoeng i dag.

fyrst fekk foten innafør systemet (Svarstad, 2013). Men no, frå januar 2014, vart det bestemt at nyutdanna lærarar må ha relevant kompetanse i undervisningsfaget.<sup>17</sup>

Så, korleis er musikkfaget bygd opp i grunnskulelærarutdanninga? I fylgje rammeplanen for faget musikk i GLU-utdanninga blir det «lagt vekt på å skape ein god samanheng mellom lærarstudenten si eiga musikalske og kunstnarlege utvikling, og fagdidaktisk kompetanse i å planlegge, gjennomføre og reflektere over musikkundervisning» (Nasjonale retningslinjer for grunnssolelærerutdanningene, 2010). «Akkurat som elevene har forskjellige interesse og ulike forutsetningar, er det ulike mennesker som vil bli lærere. Regjeringa ønsker en lærerutdanning som tar hensyn til at lærerstudentene er forskjellige, og de skal kunne utvikle sine styrker på en god måte» (Kunnskapsdepartementet, 2008- 2009).

I dag er musikk eit valfritt emne som lærarstudentar kan velja i utdanninga, i tillegg til dei obligatoriske emna. Musikkfaget har eit minstekrav på 30 studiepoeng. Innunder desse studiepoenga skal studentar verta rusta til å planleggja, gjennomføra og evaluera musikkundervisninga etter rammene i Kunnskapsløftet. I St.meld. nr. 30 «Kultur for læring», vert det lagt stor vekt på verdien av at lærarar har solid kompetanse i dei faga dei underviser i. Fagkompetanse og pedagogiske kompetansar er her presentert som heilt naudsynte kompetansar for å sikra god læring: «Lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne, er skolens viktigste ressurs» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004). Dette er interessant. For ser ein på dei nasjonale retningslinjene for dei to studieløpa, er det overraskande like formuleringar i dei to dokumenta trass i at utdanninga no er differensiert. Innleiinga til musikkfaget, er formulert ordrett likt og har høge mål:

Faget i lærarutdanningane skal gje grunnleggjande innsikt i den norske og internasjonale musikkarven, i musikk som fleirkulturelt samfunnsfenomen og i musikk som identitetsskapande kraft og uttrykksform. Det skal gje grunnlag for studentane si allmenne danning og faglege vekst og gje dei opplæring i å kunne ta aktivt del i kultur-, skole- og fagutvikling i sitt framtidige yrke.

Institusjonen skal gjennom 30 studiepoeng gjera studentar rusta til å nå desse overordna måla. I tillegg er det i begge tilfella (både GLU 1-7 og GLU 5-10) lagt vekt på emnet sine hovudkomponentar: «grunnleggjande opplæring i utøvande, lyttande og skapande verksemd,

---

<sup>17</sup> Opplæringslova § 10-2 «Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag» tredde i verk 1.januar 2014. Kravet gjeld ikkje for dei som er midlertidig ansett etter §10-6 eller etter arbeidsmiljølova. I tilfelle der skulen ikkje har nok kvalifiserte undervisningspersonale i faget, kan skuleeigar om nødvendig vika frå kravet om relevant kompetanse. Dette må i så tilfelle takast stilling til kvart år ([https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_12](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_12)).

innføring i musikkfaget sine deldisiplinar og innføring i skolefaget musikk» slik det er forma for trinna 1-7 og 5-10 i gjeldane læreplan (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. Og 5.- 10. Trinn). Gjennom måla uttrykt under *kunnskap*, *ferdigheter* og *generell kompetanse*, skal studentane bli rusta for den vidare yrkespraksisen. I retningslinene for GLU-utdanninga står det: «Utvikling av dei utøvande, personlege og kunstnarlege sidene ved musikkfaget krev øving og modning over lang tid og er difor sentrale på alle nivå» (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. og 5.- 10. trinn). Er dette eit peik om at studentar må ha ein musikalsk kunnskapsbase frå før, eller er meininga at ei slik utvikling kan skje på eit halvt eller heilt år, avhengig av 30 eller 60 studiepoeng? Kan ein i heile teke måla kompetansen til musikk lærarar gjennom studiepoeng? Her kan ein trekkja parallellar til sjølv faget musikk, og korleis ein kan måla den estetiske dimensjonen. Poenga over syner kva som ligg til grunn ut ifrå dei skriftlege dokumenta. Men korleis er realiteten innad i musikkprogrammet i GLU-utdanninga?

Funna til Sætre (2014) skildrar tre hovudelement som er i synefallande med tanke på struktur, innhald og kunnskapsformer. Det mest framståande er emne som representerer den tradisjonelle konservatoriemodellen i musikkstudiar, der både kompetansebasert tradisjon av utøving samt ein universitetsbasert tradisjon for musikkvitskap er gjeldane. Det andre elementet representerer teori og praksis i musikkdidaktikk, der fagleg kunnskap (produsert i og for skulesystemet) og kunnskap knytt til yrkesutøving (produsert for utøvarar) blir via merksemd. Eit tredje element, som i fylgje studien til Sætre ser ut til å bli via minst merksemd, er område knytt til det forskingsorienterte (Sætre, 2014, s. 213). Går ein meir i djupna med tanke på kva musikkfaget i grunnskulelærerutdanninga inneheld, består det musikkpedagogiske innhaldet av ei rekkje element: kunst, handverk og praksis av musikalsk utøving (instrument, ensemble, kor, konsert, pedagogikk, dirigering), musikkvitskaplege disiplinar (musikkteori, hørelære, musikkhistorie, arrangering, komponering, musikkteknologi), teori og praksis knytt til musikkundervisning (didaktikk, undervisningsmetodar, det å praktisera) samt teoretisk og praktiske aspekt av forståinga av å driva forskning (vitskapsfilosofi, forskingsmetodar, bacheloroppgåve, veiledning) (Sætre, 2014, s. 213). Som nemnt innleiingsvis, ser det ut til at ei kontinuerleg nedskjæring av undervisningstimar i musikkfaget, resulterer i at dei musikalske disiplinane vert redusert og meir oppdelte. Dette inneber difor at nokre av disiplinane vert vektlagt meir enn andre. I fylgje utdannarane sjølv ligg vektleggjinga på musikalsk utøving, musikkvitskaplege disiplinar samt det musikkdidaktiske (Sætre, 2014, s. 213).

## 3.2 Rolla som musikk lærar

Ordet didaktikk tek utgangspunkt i det greske ordet *didáskein* som tyder «å læra» og «å undervise» (Halvorsen, 2008, s. 33). I dag vert omgrepet ofte omsett med «undervisning» eller «undervisningskunst» (Hanken og Johansen, 1998, s. 17). Didaktikk vil dreia seg om dei avgjerdene ein som lærar må ta i høve kva elevane skal læra, kvifor og korleis ein skal gå fram for at dei skal læra dette. Samstundes vil didaktikken innebera vilkåra og føresetnadane som ligg til grunn for desse avgjerdene, samt dei vilkåra som bør gå forut for ei avgjerd (Hanken og Johansen, 1998, s. 18). Det som skil didaktiske spørsmål frå det pedagogiske, er at det didaktiske gjerne kjem til syne i sjølve undervisnings- og læreverksemda, på gjeremålet sine vilkår (dei vala ein tek og grunngevinga for dei). Pedagogikk, eller i dette høvet, musikkpedagogikk, har ei større spennvidde og dreiar seg om aspekt knytt til psykologi, sosiologi, filosofi, antropologi og etikk. På denne måten vert pedagogikk tverrvitskapleg, medan didaktikken kan seiast å vera sjølve kjernen i omgrepet pedagogikk (Hanken og Johansen, 1998, s. 19). Didaktikk kan likevel ikkje gje tydelege svar på kva innhald ein som lærar *bør* ha med, kva målet *bør* vera eller korleis ein *bør* leggja til rette undervisninga (Hanken og Johansen, 1998, s. 20). Dette inneber at ein som musikk lærar sjølv må grunnje for dei vala og vurderingane ein tek. Dale meiner at den pedagogiske røynda er prega av noko han kallar *handlingstvang*, grunna at musikkpedagogar må ta avgjerder der og då utan å kunna stoppa gangen i undervisninga (Dale, 1989, i Hanken og Johansen, 1998, s. 20). Oppgåva til didaktikken vil dermed bestå i å bidra til «å utvikle musikkpedagogens *tenkning bak* det hun gjør når hun står i denne handlingstvangen» (Hanken og Johansen, 1998, s. 20). Dette vil igjen vera farga av musikk læraren sine verdigrunnlag som vil bli synleggjort under.

### 3.2.1 Musikkpedagogiske verdigrunnlag

Bennet Reimer argumenterer for nødvendigheita av at musikkpedagogar er bevisste og vert bevisstgjorte i høve verdien av eiga verksemd og praksis (Reimer 1970, referert i Varkøy, 1997, s. 12). Han meiner at musikkpedagogar som profesjonsgruppe på den eine sida treng formuleringar som kan ta vare på sentrale og samlande synsmåtar og synspunkt. På den andre sida meiner han at det å vera medviten om verdien av eigen praksis og yrkesutøving, óg er stort hjå den enkelte musikkpedagog på det individuelle planet (Reimer, 1970, referert i Varkøy, 1997, s. 12). Med dette meiner han at berre ein person som har eit bevisst og reflektert forhold til praksisen han eller ho driv, samt er overtydd om verdien av dette, kan vera eit sterkt ledd i kjeda som tilsaman dannar ei profesjonsgruppe (Reimer 1970, referert i

Varkøy, 1997, s. 12). Samstundes vil den enkelte sitt syn på yrkesutøvinga vera medverkar til den totale utviklinga av eit sjølvbilete: «Det at musikkpedagogen bygger sin virksomhet på et bevisst musikkpedagogisk grunnsyn, og dermed også på et musikkyn, blir av stor viktighet for undervisningens kvalitet, og for den som utsettes for denne undervisningen» (Varkøy, 1997, s. 12).

Diskusjonar kring musikken sitt vesen, handlar slik eg ser det, om læraren sitt bevisste forhold til undervisningsinnhaldet. Undervisningsinnhaldet kan seiast å vera sjølv kjernen i omgrepet didaktikk som nettopp ser samanhengen mellom lærar-elev og innhald (den didaktiske trekanten). Slik eg ser det, vil kanskje musikkutdanningar kan ha særleg fokus på *sjølv musikken*, medan grunnskulelærerutdanningane vektleggja interaksjonane og refleksjonane mellom musikken, konteksten og lærar-elevforholdet. –Altså ei rekkje komponentar som spelar inn.

«Innenfor didaktisk tenkning er vi blant annet opptatt av hva slags grunnsyn pedagogen bringer med seg inn i undervisningssituasjonen», skriv Øivind Varkøy (Varkøy, 2004, s. 9). Når det gjeld musikkpedagogisk verksemd, vil dette dreia seg om dei verdiane og oppfattingane ein musikkpedagog ber med seg. Dette vil som me har sett over innebera musikkyn, musikalitetssyn, kunnskapssyn, synet på forholdet mellom lærar og elev samt menneskesyn (Hanken og Johansen, 1998 referert i Varkøy, 2004, s. 9).

Ethvert pedagogisk system er båret oppe av en ganske bestemt oppfatning av mennesket. Menneskeoppfatningen danner det punkt i systemet som de enkelte trekk er sprunget ut av, og som binder de enkelte trekk sammen til en helhet. Derfor er også menneskebildet nøkkelen til ethvert system [...] (O.F. Bollnow, sitert i Varkøy, 2004).

Synet på mennesket er kanskje i dag eit viktigare element enn for berre nokre år tilbake. I vårt pluralistiske og fleirkulturelle samfunn, er det ikkje lenger sjølv sagt at alle deler det mange kanskje ynskjer å definera som «norske verdier» (Varkøy, 2004, s. 9). Varkøy hevdar at ein i dag kan ane ei instrumentell tenking i den norske utdanningspolitikken, óg i synet på mennesket:

Dette er en tenkning hvor enkeltmennesket lett reduseres til et instrument i samfunnsmaskineriet, skolefagene reduseres til instrumenter for oppdragelse av produktive borgere, og den utdanningspolitiske retorikken preges av begreper hentet fra industriell produksjon og markedstenkning (Varkøy, 2004, s. 9).

Ein slik tankegang synest å halda seg langt frå ordet «humanisme», eit ord sterkt knytt til pedagogikk. Lærarar står her i eit spenningsforhold mellom den pedagogiske praksisen basert på eit «humanistisk menneskesyn» på ei side og ein instrumentell utdanningspolitikk på den andre sida (Varkøy, 2004, s. 9- 10). Varkøy meiner på lik line med Reimer at musikk læraren si eiga refleksjon rundt undervisningsgjenstanden *musikk* høyrer til dei heilt grunnleggjande føresetnadene, like mykje musikkpedagogisk tenking og teoridanning som for undervisningspraksis (Varkøy, 2003, s. 17). Med dette kan ein seie at musikk læraren må ha kunnskapar i og om musikk, så vel som kunnskapar om pedagogisk teori. Kunnskap i og om musikk vil i fylje Varkøy dreia seg om kunnskap og dugleik i både utøvande og skapande musikkverksemd samt kunnskap om musikkvitskapleg teori (Varkøy, 2003, s. 17). Musikkvitskapleg teori inneber ei forståing av musikkfilosofiske og estetiske spørsmål. Ei slik forståing er viktige grunnlag for musikkpedagogens grunnlagstenking (Varkøy, 2003, s. 19). Både musikkfilosofi og estetikk tek begge opp spørsmål kring musikken si meining, musikken sin natur, musikken si hensikt og ikkje minst verdi.

Musikkfilosofi dreier seg altså om tenkning omkring musikk, eller om musikk syn, sett i sammenheng med generelle verdisyn og livsanskuelser. Slik kan det se ut som om forskjellene mellom musikkestetikk og musikkfilosofi i all hovudsak dreier seg om at musikkfilosofien er orientert mot bredere og mer generelle perspektiver enn musikkestetikken (Varkøy, 2003, s. 19).

Når det gjeld å bestemma musikk syn eller ei musikkfilosofisk grunnhaldning, meiner Varkøy at det er sentralt å stilla seg spørsmålet og tenkja rundt kva ein meiner å kunna læra, forstå og erkjenne gjennom musikk. Kva kunnskapar formidlar musikken? Kva er hensikta eller nytten og verdien av musikkundervisninga? Og kva er musikkundervisninga sin funksjon? (Varkøy, 2003, s. 41). På denne måten meiner han at merkelappane ein kan setja seg ikkje nødvendigvis er viktige i seg sjølv, men at det nettopp er refleksjonen rundt desse merkelappane som er av verdi (Varkøy, 2003, s. 41).

### 3.2.2 Musikk syn

Grunnlagsverdiar vert som me ser sentrale element for musikk læraren sin praksis. I tankane kring musikk syn, finn ein kjernes spørsmålet: «kva er musikk»? Her kan ein finna fleire definisjonar. Bøe hevdar at me i Noreg ofte brukar ein enkel definisjon som seier at musikk er «organisert lyd» (Bøe, 2005, s. 19). Varkøy går grundigare til verks. Dette gjer han mellom anna ved å trekkja fram to internasjonale debatterande profilar, den allereie introduserte

amerikanske musikkpedagogen Bennett Reimer og kanadiaren David Elliott (Varkøy, 2003, s. 31). Eg ser det relevant å trekkja fram desse to, grunna at dei illustrerer og tek føre seg element frå to ytterpunkt i synet på musikk, det *autonomiestetiske* og det *heteronomiestetiske*. Dette kan visa oss at musikkynet læraren tek med seg i undervisinga kan ha heilt ulike meiningar. Eit autonomiestetisk musikkyn, vil kort sagt sjå musikken som verdi i seg sjølv, medan eit heteronomiestetisk syn vil innebera at musikken si meining kan visa til utanommusikalske verdiar og/ eller effektar. Reimer meiner at hovudmålet med musikkundervisning må vera på estetiske vilkår, altså eit fokus på musikken sin unike og uerstattelige verdi (Varkøy, 2003, s. 32). Han ser seg sjølv som absolutt ekspresjonist – eit musikkyn og ei musikkfilosofisk grunnhaldning som set fokus på musikken sitt nære samband til det menneskelege kjenslelivet. Ein er med eit slikt grunnsyn oppteken av at musikk inneheld og formidlar eit nettverk av emosjonar, samstundes som det ikkje er desse emosjonane som er i seg sjølv er viktige, men heller at musikken primært avspeglar «kjenslenes formdanningar» (Varkøy, 2003, s. 32). Dette vert tosidig. På den eine sida markerer ekspresjonismen den nære tilknytninga til noko utanommusikalsk (det menneskelege kjenslelivet), samstundes som at det er musikken sitt eige potensial for å skapa denne innsikta, som gjer musikken unik (Varkøy, 2003, s. 32).

Elliott ser seg heller kritisk til Reimer si tenking. Ein av hovudgrunnane til kritikken mot Reimer, ligg i hans kritiske haldning til omgrepet «musikkeestetikk». Om estetikk og estetiske haldningar skal vera utgangspunkt, ser Elliott at førestillinga om musikk vert knytt til musikk som verk eller objekt, noko han meiner berre er fruktbart for vestleg kunstmusikk på 17- og 1800-talet. Elliott meiner òg at tidlegare musikkpedagogiske tankar har vore prega av eit slikt fokus. Dette ser Elliott på som ei avgrensing for den musikalske opplevinga, grunna at dette føreset at verka kun kan lyttast til på ein spesiell estetisk måte. «For Elliott er musikk noe mer enn en samling av autonome estetiske objekter» (Varkøy, 2003, s. 34). Han hevdar på si side at det sentrale i musikkundervisninga må knytast til det aktivt skapande og utøvande. Ved at musikk er ein menneskeleg aktivitet, noko folk gjer, vert musikk eit *verb* og ikkje eit substantiv.<sup>18</sup> Grunna at det ved eit slikt syn berre er ved aktiv omgang med eit musikalsk materiale, enten som komponist eller utøvar som kan skapa ei forståing av musikken, kan ei slik forståing berre bli nådd gjennom praksis, ei praktisk tilnærming. Ein slik innfallsvinkel ligg til grunn for Elliott sin praksikalistiske filosofi. Sjølv om ein her som i formalismen, er

---

<sup>18</sup> Viser her til Christopher Small og omgrepet «musicking» (Small, Christopher. 1998. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, N.H: University Press of New England).



oppteiken av musikken sjølv, er det i dette høvet via meir merksemd til prosessen, den musikalske utøvinga og skapinga (Varkøy, 2003, s. 34). I dette ligg det ei forståing for musikk både som produkt og prosess, samstundes som musikken kan ha referansar til noko utanommusikalsk. Med dette, samt musikken sine sosiokulturelle funksjonar i fokus, kan ei slik forståing kallast kontekstualistisk (Varkøy, 2003, s. 35). Å sjå musikken i eit slikt lys vil igjen truleg vera knytt til verdirelativisme som i fylgje Varkøy inneber å setja «all musikk på samme verdi». Her vil eg stilla spørsmålsteikn til Varkøy sine ytringar. Vil ikkje verdirelativisme seie at musikk kan ha ulike verdi for ulike grupper menneske og at ein aksepterer nettopp verdien den har for dei enkelte? Samstundes må kontekstualismen bli sett i forhold til dei nye retningane innan det me i dag kallar systematisk musikkvitskap, sosiologi, teknologi, terapi og antropologi. Varkøy meiner at den viktigaste musikkpedagogiske konsekvensen av ei slik ny musikkvitskapleg tenking utvilsomt er «den radikalt fornyende debatten omkring selve musikkbegrepet, tendensen til verbalisering av dette, og en større interesse for musikkens *funksjoner* for individ og samfunn» (Varkøy, 2003, s. 35). Men må det liggja eit enten-eller til grunne? *Kan* ein i dag operere med to skilte musikkssyn?

Spørsmålet om kva musikk er og kva musikkssyn ein som lærar skal ta med seg på vegen er komplekst. «En situasjon der normer for hva som er god eller dårlig musikk, retter seg etter de ulike konvensjonene som styrer de ulike kunstverdenene, roper etter en nærmere avklaring på hva som er musikalske kvaliteter» (Ruud, 1994, s. 20). I ei verd og eit samfunn der musikalsk kvalitet ikkje kan bli forstått av musikalsk struktur aleine, eller knyttast til ein bestemt sjanger, vert musikk læraren i fylgje Ruud tvinga til å grunngje konkret i samanheng med verdien av musikk og verdien av det enkelte stoffvalet: «Når verdien ikke lenger kan utledes av form og struktur, tvinges læreren inn i en didaktisk refleksjon der elevens aktuelle situasjon, kulturelle posisjon og tilhørighet griper avgjørende inn i forhold til musikkens tiltenkte virkninger» (Ruud, 1994, s. 21).

På denne måten vert valet av stoff eit verdival der verdier kan bli sett opp på ei prioritert liste og avgjerast etter ein etisk refleksjonsmodell (Ruud, 1994, s. 21). Ruud peikar samstundes på veksten av omgrepet populisme i samband med musikkpedagogikk. Som omgrep kan dette uttrykkja ein kritikk mot eit eksisterande eller politisk system. Dette med eit ynskje om å fremja «folk flest» si sunne fornuft og gje folket det dei vil ha. På denne måten vil ein musikkpedagogisk populist vera positiv til prosessaktige og elevsentrerte musikalske samhandlingar. Men, på ei anna side kan det liggja eit problem i at ein populist vil prøva å

erstatta andre former for kulturell aktivitet og ikkje sjå verdien av tradisjonen, høgkulturen eller avantgarden sitt tilbod (Ruud, 1994, s. 22). Ruud foreslår her ei kritisk form for populisme. Med dette meiner han å gjennom musikkfaget ta høgde for å visa korleis dei materielle føresetnadane for kvardagskulturen vert utforma utanfor den kontrollen ein til dagleg har over kulturen sine symbolske aspekt. Dette vil igjen krevja ein allianse mellom dei tankeformene og teoretiske modellane som vert forvalta av høgkulturen samt dei formene for oppleving som vert dyrka fram i kvardagen sitt møte med dei symbolske råvarene i massekulturen (Ruud, 1994, s. 21- 22). Her vert spørsmålet om samfunnsending sentralt. Formålet med musikkfaget seier blant anna «[...] Musikk er derfor en kilde til både selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur». Musikkfaget er på denne måten eit sannkjenningsfag knytt til spørsmål om kulturell og personleg identitet og famnar utover på det psykologiske planet. Dette i tillegg til historieoppfatning, historiekjensle og nasjonalismeproblematikk –ifylgje Ruud, element som støttar opp kring debatten om media si påverking, forutan dei terapeutiske verdiane som er knytt til kroppen og psykososial utvikling (Ruud, 1994, s. 23). «Når slike spørsmål ofte er fraværende i en musikkpedagogisk fagbeskrivelse, settes faget på alvorlig avstand fra samfunnsdebatten. Slik sett er det ønskelig med en ny politisering av musikkfaget, der også samspillet mellom kulturens symbolske og økonomiske aspektert rekkes fram».

### 3.2.3 Den kompetente musikk lærer?

«Kompetanse hos individer er kunnskaper, ferdigheter og evner som kan bidra til å løse problemer og /eller utføre arbeidsoppgaver. Den kompetansen som et individ har, påvirker dermed produktiviteten i en arbeidssituasjon » (Kunnskapsdepartementet, 1997). Læraren vert stilt ovanfor fleire krav til kompetanse i høve å leia elevane si læring. Me kan her skilja mellom formell kompetanse som er dokumentert av offentlege instansar og uttrykt ved utdanningsnivå samt den kompetansen individet har fått gjennom erfaringar (realkompetanse). «De må ha faglig kompetanse på en rekke områder, pedagogisk kompetanse til å lede en gruppe elever, og de må kunne spille på et stort repertoar av arbeidsformer og virkemidler» (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004, s. 24). I tillegg til dette, er endrings- og utviklingskompetanse, sosial kompetanse samt etisk kompetanse nemnt som viktige kompetanseområde for dei som underviser. Omgrepet kompetanse vert som me ser i dag brukt frå det statlege om eit mangfald element som høyrer til lærarrolla og det pedagogiske arbeidet. Omgrepet vert stadig brukt med ei vid forklaring på kva det skal føra til, utan

avklaring på *kva* omgrepet inneber. Ein forstår at kompetanse vert brukt som ei nemning på produktive og skapande evner hjå læraren, men produktive og skapande evner på *kva*? Ei slik forklaring gjev oss i beste fall ei brei tolking. I og med at omgrepet er så vidt, meiner eg det trengs ei innsnevring for å i det heile teke kunne diskutera det. For *kva* kjenneteiknar ein kompetent (god) musikk lærar?

Musikkfaget sin didaktikk let seg ikkje lenger grunnast ut ifrå ein «tradisjonell verdimålestokk der høykulturens musikk troner på toppen av verdiskalaen» (Ruud, 1994, s. 15). Ruud skriv at massemedianane har skapt grobott for ein musikkpedagogisk pluralisme som saman med elevsentrerte haldningar «gir næring til en pedagogikk der musikalske verdier relativiseres» (Ruud, 1994, s. 15). Vidare hevdar han at spørsmålet i dag ikkje lenger kan knytast til korleis desse verdiane og musikkformene reint metodisk kan tilpassast ut frå omsyn til elevane sin bakgrunn og alder. Sjølv valet av musikalsk stil eller sjanger har no blitt eit samansett verdival, der musikk læraren vert tvinga til å spørja etter *kva* verdier som vert sett i spel når musikken kling (Ruud, 1994, s. 15).

Alle barn, unge og voksne i vårt samfunn har et forhold til musikk. Musikk brukes i mange forskjellige sammenhenger og har dermed ulike funksjoner og også ulik betydning for hver enkelt av oss. Musikk tar opp i seg, uttrykker og formidler stemninger, tanker og følelser ved alle sider av det å være menneske. Musikk er derfor en kilde både til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur (Kunnskapsløftet, 2006).

Innleiingsorda i formålet med faget musikk i LK06 seier noko om at musikkfaget er eit allmenndannande kunstfag som skal gje elevane grunnlag for å oppleve, forstå og ta del i musikalske uttrykk. Samstundes er musikk eit skapande fag som skal leggje grunnlag for utvikling av kreativitet og skapande evner, slik at eleven er i stand til å skapa egne musikalske uttrykk ut ifrå egne føresetnadar (Hovdenak, 2007, s. 13). Musikkfaget sin plass i skulen har slik verknad i høve elevar sine moglegheiter til å utvikla ulike sider på det personlege plan. Skulen sitt samfunnsmessige mandat, handlar ifylgje Hovdenak om at skulen både har ei reproduserande og produserande oppgåve, i tillegg til ein identitetsdannande funksjon: «Musikk læreren har med andre ord fått et større pedagogisk handlingsrom, en større grad av fleksibilitet, sammenlignet med andre lærere som opplever eksamener og nasjonale prøver som styrende når det gjelder undervisningens innhold og form» (Hovdenak, 2007, s. 13). Eit slikt handlingsrom kan bli nytta til å styrke det positive aspektet i høve elevane si identitetsutvikling. Vel og bra så lenge musikkfaget framleis blir sett opp på timeplanen og ikkje må vika plassen for øving til dei målstyrte prøvane. Samstundes finn ein eit større

pedagogisk handlingsrom i Kunnskapsløftet enn i læreplanen frå 1997 (L97). Ved at innhaldet i LK06 skal konkretiserast ved hjelp av kompetansemål, vert det stilt store krav til læraren sin profesjonalitet. I musikkfaget vil dette gjelda både det musikkfaglege og det didaktiske (Hovdenak, 2007, s. 14). Sagt med Hovdenak sine ord: «Som læreplan kan vi konstatere at LK06 forutsetter den profesjonelle lærer, både faglig og pedagogisk. Her gis den enkelte lærer, eller rettere sagt det enkelte kollegium, et relativt stort pedagogisk handlingsrom som skal gis form og innhold» (Hovdenak, 2007, s. 20).

Over har eg synleggjort og skissert nokre grunnlagsspørsmål ein musikk lærar bør reflektera over i samband med eigen praksis. Musikk læraren er avgjerande for musikkundervisninga. Det er musikk læraren som skal førebu timane, velja ut innhald i forhold til kompetansemåla i Kunnskapsløftet, finna eigna metodar for å formidla det ho eller han ynskjer –ja rett og slett den som tek slutningane for korleis faget vert i praksis. Det syner seg klart at ein ikkje kan finna noko fasitsvar på kva som er den viktigaste kunnskapen å formidla. Trass i om ein høgskulelærar sjølv har funne ut av kva han eller ho meiner er den mest sentrale kunnskapen, kan ein ikkje rekne med at studentane oppfattar dette likt. Johansen meiner det som vert lagt fram og presentert for studentar, heller må forståast som eit grunnlag som studentane byggjer vidare på når dei sjølv konstruerer sin eigen, individuelle kunnskap på vegen mot sin eigen yrkespraksis (Johansen, 2004, s. 115).

Musikkfaget elevar møter i grunnskulen har ulikt innhald og former. I dagens samfunn er me heile tida på leit etter den beste undervisninga og ulike individ vil kunna tolka dette på ulike måtar. «Behovet for full oversikt over musikkfagets mange og dynamiske varianter i en situasjon som preges av konstant endring, kan slik synes å være forankret i en moderne måte å tenke på» (Johansen, 2004, s. 119). Men treng ein denne fulle oversikta? I fylgje Johansen vil eit tradisjonelt moderne perspektiv retta merksemda på å finna samanhengande og rasjonelle resonnement som grunnlag for verksemda. Som eit døme kan ei slik tenkjing hjå musikk læraren liggja i at han eller ho er tilhengjar av ein musikkpedagogikk som konsekvent byggjer på analyse av musikken sine grunnleggjande strukturar og delemne. Musikk læraren vil vidare med eit slikt syn hevde at all musikkundervisning kan haldast saman med utgangspunkt i rytme, melodi, klang, dynamikk og form. I høve læreplanen vil den på denne måten bli lest og analysert med tanke på å finna ut korleis ulike strukturar og omgrep vert framstilt for så å tilpassa eigne oppfattingar om som grunnlag for undervisninga (Johansen, 2004, s. 120). Men, om ein som musikk lærar vel å sjå praksisen sin med grunnlag i

postmoderne eller seinmoderne perspektiv, vil dette kunne retta interessa mot korleis musikk og måtar musikk vert brukt på, kan gje idéar til variasjon i val av innhald og undervisningsmåtar. Slik sett vert det óg lagt til høgde for å møte elevane sine ulike musikkulturelle føresetnadar (Johansen, 2004, s. 120). Ein anna måte å møte elevane på kan knytast til Halvorsen sin dobbelte didaktikk. Med utgangspunkt i den danske litteraturprofessoren Johan Fjord Jensen sine tankar om eit dobbelt kulturomgrep, har Halvorsen utvikla dette til å gjelde ein kulturpedagogiske modell mellom to polar (Halvorsen, 2008, s. 71). Den eine sida rommar ein «har»- kultur, som representerer kunnskap og erfaringar som har nedfelt seg i kunst og vitskap gjennom tidene og som kan seiast å vera ein base for skulefaga sitt innhald. Den andre sida representerer det som er integrert i den enkelte og den livsverda individet veks inn i, ein «er-i»- kultur (Halvorsen, 2008, s.71). I desse polane føregår det ein kontinuerleg interaksjon. I didaktisk samanheng vil læraren si oppgåve vera å ta omsyn både til samfunnet sin «har»-kultur samt den kulturen elevane «er- i». Med tanke på sosiokulturell læring, har både Bertil Bernstein og Pierre Bourdieu dokumentert korleis me vert sosialisert inn i ulike kulturelle verdener med ulike kulturelle kodar, noko som vil innebera ulike læreføresetnadar for eitt og same innhald (Halvorsen, 2008, s. 17). Ein slik kunnskap kan vera utfordrande for skulen og læraren. På lik line med at opplæringa skal tilpassast elevane sine føresetnadar i alders- og modningsnivå, skal undervisninga gje elevane utfordringar uansett miljøbakgrunn. I og med dagens situasjon med ei fleirkulturell røynd, vert det ei endå større breidd av kulturerfaringar som krev auka kulturkompetanse hjå lærarane (Halvorsen, 2008, s. 17).

Musikkfaget kan altså lesast med ulike briller og ha ulike basisar. Kompetansemåla er mange og omfattande. I tillegg er det stor variasjon i korleis skulane er utstyrt med både læreverk og instrumentarium. Dette kan innebera at musikk læraren må leggja meir tid og krefter i førebuing og planlegging (Bøe, 2005, s. 58).

### 3.2.4 Bakgrunn før studieår

På lik line med den formelle utdanninga, kan óg tida *før* utdanninga vera med å spela ei rolle for yrkespraksisen som musikkpedagog så vel som andre pedagogar. For det fyrste gjekk dei på skulen sjølv, hadde musikk som fag og gjekk kan hende på musikk skule eller liknande. «Her ble de fortrolige med faget fra sitt eget *elevperspektiv*, de utviklet fortrolighetskunnskap om det som senere ble deres eget praksisfelt» (Johansen, 2004, s. 114). Denne tillita dei fekk

frå eit anna perspektiv, kallar Lauvås og Handal «den andre siden» av yrkesrollen. Med kunnskap frå eiga utdanning, egne undervisningserfaringar, omgang med kollegiar, lesing av læreplanar med meir, kan musikkfaget byggja på ein mangespekka kunnskapsbase, noko som kan føra til svært ulike syn på musikk som undervisningsfag (Johansen, 2004, s. 114).

«Musikalske verdivalg er ikke minst knyttet til konstruksjon og vedlikehold av identitet. Identitet er ikke noe vi tilegner oss fiks ferdig, det er en prosess, noe som aldri fullføres» (Ruud, 1994, s. 26). Ruud legg til at identitet er noko som vert konstruert samstundes som me formar oss til dei me vil vera og kor me vil høyra til. Her dannar óg omfanget av historiekjensle, lokal og global tilhøyrse, «vårt private selv» og vår kroppskjensle, sentrale komponentar (Ruud, 1994, s. 26). I vår postmodernistiske situasjon, kan identitet seiast å bli kjenneteikna av alle blandingsformene av smak og preferanse. Ved å navigera og handtera det musikalske mangfaldet, kan ein stå ovanfor ei potensiell radikal utviding av sitt eige «sjølv» (Ruud, 1994, s. 27). Ruud legg til at sjølv om lyd kan knytast til identitet, kan ein ikkje lesa identiteten i sjølve lyden sin struktur. Slik sett kan ikkje musikk utan vidare speigla identitetar, sosiale funksjonar, ideologiar eller private verdisystem, men ein kan ta dei opp og lagra dei. Musikken vert då eit objekt me handlar mot for å tydeleggjera ståstaden og verdiane våre.

Som me ser kan ein ikkje i fylgje Ruud på generelt grunnlag sei at musikk skapar meir sosiale, kreative eller «heile» menneske. Påstandar som dette må setjast i samanheng og i forhold til blant anna elev, metode og kulturell kontekst. Slik kan ein kanskje oppleve at ein elev i ein bestemt historisk og kulturell samanheng, vil ha grunnlag for skapande læring eller kulturell sjølvvisse. Andre elevar kan oppleve det motsette, den reine kulturelle katastrofa (Ruud, 1994, s. 27). Så, kan opplevinga i tidlege leveår knytast til spørsmålet om *kven* som vert musikk lærarar?

Eg set i denne studien søkjelys på kva føresetnader som ligg til grunn for musikkundervisninga til musikk læraren i grunnskulen. I kva grad spelar tidlegare erfaringar med musikk inn? Er musikk læraren bunden i musikalske opplevingar og nettverk heilt frå barneåra? «Vi har ofte en følelse av at det er en sammenheng mellom våre musikkopplevelser og «hvem vi er», at det er en forbindelse mellom musikk og identitet» (Ruud, 1997, s. 5). Ved å intervju ei rekkje personar, har Ruud undersøkt samanhengen mellom musikkoppleving og identitetsdanning. Som Ruud skriv, er det i språket og litteraturen ei mengd omgrep som har

mål om å krinsa inn det særleine ved oss menneske og korleis me avgrensar oss og er ulike andre. Her kan nemnast «selvet», «ego», «personen» eller «individet» (Ruud, 1997, s. 45). Når ein skal forklara omgrepet «identitet» kan ein derimot møte usemje. Trass i at omgrepet kan definerast på ulikt vis, ser Ruud her identitet i ei meir «subjektiv, fenomenologisk forstand, som en del av vår indre, opplevde oppmerksomhet på oss selv, som en «identitetsfølelse» (Ruud, 1997, s. 46). På denne måten vil identitet handla meir om individet si visse om «å vera den same» og om opplevinga av kontinuitet i oppfattinga av seg sjølv samt det å vera ulik andre (Ruud, 1997, s. 46). Vidare trekk Ruud i denne samanhengen fram Daniel Stern, ein leiande spedbarnsforskar. Stern meiner at spedbarnet allereie frå fødselen opplever at det har eit «selv» i utvikling, ei kjensle av indre eining og struktur. Ei slik tidleg sjølvkjensle er tilstades som eit primært og subjektivt perspektiv som kan hjelpa barnet med å organisera den sosiale opplevinga. Bakgrunnen for Stern sine tankar ligg i at barnet har «preverbale opplevingar av å kunne handle, oppleve fysisk sammenheng, oppleve kontinuitet, komme i kontakt med andre, fornemme følelser, oppleve å skape struktur og å kunne overføre mening» (Stern, 1991 i Ruud, 1997, s. 47- 48). Med bakgrunn i dette, presenterer Stern fem ulike sjølvkjensler som oppstår i dei fyrste leveåra: «*det gryende selv, kjerneselvet, det subjektive selv, det verbale selv og det narrative selvet*» (ikkje nødvendigvis i kronologisk rekkjefølgje). Utan å gå nærare i detalj på desse nivåa, vil eg trekja fram eitt av dei, «kjerneselvet», som kan leia oss til tanken om at «selvet» er medfødt. Her kan ein óg dra parallellar til filosofane Hume, Nietzsche og Skinner samt poststrukturelle tenkjarar som Foucault, Barthes og Derria (Ruud, 1997, s. 48). Vil personar som vel å bli musikk lærarar ha eit medfødd «selv», der rammene heilt frå dei fyrste leveåra er med på å påverka og vera avgjerande for den vidare interessa? Eg ser det interessant at Ruud her trekk inn Anthony P. Cohen sitt innspel. Cohen meiner at samfunnsvitarar har tona ned personar si sjølvkjensle i møtet med samfunn og kollektive symbol:

Der hvor studier av kulturer og samfunn synes å bekrefte en allmenn tendens til at individet er overstyrt av samfunnet, der hvor det tilsynelatende er samfunn og kultur som tenker gjennom individet, viser Cohen hvordan dette nettopp bare er tilsynelatende (Ruud, 1997, s. 49).

Med dette meinast at kulturen ryddar vegen for symbolske former, fakta og mønster me brukar som råvarer i tankeprosessane våre. Ved at personen tenkjer gjennom desse formene, skapar dei dermed sine egne personlege tolkingar av omverda og dei vidare kulturmonstra. På denne måten vert det gjennom refleksivitet og sjølvvisse, individet stadfestar individualiteten sin (Ruud, 1997, s. 49). Med individualitet er det kanskje nærliggjande å trekka parallellar til individualisme. Cohen er her snar med å leggja til at desse ikkje må

blandast. Han ser individualisme som ein ideologisk posisjon som set individet over samfunnet, gjerne med idéen om at eit individ er leia av eit ynskje om å tilfredstillast egne behov. Difor meiner han at desse må skiljast frå ein annan:

Individualitet handler om å skape og bekrefte sin egenart og er en legitim menneskelig aktivitet, trolig noe som foregår i alle samfunn og kulturer- kanskje ikke minst der hvor samfunnet foreskriver klare roller og handlemønstre, og slik skaper *tvetydighet* i forholdet mellom personens opplevelse av de krav som stilles til rollen og de subjektive muligheter til å utføre slike krav (Ruud, 1997, s. 49).

Sett slik, er det denne dobbeltydinga som skapar sjølvmedvitet. Å akseptera roller samt utføringa av dei, handlar difor meir om å leggja nye dimensjonar til sitt «sjølv», heller enn å skifta «sjølv» sitt ut med ei føreskriven rolle.

Kan ein sei at det er ein sterkare samanheng mellom musikk og identitet hjå musikk lærarar? I kva grad spelar barndomsåra inn for dei vidare vala? Ruud har brukt omgrepet «minnearbeid» som sentralt i nedskrivinga av musikalske livshistoriar. Omgrepet kan knytast til den tyske feministen Frigga Haug. Kjernen i denne teorien og forskningstradisjonen, er idéen om at handlingane me hugsar spelar ei viktig rolle i konstruksjonen av «sjølv» som med andre ord er sosialt konstruert gjennom refleksjon. På denne måten vert minnene viktige grunna at dei aktiverer ein dualitet i oss, mellom eit «eg» og eit «meg»: «Minnene inneholder rester av en vedvarende prosess hvor vi tilegnet oss noen sosiale og personlige erfaringer, samtidig som vi konstruerte vårt «selv». Derfor vil alt vi minnes, danne et relevant spor i dannelsen av vår identitet» (Ruud, 1997, s. 66).

Ruud presenterer vidare funna sine i ulike rom. I høve denne oppgåva, vel eg å stoppa opp ved eitt av dei, *det personlege*.

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 knytt til musikk. Nære relasjoner til foreldre, besteforeldre, søsken, opplevelser av omsorg, av å bli sett og bekreftet, er spunnet inn i fortellinger om barnesanger, rim og regler (Ruud, 1997, s. 67).

Slik eg les Ruud, meiner han at musikken tidleg utløyser kjensler i oss. Musikk kan bidra til å kanalisera og undersøka kjenslene våre ved at dei kan bli stadfesta av menneska rundt oss, bli differansiert i møte med musikken og bli halde ved like gjennom fantasi og språk. (Ruud, 1997, s. 67). På lik line kan musikken binda oss i eller til situasjonar der nære relasjonar til andre kan gje oss den grunnleggjande tilliten som er naudsynt for å tora å prøva ut «vår nye



oppdagende individualitet» (Ruud, 1997, s. 67). Samstundes kan musikken gje rom for å oppleve meistring samt å stola på egne dugleikar og handlemoglegheiter. På denne måten kan den tidlege musikalske kommunikasjonen og opplevingar vera med på å skapa innhald til opplevingane me definerer oss ut ifrå (Ruud, 1997, s. 67). På same måte som musikken kan binda oss i eller til nære relasjonar i barneåra, kan óg sjølve staden ein har vakse opp på spela ei viktig rolle. Forholdet til staden me er knytt til, kan ta form gjennom dei symbolske råvarene me har tilgjengeleg (Ruud, 1997, s. 67). Sjølv om dette ikkje utelukkande kan seiast å ha noko med musikk og identitet å gjera, kan dei tilgjengelege faktorane for ungdomskulturen sine identifikasjonsobjekt vera gjeldande for dei vidare vala ein tek. Dette kan etter mi meining inkludera kulturskuletilbod, lokale musikarar som førebilete, lokale festivalar med meir, i tillegg til meir internasjonale idol. Kan på denne måten staden og stadstilhøyrsla vera med på å fargeleggja dei vidare yrkesvala? Her kan ein spørja seg i kva grad me som individ står fritt til å velja blant forteljningane om oss sjølv, eller om me vert styrt av visse strukturar knytt til sosial klasse, språk og kultur (Ruud, 2013, s. 61).

I boka *Reproduksjonen- eit bidrag til ein teori om utdanningssystemet* (1970) hevdar Bourdieu og Passeron at utvalsprosessane i utdanningssystemet, fyrst og fremst har å gjera med kulturelle faktorar, altså ikkje knytt til klassane sine ulike økonomiske vilkår (Bourdieu og Passeron, 1970, s. 8). Omgrepet kultur meinast i dette høvet å dreia seg om eit samanhengjande «system af betydninger, opfattelseskategorier, smagspræferencer, vaner, sprogbrug og måder at gebærde sig på i bred forstand» (Bourdieu og Passeron, 1970, s. 8). Elevar i skulen, og slik eg ser det, studentar i utdanningsinstitusjonar, vert av den grunn utsette for ei undervisning med føremål om å påføra dei ein bestemt kultur. Ein slik kultur kallar Bourdieu og Passeron *arbitrær*, eit ord som kan assosierast med eigenmektig, ubegrunna og tilfeldig. Med dette meinast at kulturen verken er gitt av Gud, naturen eller ei universell menneskeleg fornuft, men speglar og uttrykkjer dei rådande styrkeforholda i samfunnet. Dette vil dreia seg om kulturen i dei dominerande klassane som på si side vil bli oppfatta som legitim og gyldig (Bourdieu og Passeron, 1970, s. 8). Born som har vakse opp i dei dominerande klassane, vil på denne måten vera vane med den rådande kulturen dei har fått i arv og har i fylgje Bourdieu og Passeron tilleigna seg ein *kulturell kapital*. Vanane ein viar til seg i oppveksten kallar Bourdieu *habitus*. Omgrepet kan knytast til ein væremåte som generelt utfell seg i kroppspråk og talemåte. Desse vert «lagra» i kroppen. I fylgje Bourdieu er *habitus* ei form for *sosialisert subjektivitet*, «hvor identitet blir mer å forstå som en disposisjon som kan lokaliseres innenfor en prerefleksiv, kroppsliggjort praktisk aktivitet»

(Ruud, 2013, s. 61). Med bakgrunn i habitus, vil ein musikk lærar sin praksis av den grunn vera føresettt av dei handlingane han eller ho gjer (levemåte/ oppvekst) samt struktur (makt, språk). Elevane i skulen og studentar i utdanninga kjem ut ifrå dette til musikkundervisninga med ulike musikkulturelle og musikalske føresetnader, som både gjer det mogleg og avgrensar deira musikkoppleving. Med utgangspunkt i at dei fleste av oss er fødte med eit større råmateriale enn ein får sjansen til å utvikle, spør musikkpedagogane Kirsten Fredens og Elsebeth Kirk: «Hvorfor er der nogle familier, der så rigeligt magter den musikalske omsorgsopgave, mens andre end ikke ser værdien i at udvikle musikalitet?» (Halvorsen, 2008, s. 243). Eit slikt syn står i kontrast til ei meir tradisjonell oppfatning av at musikalitet er betinga av arvelege faktorar som igjen avgjer om me er musikalske eller umusikalske, eventuelt kor langt me kan utvikla musikaliteten vår (Halvorsen, 2008, s. 244). I spørsmålet om alle er fødte musikalske, trengs det innsikt i korleis kultur og individ skapar karandere, altså korleis den musikkulturelle påverknaden óg påverkar musikaliteten vår (Halvorsen, 2008, s. 244).

Born frå dei dominerande klassane kan slik sett enkelt venja seg til den eksisterande kulturen og oppleva skulen som noko positivt, ei stadfesting av eigen familiebakgrunn (Bourdieu og Passeron, 1970, s. 8). Kva då med elevar frå dei andre samfunnslaga? Born frå middel og arbeidarklassen vil truleg oppleva skulen som meir framand og vegen gjennom skuleåra kan opplevast som ein motbakke. Dette grunna at kulturen som rår er ukjend, noko som kan innebera at fleire «dett av lasset» (Bourdieu og Passeron, 1970, s. 9). Slik vert avstanden mellom kulturen elevar fører med seg heimefrå og kulturen som rår og vert påført elevane i skulen, avgjerande for å byggja bru i utvalsprosessen. Eit slik ledd kan mellombels opplevast som skjult då fortrinnet til privilegerte elevar vert sett på som individuelle evner, ikkje med bakgrunn i dei sosiale føresetnadane og den kulturelle arven (Bourdieu og Passeron, 1970, s. 9). Bourdieu og Passeron hevdar at skulen i praksis kjem til å favorisera elevane med dei gode evnene, dei med ein kulturell kapital, grunna at elevane sine ulike førutsetningar ikkje kjem til syne. Dei objektive og allmenngyldige styrkeforholda i samfunnet som bidreg til å påføra den nemnde arbitrære kulturen, vert feilbedømme då påføringa forsterkande vert knytt til styrkeforholda. Ein slik prosess kallar Bourdieu og Passeron *symbolsk vold* (Bourdieu og Passeron, 1970, s. 9). Skulen bidreg med andre ord «i kraft af sin autonomi, uden onde viljer og alene ved at gøre, hvad den skal, nemlig undervise- til at reproducere den ulige fordeling af kulturel kapital og derigennem til at opretholde de grundlæggende sociale skel og

magtstrukturer» (Bourdieu og Passeron, 1970, s. 9). Dette leier oss vidare til korleis ein kan prøva å forstå dei ulike forholda som kan syna seg gjeldande i det musikkpedagogiske feltet.

### 3.3 Diskurs

Ifylgje Espen Schaanning har ein i akademiske kretsar lenge snakka om «diskursar» (Schaanning, 1997, s. 180). Slik eg ser det, er omgrepet i dag óg brukt utover akademia, i media og generelt i daglegtalet vår. Jørgensen og Phillips hevda i 1999 at diskursbegrepet var «på moten»: «I videnskablige tekster og debatter bruges ordet diskurs i flæng ofte uden nogen nærmere bestemmelse af dets indhold» (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 9). Dei ytrar vidare at dette har ført til at omgrepet har blitt utvaska; enten ved at det ikkje har større meining, eller at det blir brukt i meir presise, men med ulike tydingar i ulike samanhengar. Dette er óg ein av grunnane til at eg ikkje har brukt omgrepet musikkpedagogisk diskurs i den tidlegare teksten, men heller omtala «det musikkpedagogiske feltet». Eg meiner ordet treng ei tydlegare og bevisst forklaring. Ein kan møta på utfordringar i forsøket på å definera denne «begrepslige nydannelsen» (Schaanning, 1997, s. 180). Det er nærliggande å tru at ordet diskurs stammar frå det franske ordet *discours*, som igjen kan ha fleire tydingar: 1) tale (som ein fører), snakka ord. 2) tale (som vert helde) 3) føredrag, avhandling. 4) det talte språk; (meininga i) det som vert sagt (Schaanning, 1997, s.180). Parallellt med ei slik språkleg forståing, har omgrepet diskurs blitt utvikla på eit idéhistorisk, ideologikritisk og samfunnsretta plan. Her må nemnast den franske filosofen og idéhistorikaren Michael Foucault. For Foucault inneber omgrepet dei historiske, sosiale og kulturelle vilkåra som gjer at ei ytring eller ei handling blir oppfatta som naturleg eller godteken. Foucault tenkjer primært omgrepet diskurs ut ifrå materialitet og ikkje dens meiningsinnhald og korleis ei slik forståing av omgrepet kan opna for eit nytt forskingsfelt (Schaanning, 1997, s. 180).

Sjølv om Foucault gjerne vert plassert innanfor post-strukturalismen, kan arbeidet hans seiast å høyra heime i det postmoderne, neo-strukturalistiske, anti-humanisme og funksjonalisme (Schaanning, 1997, s. 147). Trass i at Foucault kan plasserast under ulike sekkeomgrep, er det ein ting som er felles og som kjenneteiknar arbeida hans, omgrepet subjekt. Foucault set omgrepet subjekt under kritikk. I boka *Tingenes orden* (1966) fortel Foucault om korleis mennesket vert fødd som objekt for kunnskap. Dette i motsetnad til ein rådane tanke om at vitenskapen om mennesket har eit fast og gitt subjekt som det naturlege og sjølvsegte omdreiingsspunkt. Ved å ta føre seg tenkjinga om mennesket under ulike tidsepokar, finn Foucault ut at det menneskelege subjektet vert tildelt ulike roller i dei historiske tidene. Han

meiner dette har ein samanheng med den bestemte forma dei diskursane som organiserer kunnskapen har (Hultquist, 2004, s. 625). På denne måten meiner Foucault at kunnskapsobjektet mennesket, er eit resultat av dei skiftande historiske vilkåra.

Foucault meinte at politikk og maktutøving i det moderne samfunnet er nært knytt til kunnskapsdanning. Samstundes hevda han at nettopp eit slikt forhold gjer det mogleg for oss å reflektera over vilkåra for kunnskapsdanning og kan gje oss perspektiv på vår eiga tenking og praksis. Foucault var djupt interessert i utdanning. Trass i at han ikkje var pedagog og at arbeidet hans ikkje har direkte innverknad på pedagogikken, betyr ikkje dette at arbeidet hans ikkje er relevant for området. «Nettopp det at Foucault ikke talar på vegne av pedagogikken, gjør at hans arbeider har fått stor betydning for dem» (Hultquist, 2004, s. 620). Foucault problematiserer det ein til vanleg kan kalla human- og samfunnsvitenskapane, vitenskapane som pedagogikken kan seiast å knyta seg til (Hultquist, 2004, s. 620). Det som vert diskutert i tekstane hans er vitenskapane sine sjølvforståingar, korleis dei ser på si eiga rolle og verknad i samfunnet. Det sentrale her er at vitenskapane om mennesket og samfunn ikkje kan bli forstått med utgangspunkt i kva dei seier om seg sjølv, med omgrep, teoriar, forskingsstrategiar og metodar. «Der et innenfraperspektiv fremhever det progressive og humane innslaget ved sin egen aktivitet, løfter Foucault frem andre og mindre egalitære innslag» (Hultquist, 2004, s. 620). Med dette meinast at kunnskapsdanninga innanfor slike vitenskapar er –og blir skrivne inn i sosiale og kulturelle praksisar som igjen er med på å ordna og styre mennesket sitt forhold til kvarandre og seg sjølv, etter mønster som ofte strir med vitenskapane si eiga sjølvforståing. Med dette meiner Foucault at kunnskap og maktutøving byggjer på ein annan. Produksjon av kunnskap og sanning står av den grunn ikkje i motsetnad til utøving av makt. Maktutøving byggjer på ei eller anna form for kunnskapsdanning og kunnskapsdanning vil i sin tur alltid vera knytt til utøving av makt. Slik meiner Foucault at forteljningane me held oss til, innrettar oss etter og har lært oss å leve med, kunne ha vore annleis. Om andre føresetnadar hadde vore lagt til grunne, kunne røynda ha vore skildra på andre måtar enn den me held oss til i dag (Hultquist, 2004, s. 621).

Lat oss trekkja perspektiva vist over inn på eit utdanningsplan, nemleg til lærarutdanninga. Som yrkesførebuande skal lærarutdanninga læra studentane til å stilla seg til deira framtidige elevar si læring og oppdraging. «De vurderinger, valg, væremåter og handlingsmåter en lærer eksponerer i sin framtidige pedagogiske virksomhet, er med på å sette bestemte rammer for elevenes eksistensielle livsrom, for deres erfaringsrom og erfaringsform, og for deres

selvoppfatning» (Krüger, 1994, s. 179). Slik er læraren med på å avgrensa og regulera elevane sitt høve til å danne og uttrykkje personlege ynskjer, kroppslege behov, tankar og kjensler (Krüger, 1994, s. 179). Dette viser at læraren si verksemd har eit sterkt moralsk aspekt ved seg, noko lærarutdanninga skal førebu til. Over synleggjorde eg sider ved barne- og ungdomsåra og rammene rundt som kan liggja til grunne for val av utdanningsveg. Vidare er utdanninga med på å prega studenten samt å etablere «tenkevaner, handlingvaner og disposisjoner – kroppslige og mentale – som lærerstudenten senere vil anvende i sin praksis» (Krüger, 1994, s. 179). I kva grad vil utdanningsåra vera med på å påverka dei tidlegare erfaringane og den vidare yrkespraksisen for musikk læraren? For å skjønna korleis ei slik fargelegging kan føregå, meiner Krüger at ein må få innsikt i dei sosiale vilkåra og dei institusjonelle mønstra og praksisane som gjer fargelegginga mogleg (Krüger, 1994, s. 179). Dette kan óg på si side vera fruktbart for sjølve utdanningsforskninga. Med Bourdieu sine ord, er målet med sosiologien å «avdekke de dypestliggende strukturer i de ulike sosiale verdener som utgjør det sosiale univers, så vel som de «mekanismer» som medvirket til å sensurere deres reproduksjon eller deres transformasjon». Grunna at eg i problemstillinga mi spør kva føresetnader som ligg til grunn for ein musikk lærar sin praksis, blir utdanninga ei sentral brikke. Krüger meiner at ei viktig oppgåve for vitskapen er å utdjupa ei forståing for kva som skjer både *i* og *med* institusjonar. På denne måten kan ein vidare utvikla nødvendig basis for å kunne bidra til betring av dei.

[...] Hvis vi godtar at symbolske systemer er sosiale produkter som bidrar til å ”skape” verden for oss, at de ikke bare ganske enkelt avspeiler sosiale forhold, men bidrar til å danne dem, så kan man, innenfor visse grenser, transformere verden ved å transformere dens representasjoner (Bourdieu referert i Wacquant (1992), i Krüger, 1994, s 180).

Ved å på denne måten bli bevisst korleis symbolske system er med på å danna sosiale forhold, kan ein i fylgje Krüger bidra til å frigjera utdanninga frå hemmande og undertrykkjande praksisar. Dette for å gje fridomen og høva som trass alt eksisterer merksemd (Krüger, 1994, s. 180). Dei symbolske systema kan knytast til opne og lukka praksisar og relasjonar mellom aktørar og strukturar, sosial og kulturell kontekst. Desse praksisane og relasjonane er med på å utvikla standardar og reglar gjennom kva kunnskap som vert skapt. Med Krüger sine døme, kan dette vera kven som skal sjåast som kvalifisert til å få undervisning og utdanning, kva ein forstår med kunnskap i faget, kva som er viktig i faget og kvifor denne kunnskapen er viktig, kva som konstituerer den profesjonelle lærar, sosial og profesjonelt ansvar og autoritet (Krüger, 1994, s. 181). Her kan ein trekkja parallellar til tidlegare nemnde Foucault samt Tom Popkewitz. Popkewitz meiner på lik line med Foucault at det er ein sterk relasjon mellom

makt og kunnskap og hevdar at makt ligg innebygd i sosiale praksisar. Popkewitz vektlegg kunnskapen sin sosiale karakter og posisjonerer kunnskap i strukturelle relasjonar og kallar dette *sosial epistemologi*. Sagt med Krüger sine ord: «Ved at det settes bestemte standarder og regler for hva som er å betrakte som legitim kunnskap, utøves makt i systemet» (Krüger, 1994, s. 181). Ved at makta vert heldt ved lag av dominerande ideologiar og av bestemte kunnskapssystem, vil dette vera med på å avgrensa og undertrykkja visse sosiale praksisar og av den grunn visse former for kunnskap. Ein kan spørja seg med Foucault sine ord om «makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best?» (Hultquist, 2004, s. 621).

GLU-utdanninga vert påverka av kulturelt overførte verdiar og idéar som kan seiast å liggja innebygd i musikalske og sosiale praksisar. Desse vert igjen med på forma og oppretthalda kulturen innad i institusjonen. På same måte har utdanninga si eiga utviklingshistorie. Læreplanen deler musikkfaget opp i fleire disiplinær, der studentane under hovudområda musisering, komponering, lytting samt didaktikk skal tileigna seg den kunnskapen som trengs for å kunna undervisa i faget. Når ein vidare deler dei ulike disiplinane inn i instrumentalopplæring, musikkteori, arrangering med meir, er det fort å tru at meininga med innhaldet nærast er naturgitt og naudsynt. Krüger meiner i staden at slike inndelingar heller kan bli sett på som «sosialt konstituerte og historisk betingede utfall av gitte hegemonibalanser mellom ulike musikkestetiske og musikkvitenskaplege retningar» (Krüger, 1994, s. 183).

I undersøkingane eg sjølv har gjort, er informantane sine opplevingar av utdanninga eit sentralt aspekt, det *sosiale feltet* dei har vore ein del av. For å bruka Bourdieu sine ord, kan eit felt i kultursosiologisk og utdanningssosiologisk samanheng karakteriserast som:

[...] et mønstret system av objektive krefter (mye likt et magnetfelt), en relasjonell konfigurasjon utstyrt med en spesiell tilstrekningskraft som den utsetter alle objekter og agenter for som kommer inn i feltet. På samme måte som et prisme bryter den eksterne krefter i samsvar med sin indre struktur (Wacquant (1992) referert i Krüger, 1994, s. 184).

Ved å sjå musikk lærarutdanninga som eit sosialt felt, kan dette ifylgje Krüger hjelpa oss til å få innsikt i kreftene som er i rørsle i maktbalansen. Utfordringar og diskusjonar studentar samt utdannarar møter i det Krüger kallar «kraftfeltet», vert oppfatta, tolka, forstått, vektlagt og arbeida med gjennom deira eigen indre struktur. Utdanninga kan såleis óg bli forstått som eit «space of conflict and competition» der personar og grupper eller institusjonar stridast om noko som er felles for dei. I denne samanhengen forstått som spørsmål om kva som er god

lærerutdanning i musikk, der deltakarane samstundes kan stridas om å definera kva reglar og standardar som skal gjelda i feltet (Krüger, 1994, s. 184). Dreg ein trådane tilbake til Bourdieu, kan ein ifylgje Krüger seie at feltet kan samanliknast med eit kampområde der deltakarane kjempar om å etablere monopol over den spesielle forma kapital som eksisterer i feltet. Denne kampen kan i musikk lærerutdanninga koma til uttrykk gjennom dei mange opne og skjulte praksisane (Krüger, 1994, s. 184).

Så, korleis er feltet sine sosiale eller diskursive praksisar med på å påverka komande musikk lærarar? Med dette meinast dei ulike kulturelle og ideologiske (verbale- og ikkje-verbale) tenkje- og handlingsmåtane som er med på å produsera og regulera erfaringar samt å forma røynda for menneske. Foucault meiner desse kan forståast som «praksiser som systematisk former de objektene de omtaler» (Krüger, 1994, s. 187). Slik kan dei skjulte praksisane føregår kontinuerleg innanfor feltet i til dømes val av materiale og kva ein legg i omgrepet å «musisera». Dei diskursive praksisane vil alltid føregå innan gitte rammer og støtta seg på termar og tankar som er gjeldane i musikkvitskapen, i musikkpedagogikken samt innanfor sjølve utdanningssystemet. Bourdieu hevdar at om ein godtek at slike symbolske system er sosiale produkt som ikkje berre speglar sosiale relasjonar, men óg bidreg til å forma verda, kan ein óg innan nokre avgrensingar omforma verda ved å endra deira representasjon (Wacquant, 1992 i Krüger, 1994, s. 188). Som nemnt tidlegare, ligg det i musikkpedagogisk verksemd grunnperspektiv på musikken og musikkundervisninga sin natur og hensikt og korleis ein i praktisk undervisning kan gjennomføre dette føremålet. Desse grunnperspektiva gjev visse rammer for –og pregar dei ulike formene for praksis i musikk lærerutdanninga. Slik baserer dei seg på å ta vare på reglar og standardar for kva som er legitim kunnskap i faget og i sjølve utdanninga. Difor er desse paradigmane<sup>19</sup> óg med på å ta vekk musikalske praksisar som vert sett på som mindre vørda. Dei undertrykte praksisformene og deira grunnlag, samt deira utviklingspotensiale fell av den grunn i skuggen. Ei slik utveljing og vurdering syner oss korleis makt vert utøva i systemet. I ei lærerutdanning er det fleire aktørar som spelar ulike roller. «Studenten er viktig i den forstand at en uttrykt hensikt med utdanningen er å forbedre ham for hans framtidige profesjonelle arbeid» (Krüger, 1994, s. 198). På den andre sida er utdannaren viktig i den grad ho eller han influerer til denne førebuinga. Dei bidreg begge til feltet, då både student og utdannar tek med seg ulike preferansar, haldningar og måtar å oppfatte på som er forma

---

<sup>19</sup> Paradigme, her sett som felles grunnskyn hjå utøvarar innan ein vitskap.

gjennom tidlegare interaksjonar med andre aktørar samt deira musikalske og kulturelle kontekst.

Den væremåten studenten eller utdanneren eksponerer i for eksempel sosiale, pedagogiske og musikalske samhandlingar, den måten man oppfatter, tolker og forholder seg til ulike typer forslag på, de muligheter og begrensningar ved undervisningen og sin egen utvikling man ser for seg –alt dette er uttrykk for disse aktørenes habitus (Krüger, 1994, s. 199).

Grunna at aktørane kan «eiga» ulike personlege ressursar, vil omgrepet habitus på denne måten ha innverknad på reglane i utdanningsspelet, jamføre Bourdieu. Samstundes føregår det som nemnt tidlegare ein taus «kamp» i sjølve musikk lærarutdanninga om korleis den symbolske kapitalen skal bli definert og kven som skal definera den. Dette kan dreia seg om i kva grad det ein tradisjonelt sett har kalla «vitskapleg» arbeid skal ha fortrinn framføre undervisningserfaring og praksis: «Eller- når musikk gjerer valgfritt innanfor allmennlærerutdanningen, så er det et spørsmål om både å definere og distribuere symbolsk kapital- det vil si at det er et uttrykk for en vurdering av hva som er vesentlig i en allmennlærerkompetanse» (Krüger, 1994, s. 201).

Som me ser i studien til Sætre, ser musikkfaget som del av ei GLU-utdanninga ut til å bli rekontekstualisert som ein pedagogisk diskurs som i hovudsak representerer den tradisjonelle konservatoriemodellen. Dette har óg vist seg i spenningar mellom utdanningane og GLU-musikkprogrammet. På den eine sida viser studien at strukturen i GLU- musikk tenderer mot å vera meir konservativ enn mange av dei involverte utdannarane. På den eine sida har studien belyst ei rekontekstualisering i –og endring av GLU-musikk. Altså, på ei side er akademiseringa av musikkprogrammet noko som både vert fremja men samstundes møtt med motstand. For det andre finn ein overgangen til vektleggjinga på det uformelle terrenget av pop og rock og på auditive arbeidsformer. Ein tredje tendens er å gjera musikkfaget enkelt og gjennomførbart, grunna behovet for ei låg-risikoprega tilretteleggjing som konsekvens av lærarane si oppfatting om at dagens lærarstudentar er formelt utrente.

Senge hevdar at «De organisasjonar som skal lykkes i fremtiden, må være organisasjonar som oppdagar hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivå i organisasjonen» (Senge, 1991, s. 10). Han meiner at det som skil lærande organisasjonar fra dei tradisjonelle, autoritære og kontrollerande organisasjonane er at ein meistarar ulike disiplinar. Disiplin må her lesast som eit fagområde der ein eig visse



kunnskapar og dugleikar. Senge meiner at ein må få bukt med illusjonen om at verda inneheld enkeltstående og usamanhengande krefter:

Når vi gir slipp på denne illusjonen, kan vi bygge lærende organisasjoner, organisasjoner der mennesket videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap (Senge, 1991, s.9).

Det som kjenneteiknar ein lærande organisasjon og vidare skil denne frå til dømes tradisjonelle bedriftsleiingsdisiplinar som til dømes reknskap, er at dei er personlege. Disiplinane tek føre seg korleis enkeltmennesket tenkjer, ynskjer, samhandlar og lærer av ein annan. Den lærande organisasjonen sine fem ulike disiplinar vert av Senge kategorisert slik: *systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, å skape felles visjoner og gruppelæring* (Senge, 1991, s. 12-17). Utan å gå i djupna på kvart av desse nivåa, vel eg å stoppa opp ved eitt av dei, mentale modellar. Denne kategorien dreiar seg nemleg om inngrodde meininger, generaliseringar eller tankebilete som påverkar korleis me oppfattar verda og korleis me handlar (Senge, 1991, s. 14). Dei mentale modellane våre er svært ofte ubevisste og ser difor ikkje korleis dei påverkar atferda vår. Ein tek ikkje i bruk ny innsikt grunna at den står i strid med dei inngrodde førestillingane om korleis verda er, i denne samanhengen utdanningsinstutisjonen. Difor meiner Senge (1991) at desse må fram i lyset, slik at dei ikkje blir til hinder. Slik må me læra oss å oppdaga og få dei indre bileta våre fram i lyset og gjera dei til gjenstand for gransking. Dette vil innebera ei evne til å «gjennomføre «lærende» samtaler der mennesker både blottstiller sin egen tankegang og åpner seg for påvirkning fra andre» (Senge, 1991, s. 14). Sentralt i ein slik tankegang er systemtenking, ein disiplin for å sjå heilskapar (Senge, 1991, s.75)

I dag er systemtenkning viktigere enn noensinne fordi vi overveldes av kompleksitet. Kanskje for første gang i vår historie har menneskeheten evnen til å skape langt mer informasjon enn noen kan absorbere, å fremme langt større gjensidig avhengighet enn noen kan ha styring med, og øke forandringstakten raskere enn evnen til å holde følge (Senge, 1991, s. 75).

Samstundes meiner Senge at ein vesentleg feil med samfunnet vårt sine viktigaste institusjonar er at dei er innretta på å kontrollera, ikkje på å læra og å belønna medarbeidarar sine medfødde nyfikne evner.

Ved å over ha sett noko av mangfaldet ein musikk lærarar i grunnskulen står ovanfor, meiner eg å ha synleggjort at rolla som musikk lærar kan vera kompleks. I tillegg kan det syna seg at

det musikkpedagogiske feltet, eller diskursen, kan ha potensiale for utfordringar blant aktørane.

## 4. Analyse og drøfting

På lik line med metode og datamateriale, er den tidlegare presenterte teoridelen sentral for korleis det analytiske arbeidet har blitt forma. Grunna eit musikkpedagogisk mangfald, har det vore ein viktig premiss for meg å setja meg inn i ulike teori for å få ei heilskapleg forståing. Med bakgrunn i presentert teori, vil analyse og drøfting i den fylgjande teksten bli ei grunnngjeven vurdering av mine egne funn (Repstad, 2007, s. 113). Informantane kjem i ulike gradar til å belyse aktuelle område. Dette har samanheng med korleis eg ser deira utsegn av verdi i høve dei ulike aspekta.

Som nemnt i metodekapittelet, utmerka det seg i arbeid med intervjuguide, tre kategoriar for forskingsspørsmåla. For å gje ei oversiktleg skildring av funna mine, ser eg desse overskriftene av interesse med tanke på presentasjon av datamateriale. Analyse og drøfting vil difor bli lagt fram under overskriftene *bakgrunn før studiet, studieår* samt *yrkeskvardag*. Observasjonsmaterialet vil bli supplerande i høve yrkeskvardag.

### 4.1 Tidlegare erfaringar

Det er først i senere tid jeg har skjønnt hvor musikkinteressert jeg var da jeg var liten, uten at jeg egentlig har skjønnt det selv. Men jeg var veldig tidlig opptatt av musikk uten at jeg var selvbevisst på det. Jeg skjønnte det mer i ettertid (informant Per).

#### 4.1.1 Barne og ungdomsår

Ruud ytrar at dei tidlegaste opplevingane i livet er med på å danna grunnlaget for sjølvoppfatninga og identiteten vår. I tillegg syner nokre av dei fyrste og sterkaste minnene frå barndomen og tidleg liv å vera knytt til musikk: «Nære relasjonar til foreldre, besteforeldre, søsken, opplevelser av omsorg, av å bli sett og bekreftet, er spunnet inn i fortellinger om barnesanger, rim og regler» (Ruud, 1997, s. 67).

Musikken kan i tidlege år utløysa kjensler i oss og bidra til å påverka kjenslene våre mellom anna ved å bli stadfesta av menneska rundt oss. På lik line kan musikken knyta oss i eller til situasjonar der nære nettverk der omgjevningar kan gje oss den grunnleggjande tillita som er naudsynt for å tora å prøva ut det Ruud kallar «vår nye oppdagende individualitet» (Ruud, 1997, s. 67). På denne måten kan tidleg musikalsk kommunikasjon samt opplevingar vera

med å påverka innhaldet til opplevingane me definerer oss ut ifrå. Eg vart difor nyfiken på om informantane kunne erindre slike minner.

«Eg vart tidleg interessert i musikk, då eg hadde ein far som spelte gitar, klarinett og dirigerte skulekorpset i 20 år». Eli fortel at dei nære relasjonane i tidlege barneår har spela ei viktig rolle for hennar eiga interesse. Ho starta sjølv tidleg i skulemusikken med klarinett som instrument. Blokkfløyta, som vart introdusert i barneskulen, vart teke med inn i fritida der ho og ei veninne eksperimenterte med å til dømes å spela ulike stemmer. I tillegg plukka Eli opp gitarspelet frå far sin og lærde seg grepa på eigenhand. Familien sitt Hammond-orgel inspirerte henne til å ta pianotimar: «Men eg fekk ikkje interessa for å spela Beethoven, eg kjende at det hadde eg ikkje lyst til». Eli såg heller interessa av bruksgjenstanden, ho ville bruka pianospelet til noko ho såg nytten av: «Ja, eg ville ha ein bruk. Og det er det eg praktiserer i dag. [...] eg kan leggja akkordane, enkle akkordar, medan høgrehanda går av seg sjølv på melodi, sjølv om eg ikkje har spelt det før». I Eli sitt høve ser ein at minne frå dei tidlege barneåra har vore med i nedskrivninga av hennar musikalske livshistorie. Som Frigga Haug ytra, kan handlingane Eli hugsar ha spelt ei sentral rolle i konstruksjonen av hennar «sjølv», som med andre ord kan seiast å vera sosialt konstruert gjennom hennar eigen refleksjon. Slik vert minnene til Eli viktige grunna at dei aktiverte ein dualitet mellom hennar «eg» og «meg»: «Minnene inneholder rester av en vedvarende prosess hvor vi tilegnet oss noen sosiale og personlige erfaringer, samtidig som vi konstruerte vårt «selv». Derfor vil alt vi minnes, danne et relevant spor i dannelsen av vår identitet» (Ruud, 1997, s. 66).

Stern hevda som nemnt at spedbornet allereie frå fødselen opplever at det har eit «selv» i utvikling, ei kjensle av indre eining og struktur (Stern, 1991, i Ruud, 1997, s. 47). Denne tidlege sjølvkjensla er tilstades som eit primært og subjektivt perspektiv som kan hjelpa bornet med å organisera den sosiale opplevinga. Eg opplever Eli som den av informantane med nærast musikalske rammer i barne- og ungdomsåra. Men på lik line med Eli, meiner óg Kari og Anne at dei kjem frå kulturheimar. Kari uttrykkjer det slik: «Ja, jo. Alle søskene mine lærte å spille piano, ja og pappa har alltid spilt masse piano og sang masse. Vi hørte alltid mye på musikk og hadde musikk på i stua». Anne ordlegg seg på denne måten:

Ja, det vil eg sei. Eg blei veldig inspirert av broren min. Han var den fyrste som begynte, han er 3 år eldre enn meg. Så han begynte å spille og har alltid vært sånn superflink. Han spiller, eller er trompetist i et orkester nå. Han har alltid vært sånn «musikk, musikk, musikk». Så eg har alltid sett opp til han, veldig mye. Han har jo på en måte dratt litt i meg der. Eg hugse at når eg skulle velga videregående, så var eg veldig i tvil om eg skulle gå allmenn eller om eg

skulle gå musikk då, så då snakka han meg til det. Og mamma og pappa har spilt litt tidligere, så ja, det vil eg sei.

Identitet er i fylgje Ruud noko som vert konstruert samstundes som me formar oss til dei me vil vera og kor me vil høyra til. Omfanget av historiekjensle, lokal og global tilhøyrslø, i tillegg til vårt private «sjølv» og kroppskjensle, vil vera sentrale komponentar i denne samanhengen. På lik line med dei nære relasjonane i barneåra, vil òg staden me har vakse opp vera med å bidra med tanke på musikalsk tilgang. Identitet kan seiast å bli kjenneteikna av alle blandingsformene av smak og preferanse i vår postmodernistiske situasjon, hevdar Ruud. Vidare vil ei navigering og handtering av det musikalske mangfaldet så ovanfor ei potensiell radikal utvikling av menneske sitt «sjølv» (Ruud, 1994, s. 27).

Det er samanfallande at samtlege av informantane har drive med ei form for musikalsk aktivitet frå dei var unge, nokre i større grad. Anne starta å spele klarinett i 2. klasse og har drive med det sidan. I tillegg har ho piano som bi-instrument. Kari song i eit barnegospelkor, gjekk i pianolære frå ho var ti til tolv år samt byrja å spele gitar på eigenhand i tenåra. Ola gjekk eit par år i pianolære frå 2. klasse og starta med beatboxing i ungdomsåra, medan Per tok gitartimar hjå privatlærer frå ungdomsskuleåra. I spørsmålet om det var dei sjøve som ynskja å driva med musikk eller om det låg eit press frå foreldre, viser fleirtalet at dette var eit eige ynskje. Samstundes er det samrøystes at informantane på ein eller anna måte hadde ei drivande kraft frå heimen, enten det var storebror som var førebilete, musikkinteresserte foreldre eller akademiske lærarforeldre. Slik ser eg at den tidleg musikalske kommunikasjonen har vore med å påverka innhaldet til opplevingane som informantane definerer seg ut ifrå. Med Ola sine ord: «jeg tror det var en sammenheng av meg og mine foreldres pushing». Dette er interessant og kan setjast i samanheng til det Bourdieu kallar habitus og kulturell kapital. Med bakgrunn i Bourdieu sine tankar om at born som har vakse opp i dei dominerande klassane og difor har tileigna seg kulturen som rår, vil slik eg ser det, samtlege av informantane ha tileigna seg ein musikalsk kulturell kapital, nokre i større grad. Ved at desse vanane har blitt «lagra» i kroppen heilt frå barndommen, har dei tileigna seg ein habitus som òg er basert på musikalske verdiar.

I spørsmålet om informantane hadde musikalske førebilete i barne- og ungdomsåra, er svara derimot varierte. Ola kan ikkje hugsa at han hadde nokre musikalske ideal. Dette grunngjev han i at miljøet han vaks opp i, bar eit preg av fotball: «jeg kommer fra et sted der det var

veldig fokus på fotball. [...] Det var ikke før på ungdomskolen at jeg, ja begynte å få sånne forbilder». Om foreldra til Ola ikkje hadde vore musikkinteresserte lærarar og pådrivarar for å få sonen sin til å spela piano, kan ein undrast på om Ola hadde vore musikk lærar og valt musikk som fag. Kari på si side svarar at ho på barneskulen høyrde ein del på Beatles og seinare Bjørk. Eg spurte Kari om Beatles var noko alle i klassen høyrde på. «Nei, nei, nei. Beatles var jo på en måte heimefra da, akkurat som klassisk musikk». Per minnst at han høyrde på den musikken som dei andre i klassen, i tillegg til påverking frå heimen:

[...] for jeg hadde en far som føra meg med mye rock og ting i den gata der. Også hugser jeg at jeg ikke skjønnte forskjellen på de to tingene. For eksempel når vi hadde klassefest, kunne jeg sette på «Backstreet boys» og alle var fornøyde. Så kunne jeg sette på «ZZ Top», også skjønnte jeg ikke hvorfor de andre ikke likte det.

Dette kan tyda på at Kari og Per fekk ein brei tilgang til musikalsk materiale, noko eg ser som at deira musikkulturelle kapital på denne måten vart utvida.

Relasjonane i barndomsåra har langt på veg lagt grunnlag for ein musikalsk tilgang hjå informantane. Samstundes som heimen og dei nære relasjonane kan seiast å vera sjølve grunnmuren for dei vidare leveåra, er òg skulen og skuleåra ein sentral arena for den vidare utviklinga. Korleis opplevde informantane musikkfaget i grunnskuleåra då dei sjølve sat på skulebenken?

#### 4.1.2 Erfaringar frå barne- og ungdomsskule

Samtlege av informantane gjekk som nemnt i lære enten i musikk skulen, song i kor, tok instrumentaltimar privat eller var med i skulemusikken. I tillegg gjekk dei på skulen sjølv og hadde musikk som fag. Slik vart dei kjende med faget musikk frå sitt eige elevperspektiv og utvikla tillitskunnskap om det som seinare vart deira eige praksisfelt. Tiltrua informantane fekk frå sitt eige elevperspektiv kallar som nemnt Lauvås og Handal «den andre siden» av yrkesrolla (Johansen, 2004, s. 114). Dette kan visa at informantane sine forståingar om faget musikk kan byggja på ein samansett kunnskapsbase, noko som kan vera medverkar til svært ulike syn på musikk som undervisningsfag.

Ruud ytrar at ein ikkje på generelt grunnlag kan seie at musikk skapar meir sosiale, kreative eller «heile» menneske, men at dette må setjast i samanheng (Ruud, 1994, s. 27). Grunna at

informantane har vakse opp i ein kulturinteressert kontekst, nokre i større grad, vil dei kanskje ha eit breiare grunnlag for skapande læring eller kulturell sjølvvisse med tanke på musikkinteressa? Elevar som ikkje har hatt eit slikt grunnlag vil på ei anna side kunna oppleve musikkfaget og interessa som det motsette, som ei kulturell katastrofe (Ruud, 1994, s. 27). Så, med bakgrunn i tidlege barneår, korleis opplevde Per, Kari, Ola, Anne og Eli musikkfaget frå sitt eige elevperspektiv?

Det er mange minner som er borte i spørsmålet om korleis informantane hugsar musikkfaget frå barneskulen. Per svarar slik:

Vet du hva? Det spørsmålet har jeg stilt meg selv mange ganger, men jeg hugser så utrolig lite. Så jeg hugser verken om det var veldig bra eller veldig dårlig liksom. Men sikkert helt ok. Men jeg hugser veldig godt blokkfløyte. Det synest jeg selv var veldig gøy vertfall. Så det er faktisk det jeg hugser.

Ola sit berre att med to minner frå dei sju fyrste skuleåra, blokkfløyte og ein blå gitar. Kari kan berre minnst at dei song og ikkje brukte instrument. Anne stiller seg i same rekkje og kan ikkje minnst at dei hadde så mykje musikk på barneskulen, utanom at dei song på avslutningar samt spelte blokkfløyte: «Så eg kan ikkje hugse at me hadde sånn «no er det musikktime», altså strukturerte timar hver uke».

Samstundes som informantane ikkje kan minnst meir enn blokkfløyte, song og ein blå gitar frå barneskulen, syner ungdomskuleåra å ha hatt meir meining for dei fleste. Kari fortel at dei song i kor og «hadde to lærere på en gang. Det var egentlig ganske gøy, de var flinke til å få oss til å syngre». Per trekk fram gitarspelet av dei friskaste minna. Han hugsar gitarspelet som svært positivt med tanke på si eiga interesse, då han sjølv spela gitar på den tida. Dette ser eg, jamføre Halvorsen (2008) som at Per sin «er- i»- kultur vart møtt og kombinert med skulen sin «har»- kultur, noko som skapte interesse for faget. Ola minnst ikkje mykje frå ungdomsskulen heller. Ola er den av informantane der yrkesvalet har kome meir tilfeldig. Trass i at han gjekk i pianolære nokre år, i tillegg til å ha akademiske lærarforeldre, har musikk verkeleg blitt eit interesseområde i dei seinare ungdomsåra. Eg synest det er interessant at det er Ola som hugsar minst frå barne- og ungdomsskuleåra, sett i samanheng med Bourdieu sine tankar kring kulturell kapital. Sidan det i miljøet Ola vaks opp var fotball som var i fokus, kan han ha opplevd musikkfaget som meir tilfeldig enn dei andre informantane. I staden for å oppleve musikkfaget i grunnskulen med utgangspunkt for eit breiare grunnlag for skapande læring eller kulturell sjølvvisse, kan hende Ola ikkje opplevde

dette i same grad som dei andre informantane før i seinare år. På ungdomsskulen Anne gjekk, sette dei opp førestillingar kvart år, revyvar og liknande. Musikkfaget vart satsa på, i stor grad. Skulen leigde inn dansepedagogar og andre fagfolk til dei ulike prosjekta. Slik fekk dei som elevar vera med på tre førestillingar i løpet av ungdomsskulen: «De holder fortsatt på med det, så veldig flinke musikk lærere der. Det blir jo et veldig bra samhold av det då, ein kjem på tvers av trinna».

Kari og Anne trekk fram *læraren* i minnene frå ungdomsskulen. Dette grunnjev kor viktig lærarrolla er for korleis musikkfaget vert praktisert. Det er ungdomsskuleåra som ligg friskast i minnene. Sjølv sagt kan dette grunnjevast i at desse åra ligg nærast om ein ser tilbake i tid, men kor skal grunnlaget for elevar si musikkinteresse leggjast? Om musikkinteresse til elevane ikkje får moglegheit til å koma på bana før i ungdomsskuleåra, er det ikkje sikkert ein klarar verva elevar som ikkje driv med ei form for musikalsk praksis på fritida. Kanskje er eit «skippertak» på ungdomsskulen for seint? Dette poengterer óg meininga mi om at grunnlaget for musikkinteresse bør få rom til å bli lagt allereie på barneskulen, derav viktigheten med eit fokus på musikk lærarane som underviser der. Det er ingen av informantane som nemner at dei har teke med seg erfaringar frå grunnskulen til bruk i eiga undervisning.

## 4.2 Studieår

### 4.2.1 Val av yrkesveg

Kvifor musikk som fag i fagkrinsen? Det ser ut til at valet av å bli musikk lærar i hovudsak fall naturleg grunna informantane sine tidlegare musikalske erfaringar og interesser. Per uttrykkjer det slik: «Helt siden jeg begynte å spille instrumenter, så har jeg jo vært musiker på heltid på en måte. Det er det jeg liker best å drive med da». Per ser på seg sjølv som musikal men valde likevel til forskjell frå andre i omgangskringen, å ta formell utdanning i faget:

Det var flere som ikke tok musikk på Høgskolen fordi de følte at de kunne det. Så jeg lurte litt på det jeg også. Men så tenkte jeg at det er jo musikk lærer jeg vil bli, så da får jeg vel heller leve med at jeg lærer en del ting på nytt for jeg har jo aldri lært noe om den biten om å lære bort musikk, så det er jo viktig. Og for det andre, viss det er musikk lærer jeg vil være, så må jeg jo ha det på papiret.

I tillegg til at det for Per falt naturleg å ha musikk i fagkrinsen, har han alltid hatt ei interesse for musikk og ungdom. Per ynskja å bidra til musikkfaget på ein positiv måte:



Alt jeg har sett av musikkundervisning opp gjennom, ikke med tanke på min egen undervisning, men jeg jobba litt på SFO og har ellers vært vikar. Siden jeg spilte gitar, fikk jeg være musikkvikar. Men jeg har sett så utrolig mye dårlig musikkundervisning at da jeg begynte på Høgskolen, så var jeg egentlig litt sånn både og óg. Vennene mine kunne liksom si: «Åja, så du skal bli musikk lærer du?» (med ironisk stemme).

Eg ser ytringane til Per sine vener interessante, både med tanke på venene som dreiv med musikk men ikkje såg verdien av den formelle utdanninga, samt den generelle haldninga til å vera musikk lærar. Om det i tillegg er slik at haldningane til musikarar om at ei formell utdanning er bortkasta, kva då når læreryrket nettopp krev ei formell utdanning gjennom studiepoeng? «For liten timeressurs medfører for små stillinger som igjen fører til at fagkompetente lærere i musikk ikke blir ansatt i skolen», hevdar Bergrot-Plur (2013). Kan det hende at denne tendensen allereie er rådande og at fagkompetente musikarar vel ei anna løysing enn å bli musikk lærarar i grunnskulen? Rapporten *kompetanseprofil i grunnskolen-hovedresultater* (2013/2014) syner at den yngste lærargruppa er dei som har minst formell utdanning i musikkfaget. Eg ser dette som eit varselrop i høve rekruttering. Ein kan spørje seg om me er på veg inn i ein liknande periode som i etterkrigsåra, der mangelen på musikk lærarar prega skulen sidan mange hadde utdanninga si frå 1920-30-talet. Difor er det naturleg at eit søkjelys på nettopp musikk lærarar og GLU-utdanninga er eit viktig fokus i tida framover.

For Anne var det óg naturleg å ha musikk som undervisningsfag, med tanke på tidlegare erfaringar. Anne er ikkje av dei som har hatt «ein lærar i seg» lenge. Yrket gav fyrst meirsmak etter at ho var vikar i skulen. Dette kastar lys over praksisdelen av yrket, ei side av yrkesrolla eg vil eg koma tilbake til. For Ola vart yrkesvalet meir tilfeldig. Han tok fyrst til på byggfag og vart snekkar. Etter litt fram og tilbake valde han Viken folkehøgskule som vart avgjerande for at han i dag er musikk lærar. Valet av å ha musikk i fagkrinsen, skuldast rett og slett at han etter folkehøgskuleåret syntes musikk var kjekt. Kari representerer eit anna tilfelle. Ho vart tildelt musikkfaget utan å ha formell utdanning. Etter å ha vore på jobbintervju der ho fortalde om musikkinteressa si, fekk ho spørsmål om å undervise i musikk. Kari såg dette som ei positiv utfordring og takka ja. Etter å ha undervist i ungdomsskulen nokre år utan den formelle kompetansen, tipsa ei veninne henne om eit tilbod frå Oslo kommune angående etterutdanning. Rektor gav klarsignal og Kari tok til med etterutdanninga *Kompetanse for kvalitet* (KFK). Målet med ei slik etterutdanning er «å øke elevenes læring og motivasjon i grunnopplæringen, gjennom å styrke lærernes og rektorenes kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2012- 2015). Ordet kompetanse vert i dag brukt frå det statlege om

eit mangfald element som tilhøyrrer den pedagogiske diskursen. Omgrepet verkar å vera samansett. Det er vanskeleg å snakke om eit omgrep som er så vidt. Eg meiner at det trengs ei innsnevring og tydeleggjering for å i det heile teke kunne diskutera det. I høve etterutdanninga (KFK) Kari var del av, må det leggjast til at det i studentkullet hennar, som inkluderte lærarar frå heile landet, berre var fem studentar i musikk i forhold til blant anna leseopplæring med 60 studentar. Eg meiner dette kan seia oss litt om kva fag ein er ute etter å verva lærarar til i etterutdanninga. Jamføre statssekretær Jordahl (2015), er vidareutdanning eit stort satsningsområde for regjeringa. «Det tilbys vidareutdanning i alle fag, men vi har fra statlig hold valgt en særlig prioritering av norsk, matte og engelsk» (Jordahl, sitert i Flydal, 2015). Ein kan ikkje ut ifrå dette sei at regjeringa har lukkast i å nå ut til «alle fag», men at dei har lukkast i å nå ut til eit av dei «viktige faga». Dette óg med tanke på at Kari fekk informasjon gjennom ei veninne.

Forventningane til musikkfaget i studiet var hjå informantane varierte. Per og Ola hadde ikkje førehandstankar, dei var opne for det som måtte koma til å møte dei, men var innstilte på at dei kom til å læra noko nytt. Kari og Anne var på den andre sida meir spente på møte med den formelle opplæringa. Dei viser her til det dei ikkje kunne frå før. Kari fortel: «Jeg var litt nervøs for at det skulle være veldig teknisk. Jeg er ganske dårlig på musikkteori». Anne visste lite om kva dei skulle gjennom og korleis studiet var bygd opp på førehand, noko som førte til ei spenning. Ho hadde særleg store forventingar til det didaktiske:

Om hvordan forberede en musikktime og hvordan forholde seg til klassen. Har man en klasse på 30 elever da, hvordan skal man klare å lage et opplegg som passer for alle og få alle med uten at det blir kaos og støy? Man har jo noe man skal gjennom i musikkfaget óg som ikke bare er sang, altså det er lett å bare dele ut en sang og si «nå skal vi synge ein time», men faktisk må gjennom målene i Kunnskapsløftet.

I dette ligg det ei forventing til det didaktiske, dei avgjerdene ein som lærar må ta i høve kva elevane skal læra samt korleis ein går fram for at elevane skal læra dette (Hanken og Johansen, 1998, s. 18). Så, innfridde studieprogrammet denne vona?

#### 4.2.2 Musikkfaget i studieåra

Eg synleggjorde over, informantane sine forventingar til studiet. Om ein snur spørsmålet, kjende dei som studentar forventingar frå utdanninga si side? Anne er tydeleg i svaret sitt: «ja, det var det jo absolutt vil eg sei». I Anne sin klasse vart dei fort delt inn i to grupper i

musikkteori: 1) dei som hadde gått musikkline eller liknande og kunne litt høyrelære samt notekunnskap frå før og 2) dei studentane som kom med blanke ark. Dette gjaldt óg i faget arrangering og komponering. Anne meiner ei slik nivåinndeling er positivt slik at dei som må læra seg notesystem og liknande frå start, fekk ekstra hjelp og støtte. Samstundes kunne dei som allereie hadde lært dette, få andre utfordringar. Per hadde same oppleving. Han meiner at utdanninga var open for studentar med ulikt nivå, men ser i motsetnad til Anne dette som at det *ikkje* låg større forventingar til dei som studentar:

Musikk er jo et sånt fag der det kanskje er naturlig å ha stor spredning. Ta for eksempel samfunnsfag, så er det kanskje naturlig at de har lest litt flere bøker. Men i musikk så har noen aldri tatt i instrumenter og noen har dedikert 12 år av livet sitt til det. Så det er klart det er mye større sprik der, tror jeg da, enn i alle de andre fagene egentlig. Så de hadde ikke noe forventninger og gjorde sitt beste i å nivådele. Når alle skal inn på samme karakterskala, så klart det er ikke så lett det.

Ei nivådeling var altså tilstades i klassane til Per og Anne, noko Anne såg på som positivt. Dette kan etter mitt syn føra til vesentlege nivåskilnadar på fleire måtar hjå dei komande musikk lærarane. Er det slik i andre fag ved lærarutdanninga? Eg meiner sjølv sagt at det er viktig å utdanna musikk lærarar og er klar over at dei mange høva som spelar inn for musikk læraren sin praksis. Likevel ser eg verdien av å undersøkje differansieringa i den allereie differansierte utdanninga (GLU- 1-7 og GLU- 5-10) nærare. Og *er* utdanninga i musikk eigentleg differensiert med tanke på dei bortimot like formuleringane ein finn i dei nasjonale retningslinene? Om musikkfaget skal overleva målstyringsregimet som rår i dagens utdanningspolitikk, ser eg behovet for kvalifiserte lærarar som har mange strengjer å spela på i undervisninga, for kva skal ein med eit fag utan kvalitet?

Ola hevda at ein måtte ha litt fagleg innsikt sjølv, då det ikkje vart nivådelt i klassen han gjekk: «Det var mange der som ikke hadde det da, stakkars, som aldri hadde vært borti et noteblad eller spilt et instrument. Så det ble jo litt vanskelig for de». Det vart ikkje sett i verk intensivkurs eller liknande for dei studentane som kom med blanke ark: «Vi gikk jo gjennom det grunnleggende altså, men det studiet, så blir det jo stilt littegrann krav til å være på et visst nivå». Kari, som tok etterutdanning gjennom *kompetanse for kvalitet* (KFK), opplevde ikkje at det låg forventningar til dei som studentar reint fagleg. Ho opplevde fyrst og fremst at det vart forventa at dei som studentar gjorde ein innsats og var villige til å prøva, samt eit mot.

Sætre sin studie rapporterer om at dagens studentar utgjer ei svært mangfaldig gruppe. Sagt med orda til ein av utdannaren sjølv: «Really diverse. We have still plenty of good students

with decent knowledge, but then again many without anything – or at least little» (Sætre, 2014, s.125). Mine egne informantar poengterer at det var ei stor breidd i det musikalske nivået til deira studiekameratar. I nokre høve vart dette teke omsyn til. Det vart ikkje stilt musikalske opptakskrav for å koma inn på studiet (utanom KFK med ei anbefaling om ei form for musikalsk erfaring). Utvalet mitt representerer studentar som hadde musikalske erfaringar frå før. Samstundes påpeikar studien til Sætre (2014) ein studentmasse utan større bakgrunnskunnskapar, studentar som vert sett på som formelt utrente med ei mangel på praktisk-teoretisk forståing. Ein av utdannarane ved GLU-musikk skildrar denne type studentar slik: «Many of them cannot hear ‘the difference between a cello and a violin, and they have no idea of what an oboe is’ So there is partly a deficiency of general knowledge» (Sætre, 2014, s. 120). Ei anna av utdannarane trur årsaka ligg i ein tendens i å tenkja gjenstanden musikk som «noko koseleg», jamføre Bergroth-Plur sine ytringar om at musikk over tid har fått ei rolle som «avbrekksfag», der elevene får kose seg og gjerne får slappe litt av fra en ellers stressende skoledag» (Bergroth- Plur, 2013). Ho meiner nokre studentar har ei enkel tilnærming til å studera musikk, som at det kjem av seg sjølv utan å måtte jobbe hardt. Utdannaren ser ei utfordring i å gjera studentane klar over at det kreves ein innsats «and to make them move beyond the simplistic ‘like–dislike’ approach to music» (Sætre, 2014, s. 123). Eg ser desse ytringane som eit behov for meir førehandsinformasjon kring kva faget musikk i GLU-utdanninga inneber og at det vert krevd ein innsats. – Eit poeng óg informantane mine kan underbyggja då dei visste lite om korleis musikkstudiet var bygd opp på førehand. Utdanningsinstitusjonane vil på si side kunne hevde at all denne informasjonen ligg tilgjengeleg på internettsidene deira.

Som ein konsekvens av at nokre av notidas studentar, i fylgje utdannarane sjølve, manglar ei praktisk-teoretisk forståing, vert undervisinga i GLU-utdanninga deretter. Utdannarane rapporterer om at dei må gjera undervisinga si enkel og gjennomførbar grunna behovet for ei «låg-risikoprega» tilrettelegging (Sætre, 2014, s. IV). Om utdanninga skal leggjast på nivået til den generelle studentmassen, kva vil dette ha å seie for kvaliteten på musikkfaget og musikk lærarane? Skal ikkje utdanninga vera med å førebu til den reelle yrkeskvardagen i tråd med rammene som ligg til grunn for å vera lærar i grunnskulen? I så tilfelle, kan ein konsekvens etter mi meining resultera i å danna ein større overgang frå utdanning til yrkespraksis. Om realiteten ikkje svarar til det utdanninga tilbyr, kan ein trekkja liner til det

såkalte «praksissjokket<sup>20</sup>» som på si side kan føra til at lærarar forlét yrket etter kort tid. Ut ifrå at forholdet mellom musikk som basisfag og undervisningsfag vert avgjerande for korleis ein forstår undervisningsfaget musikk, bør basisfaget liggja til grunn når ein som musikk lærar skal praktisera musikk som undervisningsfag (Johansen, 2004, s. 113). Eg stiller her spørsmål til om studentar som kjem med blanke ark i heile teke *kan* bli rusta til å undervisa i musikkfaget om dei både skal læra seg musikk som basisfag og undervisningsfag gjennom 30 eller 60 studiepoeng.

Akkurat som elevene har forskjellige interesse og ulike forutsetninger, er det ulike mennesker som vil bli lærere. Regjeringa ønsker en lærerutdanning som tar hensyn til at lærerstudentene er forskjellige, og de skal kunne utvikle sine styrker på en god måte (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1-7 og 5-10).

Retningslinene til musikkfaget i lærerutdanninga skal leggja vekt på å skapa ein god samanheng mellom lærerstudenten si eiga musikalske og kunstnarlege utvikling og fagdidaktisk kompetanse i å planleggje, gjennomføre og reflektere over musikkundervisning. Eg vel å stoppa opp ved studenten si eiga musikalske og kunstnarlege utvikling. Behova er naturlegvis individuelle. Dette får meg til å trekkja parallellar til grunnskulen og mangfaldet av elevar som i fylgje LK06 har krav på tilpassa opplæring (TPO). Kva med dei studentane som har fagleg kompetanse frå før? Vert deira utvikling hindra i forøket på å gjera undervisninga gjennomførbar for den generelle studentmassen? «Regjeringa ønsker en lærerutdanning som tar hensyn til at lærerstudentene er forskjellige, og de skal kunne utvikle sine styrker på en god måte» Korleis vert dette i realiteten teke omsyn til i høve mine informantar?

Jeg skulle nok definitivt ønske at de hadde mer å tilby i forbindelse med musikkteori. Hørelære er liksom min favorittbit av det, og der skulle jeg for min del ønske at de hadde et litt mer avansert nivå på det der. [...] jeg skulle ønske jeg ble litt mer utfordra.

For Per kan ikkje retningslinene ha svara til hans nivå. Når det gjeld musikkteori kunne han dette frå før. Per sine utsegn kan underbyggja at ei «låg-risikoprega»- undervisning kan vera uheldig for dei studentane som kjem med eit musikalsk utgangspunkt.

---

<sup>20</sup> «Praksissjokket» er eit omgrep som har gått att gjennom fleire år og peikar på det sjokket ein nyutdanna lærar kan få, i møte med den reelle utdanninga etter enda lærerutdanning (Arneberg og Overland, 2013, s. 327).

Eg drista meg til å spørja informantane kva dei synes om ein eventuell opptaksprøve for å koma inn på musikkstudiet i GLU- utdanninga. Her er svara varierte. I Ola sitt høve, der dei ikkje hadde differensiert undervisning, meiner han at ein test eller kartlegging burde ha vore til stades: «Det trenger ikke være noe stor test men mer sånn at du visste hva du måtte kunne eller hva som var forventet av deg, minimumskrav når du starta der». Anne som var del av ei nivådeling i nokre av musikkfaga, minnst at dei hadde ein test i starten av studiet «men då trur eg berre alle i klassen sto den prøven, eller at de måtte jobba ekstra hardt i de tingene som de «faila» på, på den prøven altså». Ei kartlegging var altså til stades. Per meiner at spørsmålet om ein eventuell opptaksprøve før studiet er interessant:

Jeg tar meg selv litt i å like tanken på det, men så prøver jeg liksom å ikke være for blasert i forhold til at jeg var så heldig å ha den bakgrunnen jeg hadde. Jeg synest jo synd på de som gjerne vil være musikkklærere, men som ikke har spilt instrumenter i alle år da. Det viktigste med det er jo å kjenne sine egne styrker og svakheter og være veldig løsningsorientert i forhold til hvordan man er musikkklærer.

Eg synest det er spanande at Sætre (2014) óg drøftar dette spørsmålet. Utdannarane ymtar om at opptaksprøvar kan vera ein veg framover. Grunnen til at dette ikkje allereie er på plass, botnar i at lærarstudentar fyrst søkjer seg til GLU-utdanninga utan å velja bestemte fag. Når opptaket til programmet er innvilga, står lærarstudenten fritt til å velja fag ut ifrå kva fag institusjonen tilbyr. Eg støttar meg til Sætre som meiner at eventuelle diskusjonar kring opptakskrav, bør inkludera spørsmål rundt kva ein kompetent musikkklærer i grunnskulen inneber (Sætre, 2014, s. 218). Dette óg med tanke på at notidas studentar vert skildra som både kompetente og ikkje, utsegn som er basert på to former for musikalsk kunnskap (den formelle, institusjonaliserte og den uformelle, auralbaserte kunnskapen). Etter mi meining er dette to kunnskapssyn som bør sidestillast.

#### 4.2.2.1 Struktur

Musikkfaget i grunnskolen har som mål å gi alle barn og unge musikkopplæring slik at dei kan ta aktivt del i musikk gjennom aktivitetsformene musisering, komponering og lytting. I musikkstudiet i lærarutdanninga for grunnskolen er det difor lagt vekt på å skape ein god samanheng mellom lærarstudenten si eiga musikalske og kunstnarlege utvikling, og fagdidaktisk kompetanse i å planleggje, gjennomføre og reflektere over musikkundervisning (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.- 10. trinn, s. 60).

Dette er innleiingsorda til musikkfaget i retningslinene for GLU-utdanninga, både for GLU 1-7 og GLU 5-10. Les ein mellom linene, ligg det her eit mangfald av element som skal

integrerast, noko som i mine augo krev god struktur og organisering. Så, var faget lett forståeleg med tanke på krav og formål? «Nei, overhode ikke», svarar Per klart. Han meiner dette er noko utdanningsinstitusjonen han var del av, generelt ber preg av, utan at eg vel å gå i djupna på spesifikk læreinstusjon. Per er klar over at kullet hans var det fyrste i den då nye GLU-utdanninga: «Noen ganger var det litt som om de tenkte at «vi prøver og feiler med denne gjengen, så blir det bedre til neste år. Det var noen ganger vi satt med den følelsen der». Per fortel at dei som studentar sa i frå om at ting ikkje fungerte, men fekk i svar at sidan dei var fyrst ute i den nye GLU-utdanninga, blei det slik. Per legg til: «Det var nokså kaotisk, mye ulne formuleringer av mål og hva som ble forventet av oss, både til innleveringer og til eksamener- så de baska fælt, det må jeg si. Det har vært en masete prosess». Ola og Anne støttar seg til desse ytringane og meiner ordningane ikkje fungerte optimalt. Ole Fredrik Lillemyr (1983) ser *lærerintensiteten* som avgjerande for læringsresultatet og trivselen hjå elevane. På same måte som i grunnskulen, vil dette slik eg ser det gjelda i sjølve utdanninga. Om underviserane i musikkfaget i GLU-utdanninga kjenner seg, ikkje fagleg svake, men utrygge, vil dei ifylgje Lillemyr ha problem med å opptre med intensitet i undervisninga (Bøe, 2005, s. 50).

Eit nyoppretta studie bør naturleg nok få moglegheita til å bli prøvd ut. Likevel ser eg at synspunkta til informantane mine i høve struktur i musikkprogrammet, kan knytast til at utdannarane sjølve opplever konflikter innad i lærargruppa. For det fyrste ytrar utdannarane om strid med tanke på dei ulike under-identitetane. Ein av informantane til Sætre (2014) ytrar:

The music course is based on the understanding of music as an artistic, practical and pedagogical subject. But at some point in time there came into existence a strong barrier between the pedagogic and the artistic. There have been evident fronts for a long time. I don't think it is as bad anymore, but I think it is fair to say that major parts of the departments' operations are based on that division (Sætre, 2014, s. 115).

Ein akademikar kan til dømes leggja vekt på det musikkvitskaplege medan musikaren på det utøvande. Om det er fleire ulike tankar kring kva som er «den rette» kunnskapen i musikk samt om korleis ein skal undervisa dei komande musikkklarane, vil dette slik eg ser det vera uheldig. Samstundes kan det påverka studentane og skapa forvirring. Hanken og Johansen (1998) skil mellom tre ulike musikkdidaktiske utgangspunkt: musikkpedagogar med kompetanse knytt til skaping og utøving, til musikk som vitskap eller til ei meir allmennpedagogisk utdannings- og erfaringsbakgrunn (Hanken og Johansen, 1998, s. 29). Desse syna med kvar sine fagtradisjonar og bakgrunnar, fører til ulike forståingar av den

musikkedagogiske praksisen. Likevel meiner Hanken og Johansen at dei alle er viktige for ei mest mogleg fruktbar utvikling i fagfeltet og ein føresetnad for å kunna kommunisera «på tvers» (Hanken og Johansen, 1998, s. 29). Ein kan undrast om dette er tilfelle i musikkfaget innad i GLU-institusjonane. På ei anna side vil kanskje utvalet av dei faglege identitetane og posisjonane korrespondera positivt med det breie pedagogiske innhaldet i GLU- musikk? (Sætre, 2014, s. 212).

Eit anna problemområde indikerer som nemnt ei konflikt mellom utdannarane og studentane, mellom ei horisontal og ein vertikal diskurs. Med dette meinast mellom musikkvitskap, inkludert musikkteori og ein hierarkisk kunnskapsstruktur på den eine sida (vertikal) og den «nye» forma for musikalsk kunnskap ein kan finna hjå lærarstudentane (horisontal). Sistnemnte vert av utdannarane skildra som ei meir munnleg, taus og segmental form for kunnskap. Slik kan ein ana eit spenn mellom kunnskapssyna *episteme* (den musikkvitskaplege og teoretiske kunnskapen *om* musikk på den eine sida) og *techne*, (den praktisk-produktive kunnskapen knytt til kunnskap i musikalske dugleikar og utøvande komtetanse på den andre) (Kalsnes, 2010, s. 58). Kalsnes ytra som me såg at det i skulen er desse formene som dominerer, der ho vektlegg *episteme* (Kalsnes, 2010, s. 58). Eg ser dette interessant i høve at notidas lærarstudentar kan seiast å vera dominert av ei horisontal form for musikalsk kunnskap. Ei form som kan knytast til *techne*-tradisjonen, til dugleikane- altså den praktisk-produktive kunnskapen som i musikkfaget vil innebera kunnskap i musikalske dugleikar samt den utøvande kompetansen. På denne måten kan det oppstå konfliktar mellom dei ulike kunnskapstradisjonane. Både utdannarane og studentane kan slik eg ser det, oppleve ein varierende kommunikasjon, då dei er dominert av ulike tradisjonar kring musikalsk kunnskap.

I tillegg til utdannarane og dei komande musikk lærarane sine ulike musikalske kunnskapssyn, synest eg det er interessant å sjå studien til Sætre (2014) som rapporterer om spenningar mellom utdannarane og sjølve strukturen i GLU- musikk. Musikkprogrammet verkar å vera meir konservativt enn det mange av dei involverte utdannarane identifiserer seg med:

In my opinion, the music programme is, and always has been, very conservative. In the sense that very little new has taken place. When I look at the curricula from the 1950s, I really see the same disciplines, the same structures (Sætre, 2014, s. 135).

Ulikskapar mellom struktur og individ er altså til stades. Her meiner eg det bør undersøkjast i kva grad dei eksisterande disiplinane i musikkfaget er reelle for å vera lærar i grunnskulen. Ut ifrå dei synleggjorde tendensane, ser eg eit behov for å undersøkja om det fins andre



supplerande måtar for å konseptualisera musikk som kan ha verdi for GLU-musikkprogrammet og samstundes knyta utdanninga til musikkfaget i grunnskulen. I tillegg rapporterer utdannarane i GLU-musikkprogrammet om spenning mellom utdannarane og leiarane i institusjonen. Dette gjer seg blant anna gjeldande i høve ressursar. Ein av informantane til Sætre trur det kjem til å bli kutta meir i ressursar dei komande åra (Sætre, 2014, s.117).

Utdanningsinstitusjonen kan med bakgrunn i fleire synleggjorde konflikhtar, bli forstått som eit «space of conflict and competition», der dei ulike aktørane stridast om noko som er felles for dei (Krüger, 1994, s. 184). Ved å sjå utdanningsinstitusjonen som eit sosialt felt kan ein få innsikt i røslene i ein slik maktbalanse. Om ein blir bevisst korleis symbolske system kan bidra til å danna sosiale fohold, meiner Krüger at ein kan medverka til å frigjera utdanninga frå hemmande og undertrykkjande praksisar. Slik vil ein heller kunna gje fridomen og høva som eksisterer merksemd (Krüger, 1994, s. 180). Ved å utdjupa ei forståing for kva som skjer både *i* og *med* institusjonar, kan ein vidare utvikla naudsynt basis for å kunne bidra til ei betring (Krüger, 1994, s. 180). Strukturen i GLU-musikk samt utdannarane er med på å utvikla standardar og reglar gjennom kunnskapen som vert skapt og formidla til studentane. Desse syner seg til dømes i kva ein ser på som kunnskap i musikk, kva som er viktig i faget samt kvifor og kva som dannar den profesjonelle lærar (Krüger, 1994, s.181). Ved at utdanninga i størst grad synes å leggja vekt på det teoretiske, ein vertikal diskurs som inkluderer musikkteori og ein hierarkisk kunnskapsstruktur, syner dette jamføre Foucault relasjonen mellom makt og kunnskap. Ved at makta vert helde ved lag av dominerande ideologiar og enkelte kunnskapssystem, vil dette vera med å avgrensa og undertrykkja visse sosiale praksisar og visse former for kunnskap: «Ved at det settes bestemte standarder og regler for hva som er å betrakte som legitim kunnskap, utøves makt i systemet» (Krüger, 1994, s. 181). Dette kan knytast til at GLU-utdanninga opprettheld *episteme*-tradisjonen medan notidas studentar ber seiest å vera prega av ei *techne*-tilnærming. Reglane innanfor utdanningsinstitusjonen kan ifylgje Krüger, ha eit potensiale til å produsera «ønsker, behov (desires), kroppslige reaksjonsmåtar og kognitive interesser etter hvert som individene utformer sin sosiale identitet» (Popkewitz, 1992, sitert i Krüger, 1994, s. 182). Dette kan igjen regulera korleis dei komande lærarane trer inn i relasjonar knytt til yrke samt til korleis musikk-læraren vert tilskrive verdi og kompetanse. Foucault meiner at dei kulturelle og ideologiske tenkje- og handlingsmåtane som er med på å produsera og regulera erfaringar, samt forma røynda for menneske kan bli forstått som: «praksiser som systematisk former de

objektene de omtaler» (Krüger, 1994, s. 187). Samstundes synest eg utdannarane si ytring om mangel på ressursar er interessante, her med tanke på tid. Utdannarane sjølve ser konsekvensen av at mangel på tid fører til ei teoribasert undervisning, noko dei meiner er uheldig. «There are strong forces in operation to accomplish this’, i.e. faculty leaders. [...] ‘it is obvious that there are people around wishing misfortune on us», hevdar ein av utdannarane i GLU-musikkprogrammet (Sætre, 2014, s. 117). Dette viser oss korleis makta er gjeldande på eit overordna plan. Slik kan spørje seg om «makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best»? (Hultquist, 2004, s. 619)

Eg ser Senge sitt omgrep «lærende organisasjon» som interessant med tanke på framtida til GLU-musikkprogrammet. Senge hevdar at «De organisasjoner som skal lykkes i fremtiden, må være organisasjoner som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivå i organisasjonen» (Senge, 1991, s. 10). Det som skil lærande organisasjonar frå dei tradisjonelle, autoritære og kontrollerande organisasjonane er i fylgje Senge at ein meistrar ulike disiplinar. Disiplin må her lesast som eit fagområde der ein eig visse kunnskapar og dugleikar. Senge meiner at ein må få bukt med illusjonen om at verda inneheld enkeltståande og usamanhengande krefter:

Når vi gir slipp på denne illusjonen, kan vi bygge lærende organisasjoner, organisasjoner der mennesket videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap (Senge, 1991, s. 9).

#### 4.2.2.2 Størst utbytte

Når det gjeld sjølve innhaldet i musikkfaget i utdanninga på generelt plan, er Ola til dels nøgd med studietilbodet: «jeg tror det er litt sånn som i andre studier, det er noe du synest er nyttig og noe du ikke hadde trengt å hatt». Det er samanfallande kva informantane ser på som det største utbyttet, nemleg det metodiske materialet. Per fortel dette slik:

Det som jeg nå er mest glad for, er timer der vi «beint fram» lærte ting vi kunne bruke i undervisning, lærte sanger og leker. Det som liksom var skikkelige opplegg som vi gikk gjennom, fikk et ark på og putta i en perm som det er greit å finne fram når du selv sitter som lærer og kan finne frem når du trenger det.

Anne støttar på lik line opp om Per sine utsegn. På denne måten kan ein sjå at hovudområdet informantane trekk fram som positivt frå utdanninga, er metodiske hjelpemiddel, konkrete

undervisningsopplegg. Samstundes vil undervisningsmaterialet naturleg nok vil vera individuelt, avhengig av bakgrunnskunnskapar.

I tillegg syner det seg klart at informantane ser på vekene i praksis som svært positivt, dei rundt 100 dagane dei fekk praktisera sitt komande yrke. Som me såg over, var lærarpraksisen Anne hadde før sjølvstudiet avgjerande i val av yrke. At ho fekk vera vikar og ha faste timar, gjorde at ho valde å ta denne utdanningsvegen. På lik linje var Ola sitt møte med praksisveke, eit vesentleg aspekt ved at han fullførte utdanninga: «Etter første praksisperiode fikk jeg en liten aha-opplevelse at ja, dette her synest jeg er gøy og har lyst til å fortsette med. Jeg fikk en bekreftelse etter første praksisperiode».

Ola poengterer viktigheten av at han nådde ut til elevane og følte at dei lærte noko: «det er en morsom følelse som det ikke er hver dag du får». Per hadde på same måte ei slik kjensle. Han ser praksisperiodane som noko som gav stort utbytte, men poengterer likevel mangelen på den reelle yrkeskvardagen:

Når man kommer ut i praksis så er man 4 studenter som er på en lærer og den har bare så og så mange timer. Du får altfor mye tid på å planlegge, så blir man jo strålende fornøyd fordi man planlegger jo helt fantastiske timer. Men så kommer du ut når du er lærer da, så blir du fort litt skuffa over kvaliteten på dine egne timer for du er vant til å lage de fantastiske oppleggene.

#### 4.2.2.3 Sakn i utdanninga

Den bagasjen du har med deg frå Høgskolen, det du har lært der, det holder kanskje i noen uker, så er du tom. Du må liksom bruke det du har lært der og på ein måte utvikle det selv for å finne andre type opplegg (informant Anne).

Det er eintydig kva informantane ser på av høgst verdi frå studieåra, reine metodiske opplegg. Dette er interessant óg i høve kva informantane såg på som sakn eller manglar frå utdanninga, då det er samsvar i at dei konkrete opplegga kunne ha kome meir til syne. Punkta under synleggjer dei mest framtrudane tankane om sakn og ynskje frå studieåra:

- Ynskje om fleire konkrete undervisningsopplegg.
- Meir fokus på det didaktiske knytt til det musikalske materialet.
- Ynskje om fleire utfordringar i høve nivå.
- Lite vekt på lytting og komponering.
- Lite vekt på den reelle yrkeskvardagen.

Ola trekk fram metodiske hjelpemiddel som det største saknet: «jeg synest det mangler flere konkrete undervisningsopplegg». Han legg til at sjølv om han fekk nokre undervisningsopplegg i hovudområdet musisering, har han lite konkret materiale å ta i bruk i lytting og komponering. Per støttar opp om Ola sine utsegn: «Noen ganger savnet jeg linken mellom, eller at vi brukte litt mer tid på å prate om bruken av opplegg og ikke bare gjøre det selv. Ja, snakke litt om det. Man skjønner det jo litt selv, men bare reflektere litt rundt det». Per var ikkje aleine om å sakna dette i klassen han gjekk i. Saman med medstudentane sine meiner han at det didaktiske spørsmålet om korleis dei skulle læra vekk fall i skuggen av at dei som studentar skulle læra seg det musikalske materialet. Kan dette knytast til kutt i tidressursar i utdanninga? Erfaringane til informantane kan ikkje i dette høvet seiast å ha oppnådd tankane om at studiet skal førebu dei komande lærarane til å bli medvitne i høve undervisningsinnhaldet, kjernen i omgrepet didaktikk. Her er samanhengen mellom lærar-elev og innhald sentralt, noko som i fylgje informantane heller i mindre grad vart innfridd. Eg ytra inneliingavis om at der musikkutdanningar kan vektleggja fokus på sjølve musikken, vil kanskje grunnskulelærarutdanningane leggja vekt på interaksjonane og refleksjonane mellom musikken, konteksten og lærar- elevforholdet. Dette viser seg i dette høve og ikkje stemme. GLU-utdanninga vert som nemnt i fylgje Sætre (2014) rekonstruert som ein kombinasjon av tre hovudelement. Den mest framtrudande er ein struktur som representerer den tradisjonelle konservatorimodellen (både musikk som handverk, musikalsk utøving samt universitetsbasert tradisjon for musikkvitenskap). Det andre området er knytt til det didaktiske, medan det tredje elementet inkluderer det forskingsbaserte (Sætre, 2014, s. 213). Grunna fokuset på ein konservatoriebasert praksis, vil slik eg ser det, GLU-musikkstudiet heller kunna knytast til eit fokus på sjølve musikken, snarare enn samanhengen mellom lærar-elev og innhald. -Ein påstand informantane mine er med på å underbyggja. I denne samanhengen synest eg det er interessant at utdannarane sjølve peikar på at dei vektlegg nettopp tilnærminga til både musikalsk praksis og musikkundervisning (Sætre, 2014, s. IV). Sistnemte kan ikkje seiast å ha appellert i større grad til informantane mine.

Funna mine kan derimot knytast til intervjuundersøkinga til Karin Hammersness (2012) som fann eit skilje mellom utdanninga og realiteten i skulesamheng. Hammersness konkluderer med at lærarstudentar i mindre grad får moglegheita til å læra frå læreplanen slik den er i praksis. På denne måten vil studieprogramma skapa eit skilje mellom det som vert lært i utdanninga og det som er realiteten i yrkessamheng, og vil av den grunn forsterka det historiske skiljet mellom teori og praksis (Sætre, 2014, s. 32- 33).

Mangelen på det didaktiske perspektivet kan koplast til at utdannarane sjølve ser den avgrensa tida som ei utfordring. I høve utfordringar med nedskjæring og ressursar, hevdar ein av Sætre sine informantar at:

An important part is these cuts that are coming – all the time this ‘cheese cutting’. Now it is more than that. Now it is more like ‘axing’ – leading to a severe reduction of teaching hours in didactics. And then something has to disappear, and we notice that we perhaps have reached a point where the student teachers start reporting that they are not being prepared any longer. And that is very alarming (Sætre, 2014, s. 116).

Her hadde det vore interessant å høyrd forteljingar til studentar som ikkje hadde ein musikalsk bakgrunn. Dei ville kanskje på ei anna side sett nettopp det reint musikkteoretiske, musikk som basisfag av verdi, sidan dette er grunnleggjande og avgjerande for sjølve undervisningsfaget. Her kan ein spørja seg om det ikkje skulle ha vore nokre musikalske grunnelement i botn for å i det heile teke koma inn på studiet, som nemnt over i spørsmålet om eventuelle opptakskrav.

Informantane er samde i at metodisk materiale er det største utbytte frå studieåra. Likevel ser dei manglar på dette området og eit ynskje om fleire konkrete undervisningsopplegg til bruk i den noverande yrkeskvardagen. Dette kan visa oss kva dei komande musikkklærarane ynskjer å få med seg på vegen. Samstundes synest eg dette er interessant med tanke på at utvalet mitt har stødige musikalsk kompetanse frå før og kanskje på ein betre måte enn nokre av sine medstudentar kan vera rusta til å laga undervisningsopplegg på eigenhand?

#### 4.2.2.4 Eksamen

Eksamenar skal vise at studentane er eigna til å undervise i musikkfaget, og det er difor interessant å sjå kva eksamensformer som vert nytta. Korleis meiner utdanningsinstitusjonen at studentane på best mogleg måte kan visa at dei er eiga til yrkeskvardagen? Per trekk i denne samanhengen parallellar til praksisperioden der dei hadde god tid til å førebu seg. I hans høve skulle dei på ein eksamen gjennomføra ei undervisningsøkt på 20 minuttar. Her hadde dei tre dagar å førebu seg på: «Og klart det blir de beste 20 minuttene noen sinne». Per meiner at ein har for god førebuingstid, noko som ikkje samsvarar med ein reell yrkeskvardag. Som eit alternativ foreslår han at dei som studentar heller kunne ha møtt opp og hatt ein time å førebu seg på «for i realiteten er det kanskje det som er tiden du har på deg å

bruke til å lage opplegg, midt i alt annet du skal gjøre». I tillegg hadde dei i klassen til Per ein utøvande eksamen. Her skulle studentane visa eigne dugleikar gjennom å kunne ei repertoarliste på ti låtar:

Å kunne ti låter på to instrumenter veldig godt, det tar jæklig mye tid å øve til. Sånn som både hovudinstrument og bi-instrument og ti låter på hver. Og så skulle man kunne alle ti like godt, ikke sant.

Per er reflektert og foreslår korleis dette kunne ha blitt gjort annleis. Han meiner at om ein skal visa dugleik til å ha eit digert repertoar, må repertoaret vera større. Skal ein visa kor flink ein er, må ein ha færre låtar. Som eit alternativ foreslår Per at ein eventuell eksamen kunne vore å ha møtt opp, fått ein note for så ha 20 minuttar på seg til å læra seg den aktuelle låta. Han meiner dette på ein betre måte reflekterer yrkeskvardagen som musikk lærar. Ola hadde same oppleving av eksamen. På lik line, trekk Ola fram den utøvande eksamen, ein eksamenskonsert med ei lengd på 20 minuttar. Her skulle dei i grupper, i samarbeid med medstudentar, bli vurdert ut ifrå dugleik på instrumenta samt dugleik på scena: «det ble jo ganske sprik da. Gruppene kunne vi velge selv, så det endte jo opp med at en gruppe bare var to mens en annen var seks». Kva handlar dette om? Manglar institusjonane ressursar til å gjennomføre gode eksamenar eller er målet å få alle gjennom, uansett nivå? Eller botnar det heile i at musikkstudia i utdanninga ser ut til å bli rekontekstualisert som ein pedagogisk diskurs som i hovudsak representerer den tradisjonelle konservatoriemodellen, noko som kjem til syne i vekta på utøving og musikkvitskaplege disiplinar (Sætre, 2014, s. IV).

#### 4.2.3 Kompetanse for kvalitet

Anne, Per og Ola har teke musikk som fag i GLU- utdanninga, i tillegg til andre undervisningsfag. På denne måten er det mykje nytt på ein gong. Korleis opplevde Kari som allereie praktiserande lærar, musikkfaget i etterutdanninga *Kompetanse for kvalitet*?

Jeg syntes det var veldig bra. Jeg satt igjen med veldig mye. Det var jo... Det som var bra var at det både var musikkteoretisk opplæring, men det var hele tiden fokus på hvordan man kunne bruke det i opplæring.

Her ser me altså til forskjell frå GLU- studentane, at Kari opplevde eit fokus på det didaktiske, korleis læra bort. –Akkuat det Ola, Per og Anne såg på som manglar. Kva kan dette skuldast? Etter å ha studert både dei nasjonale retningslinjene for grunnskulelærarutdanningane 1-7 og 5-10 samt skildringa til KFK musikk (frå Norges

musikkhøgskole), finn eg nokre skilnadar som vekker interessa mi. For det fyrste er emnenamna i musikk 1 frå etterutdanninga skissert som *musikklæreren 1* og *musikklæreren 2*. Dette gjev etter mi meining eit meir spesifikt namn på ei utdanning deretter. I GLU-utdanninga er læringsutbyttet for studentane i musikkfaget delt inn i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Dette i motsetnad til KFK si organisering med mål og innhald. Musikk i KFK- studiet krev ei godkjent lærarutdanning. Utanom det, krevs der «ellers ingen særskilte forkunnskaper i musikk, men det anbefales at søkeren har musikalsk erfaring fra kor, orkester, korps, band eller liknende» (Norges musikkhøgskole, 2014). Eg synest det er interessant at det i KFK-utdanninga er fleire innhaldsformuleringar som tek føre seg det praktiske arbeidet. Samstundes er det her eit eige punkt som tek føre seg arbeid med å forstå læreplanen og aktuelle forskrifter med fokus på mål, innhald og elevvurdering. –Eit område eg ser som sakn frå retningslinene for GLU- utdanninga. Dette er interessante funn i studien som opnar for vidare forskning og samanlikning av musikkfaget som del av ei GLU- utdanning og ei musikkutdanning gjennom KFK (kompetanse for kvalitet).

### 4.3 Yrkeskvardag

Som me ser er det i fylgje opplæringslova fatta vedtak om at «tilsette som skal undervise, må ha relevant kompetanse i dei faga dei skal undervise i». Samtlege av informantane fekk fast lærarjobb etter enda studie. Med eigen bakgrunn, erfaringar samt formell utdanning i musikk, skulle dei no i fylgje retningslinene for musikkfaget i utdanninga, ha tileigna seg fagdidaktisk kompetanse i å planleggja, gjennomføra og reflektera over musikkundervisninga. Sjølve praksisen venta dei, noko dei hadde sett på som positivt frå praksisvekene i studiet.

#### 4.3.1 Den kompetente musikklærer

Ifylgje Lillemyr er lærarintensiteten avgjerande for læringsresultatet og trivselen hjå elevane (Lillemyr, 1983, referert i Bøe, 2005, s. 50). Vidare vil ein musikklærer som kjenner seg fagleg svak, ha problem med å opptre med intensitet i musikktimen. Bøe ytra at me var inne i ein vond sirkel i høve musikkundervisninga på 1990-talet og trudde ikkje det var betre i 2005. Så, korleis står det til i dag?

Det at musikkpedagogen bygger sin virksomhet på et bevisst musikkpedagogisk grunnkyn, og dermed også på et musikkyn, blir av stor viktighet for undervisningens kvalitet, og for den som utsettes for denne undervisningen. (Varkøy, 1997, s.12)

Kva meiner informantane kjenneteiknar «den kompetente (gode) musikk lærar»? Anne meiner at ein god musikk lærar må sjå kvar elev, kva verdiar eleven har, kva eleven kan, samt prøva å få med alle elevane ut ifrå nivået dei er på. Ola svarar mykje det same. Han ser verdien av at ein kompetent musikk lærar må kjenna gruppa si godt for å finna ut kva eleven kan og kva nivå eleven er på. Samstundes vektlegg han det faglege. Musikk læraren må i fylgje Ola gjera noko som er relevant for elevane samstundes som han eller ho må gjera «noe som er interessant og har noen didaktiske opplegg å spille på». – Nettopp det som vart sett på både av høgst verdi og mangel i sjølve utdanninga. Eli legg til at det er viktig at ein som musikk lærar «kan sitt fag» og meiner at han eller ho på den måten vil ha fleire moglegheiter å spela på. Dette utsegnet støttar opp under Varkøy sine innspel om at kunnskap i og om musikk dreiar seg om kunnskap og dugleik i både utøvande og skapande musikkverksemd samt kunnskap om musikkvitskapleg teori (Varkøy, 2003, s. 17). Samstundes syner desse ytringane at forholdet mellom musikk som basis- og undervisningsfag er avgjerande for korleis me forstår undervisningsfaget musikk (Johansen, 2004, s. 113).

Kari meiner at ein god musikk lærar bør vera så flink som mogleg både teknisk på eit instrument og fagleg. I tillegg vektlegg ho at undervisninga ikkje alltid bør handla om å ha dei mest mogleg avanserte opplegga, men at fokuset bør liggja på å gjera noko saman. På denne måten meiner ho at ein flink musikk lærar er ein som klarar å skape gode opplevingar i samspel og at elevane kjenner ei meistringkjensle. Per legg til at sjølv om det er ein stor fordel, er det ikkje nødvendigvis den som er best til å spela instrumentet sitt som er den beste musikk læraren. Han trekk fram eit eksempel ved seg sjølv: Per spelar gitar, eit strenginstrument. Nokre gonger må han spela piano i undervisninga, noko han sjølv meiner han er dårleg på. Difor øver Per på materialet i c-dur, ein toneart utan forteikn. Sidan dei ved skulen han arbeider er godt utstyrt og har eit el-piano, kan Per spele alt i c-dur og bruke transponeringsknappen i dei høva det trengs. Nokre vil kanskje seie at dette er ei lettvinnt løysing. Eg vel å sjå det som eit pluss ved at Per er løysingsorientert og ser kva som er mogeleg, snarare enn å sjå grensene og problema.

Informantane skildrar i hovudsak den kompetente eller gode musikk lærar som ein fagleg sterk pedagog som ser eleven og vektlegg samhandling med andre. Dette er synspunkt som er nært knytt til ein sosiokulturell læringsteori, noko LK06 kan seiast å bera preg av.



Reimer meiner at den enkelte sitt syn på yrkesutøvinga er medverkar til den totale utviklinga av eit sjølvbilete. Samstundes vil berre ein person som har eit bevisst og reflektert forhold til praksisen han eller ho driv og er overtydd om verdien av dette, vera eit sterkt ledd i kjeda som til saman dannar ei profesjonsgruppe (Varkøy, 1997, s. 12). Samstundes slår St.meld. nr. 30 «Kultur for læring» fast at fagkompetanse og pedagogiske kompetansar er heilt naudsynte kompetansar for å sikra god læring: «Lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne er skolens viktigste ressurs» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004). Med bakgrunn i at kompetanse er eit vidt omgrep, trengs det kanskje ei innsnevring på kva som meinast med ein kompetent lærarar dei enkelte faga?

Så, ser informantane på seg sjølv som gode musikk lærarar? Her kan ein derimot ana ei uvisse. Ola ser seg sjølv som ein god musikk lærar nokre gonger og nokre gonger ikkje. Per svarar 75% ja, men at han for tida manglar «overskudd til å putte i den ekstra energien. Det har vært en tøffere overgang enn jeg hadde gjetta på. Jeg er ikke stormende fornøyd med hverdagen min liksom». Det må i dette høve nemnast at Per er nyutdanna og berre hadde vore i lærarjobben nokre månadar då eg snakka med han. Samstundes er Per sine utsegn med på å underbyggja at gapet frå utdanning til yrkeskvardag kan bli stort om utdanninga ikkje førebur til kva som er realiteten i praksis. Kari la vekt på den faglege sida i synet på en god musikk lærar og seier sjølv ho ikkje er på det nivået endå: «Det som trekker ned da, er vel at jeg ikke er så teknisk flink på de forskjellige instrumentene. Men jeg tror jeg kan bli ganske flink etter hvert, når jeg får øvd litt mer i å lede samspill».

Anne er den av informantane som svarar klarast i spørsmålet om ho ser seg sjølv som ein god musikk lærar: «Ja, det vil eg sei. Eg føle at eg oppnår det eg vil, eller føle eg klare oppnå det eg vil med timene og de prosjektene eg sette i gang med og måla ein skal prøve å nå». Etter å ha vore til stades i Anne si musikkundervisning, kan eg sei meg samd i hennar tale. Eg ser Anne sin praksis med eit tydeleg utgangspunkt i eit sosiokulturelt læringssyn, noko me har sett at Kunnskapsløftet er farga av. Det blir her elevane si musikalske erfaringsverd som på mange måtar dannar utgangspunktet for musikkundervisninga. Dette kan óg knytast til at Anne er oppteken av interaksjonen mellom faget sin «har»- kultur og elevane sin «er- i» kultur (Halvorsen, 2008, s. 72). Anne verkar trygg i rolla si, noko eg såg att i høve elevane. På skulen Anne jobbar er dei som regel to lærarar tilstades i musikkundervisninga, ho kjenner seg heldig. Anne legg vekt på at ho oppnår meir når ho underviser i mindre grupper, noko óg Kari synleggjer. Sjølv tillita Anne verkar å ha viser at ho er stolt av å vera musikk lærar. Ho er

reflektert og bevisst over faget ho underviser i. Slik ser eg Anne som eit sterkt ledd i kjeda som dannar ei profesjonsgruppe (Varkøy, 1997, s. 12).

Eli stiller seg på lik line med Anne og ser seg sjølv som kompetent for musikkfaget. Dette grunnar ho i utsegnet: «Men det er jo fordi eg føler meg fri då». Dette synest eg er interessant. Eli kjenner seg fri grunna hennar eigen musikalske bakgrunn og at ho har drive med musikk sidan ho var lita. Dette underbyggjer påstanden om at musikk lærarar i grunnskulen ved eigen musikalsk bakgrunn har ein breiare kunnskapsbase å ta med seg i undervisninga. Samstundes underbyggjer Ola sitt svar same punkt. Ola ser på seg sjølv til dels som ein god musikk lærar og vektlegg at dette kjem an på kva hovudområde og musikalske grunnelement dei held på med. For Ola er rytme hans sterkaste side. Dette fekk eg sjølv oppleva under observasjon av undervisninga hans: Ola delte klassen i to, ei gruppe sat i klasserom med PC for å jobba med ulike nettsider i høve komponering, medan den andre halvdelan vart med lærar i aulaen for å jobba med låta «Lean on me». I sistnemnte høve sto elevane i ring, song låta medan pulsen skulle klappast og knipsast vekselvis. Ola tek i utgangspunkt i si sterkaste side, rytme, som utgangspunkt for metodisk tilnærming. Dette kan igjen knytast til spørsmålet om informantane kjenner seg trygge i undervisningssituasjonen. Ola kjenner seg til dels trygg i rolla som musikk lærar: «slik situasjonen min er nå så har jeg en time i fire klasser, bare det. Så jeg får litt vikarfølelse noen ganger, på grunn av at ordningen min er slik i år. [...] Så der kan det bli litt, at det er klasseledelse som er vanskelig». Samstundes er Ola trygg på at han har meir kunnskap og kan meir enn elevane, men er usikker på korleis han skal klara å visa at han har vore innom alle kompetansemåla: «alt skal jo være så målbart og musikk er jo ikke akkurat så lett å måle [...] Så det er jo noe jeg synes jeg ikke har så mye kunnskap om til å kunne lære bort». Dette kan initiera at dei kunstfaglege kompetansane skal vera føresett av ein målstyrt utdanningspolitikk. Nome (2013) hevdar at forskinga tyder på at det som vil prega undervisninga i eit målstyringsregime, fyrst og fremst er raskaste og tryggaste veg til den målbare kompetansen. Dermed vil viljen til å utvikla ny pedagogikk bli fråverande: «Arbeid med kunstfag og ikke-produktive aktiviteter som lek, vil bli nedprioritert» (Nome, 2013). Dette ser eg som ein trugande konsekvens om ikkje musikk læraren har ei breidd av fagleg repertoar å spela på i tillegg til det pedagogiske. Om måla og dei grunnleggjande dugleikane vert tolka snevert, meiner Kalsnes (2010) at musikkfaget kan dreiest i ei instrumentell retning. Grunna at den pedagogiske praksisen ynskjer å opphalda seg under omgrepet «humanisme», vert på denne måten lærarar samt skuleleiing sett i eit spenningsforhold mellom den

pedagogiske praksisen, basert på eit «humanistisk menneskesyn» og ein instrumentell utdanningspolitikk (Varkøy, 2004, s. 10).

Etter å ha observert Per sine musikktilmar, verkar han trygg i rolla som musikk lærar. Han får elevane si merksemd og har kontroll på aktivitetane. Sjølv svarar Per både ja og nei i spørsmålet mitt om han kjenner seg trygg i undervisningssituasjonen:

Det jeg mener med både ja og nei, er at jeg trives utrolig godt med alt som har med elevene å gjøre, all den tid jeg står med elever i et klasserom er liksom den beste delen av det. Men jeg blir helt sprø av alt pakkarbeidet og hvor lang veien er til å komme dit noen ganger. Så jeg føler meg absolutt ikke alltid like trygg. Det er noen ganger jeg går inn i timen og så har jeg planlagt litt dårlig. Det er en dårlig følelse.

Kari som har teke etterutdanning gjennom KFK svarar at ho absolutt kjenner seg meir trygg no. I tillegg til å kjenne seg betre rusta i høve rytmikk, svarar Kari: «Jeg tror ikke at jeg hadde turt å sette i gang med band viss ikke jeg hadde hatt det på Høgskolen, eller i KFK».

#### 4.3.2 Kunnskapsløftet

I høve undervisinga si, er informantane pålagte å fylgja rammene og derav kompetansemåla i LK06. Ved at innhaldet i Kunnskapsløftet skal konkretiserast ved hjelp av kompetansemål, vert det stilt store krav til læraren sin profesjonalitet. Sagt med Hovdenak sine egne ord:

Som læreplan kan vi konstatere at LK06 forutsetter den profesjonelle lærer, både faglig og pedagogisk. Her gis den enkelte lærer, eller rettere sagt det enkelte kollegium, et relativt stort pedagogisk handlingsrom som skal gis form og innhold (Hovdenak, 2007, s. 20).

Grunna at informantane kan ha ulike oppfatningar i korleis ein les og forstår dette plandokumentet, har ein ikkje noko garanti for at planen vert forstått på same måte, jamføre Goodlad. Dette vil òg gjelda i læreplanen for musikkfaget der måla er presentert under hovudområda musisering, komponering og lytting. Slik sett må ein skilja mellom korleis læreplanen vert *formulert* og planen slik den vert *realisert* (Johansen, 2004, s. 112). Korleis held informantane seg til læreplanverket med tanke på si eiga undervisning? Ola prøver å lage opplegg ut ifrå eit mål men legg til at det er «masse kriterier som er vanskelige å komme innom, mye abstrakte ting, i komponering for eksempel, der synest jeg det er mange kriterier som er vanskelige å tolke». I tillegg er det eit hinder at han i studiet ikkje fekk nokre hjelpemiddel til hovudområda komponering og lytting, heller ikkje i bruken av digitale verktøy.

Anne ser ikkje noko hinder i læreplanen. I staden for å fylgja planverket til punkt og prikke, prøver ho å inkorporer måla i ein annan. Det same gjeld både Per, Eli og Kari som ser på planverket meir i prosessen heller enn til kvar undervisningstime. Samtlege av informantane ser ut til å i hovudsak bruka Kunnskapsløftet i starten av året i utforming av heil –og halvtårsplanar. Med tanke på hovudområda musisering, komponering og lytting viser samtlege at det er rart å skilja mellom dei tre, då dei vil supplera og vera avhengige av ein annan. Anne er den av informantane som poengterer at ho ynskjer å gjera elevane bevisste på meininga med kompetansemåla og kva dei held på med: «kva er lytting?», «korleis jobbe med lytting?», «kva er rytme og puls?». Anne tek utfordringa med å gjera elevane visse om faget sine komponentar. På denne måten kan ho oversetja Kunnskapsløftet sine formuleringar til eit språk elevane forstår, noko eg ser som svært positivt. Kari uttrykkjer ein skepsis til korleis hovudområda er skildra. Ho meiner det er rart å skilja mellom musikk, komponering og lytting og synest ikkje namna er gode nok i høve innhaldet: «lytting, det burde jo heller bare ha blitt kalt musikkhistorie sånn som det er beskrevet i de kompetansemålene».

Som studien til Sætre skildrar, har mindretalet av hans informantar, altså utdannarane, ikkje erfaring frå arbeid i grunnskulen sjølve. Kan dette sjåast på som ein mangel ved at dei til dømes ikkje kan dela erfaringar frå bruk at læreplanverket? Veit utdannarane sjølve eigentleg kva Kunnskapsløftet ynskjer å formidla? Sidan lærarar er plikta til å undervisa etter rammene i LK06, kan hende ei tolking av planverket burde ha vore del av utdanninga. Samstundes kan ein stilla spørsmål til kva som skjer med kreativiteten til dei komande musikk lærarane om ein skal læra å undervise i forhold til kompetansemåla.

I tillegg til måla i Kunnskapsløftet, merkar Ola andre faktorar som er med på å leggja føringar for musikkfaget: «det er jo et ekstremt fokus på nasjonale prøver i Oslo- skolene så da er det liksom om å gjøre å score best på de prøvene som egentlig bare er kartleggingsprøver og som ikke viser hva elevene besitter eller litt av det, men ikke alt». I denne samanhengen ser eg det interessant å trekkja parallellar til Finland. Som eit av landa som stadig held seg i toppskiktet av resultattabellen, vel dei i sin nye læreplan, gjeldande frå 2016, å auka musikkundervisninga ytterligare: «Finnene vil ha flere timer i musikk, ikke bare for at kunsten har en verdi i seg selv. De sier at estetiske fag også har en innvirkning på skolemiljøet» (Bergrot-Plur i Korsvold, 2014).

Grunna at informantane sine forståingar om faget musikk, i fylgje Johansen (2004) kan byggja på ein samansett kunnskapsbase, kan dette føra til svært ulike syn på læring. Denne sida kan bli synleggjort i spørsmålet om kva informantane meiner er det viktigaste elevane lærer i musikkfaget. Anne trekk fram samhald: «Det å oppnå eller gjera noko musikalsk sammen som å for eksempel sette opp en forestilling, ha en konsert, eller fremføre noe i band». Samstundes poengterer ho den musikalske opplevinga og at elevane kjenner at dei meistrar, eit poeng Kari óg er tydeleg på. Ola er på lik line oppteken av musikkopplevinga og at musikk skal vera eit estetisk fag. Slik vert den estetiske dimensjonen, som kan seiast å vera unik i musikkfaget, sett i sentrum. Dette støttar opp om Benum (1978) som hevdar at: «Ethvert fag har sin relative egenart. Musikkfagets ligger i dets estetiske særpreg. All meningsfull veiledning i musikk bør derfor bygge på solid innsikt i fagets estetiske vesen og funksjon» (Benum, 1978, s. 121 i Hanken og Johansen, 1998, s. 170). Eller med Varkøy (2003) sine ord: «musikkopplevelsen og den estetiske erfaringen som det sentrale mål for all musikkpedagogisk virksomhet» (Varkøy, 2003, s. 211). Kunnskapsløftet har prioritert musikkopplevinga –forstått både som estetisk oppleving og eksistensiell erfaring:

Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring (Kunnskapsløftet, 2006).

Sjølv om den estetiske opplevinga har blitt vektlagt i tidlegare læreplanar, er det fyrste gong omgrepet «eksistensiell erfaring» er brukt i ein musikkplan (Halvorsen, 2008, s. 240). Nielsen meiner i fylgje Hanken og Johansen (1998) at kunsten er eit reiskap for å kunna erkjenna verda og oss sjølve, på lik line som vitskapen er eit erkjenningmiddel. Skilnaden er at den estetiske er ei ikkje-verbal erkjenning som skjer via sansane.

Kari håpar elevane hennar sit att med «at de har hatt det gøy i musikk og at musikk også er viktig. Prøve å lære dem noe musikkhistorie slik at de ser at musikk både er underholdning og kan være noe vakkert som kan forandre verden». Samstundes ser Kari verdien av at skulen skal vera ein stad der ein blir presentert for ulike aspekt, óg for dei som ikkje har foreldre som har råd til å sende borna sine på kulturskule og liknande. På denne måten vil dei estetiske faga gje rom for ei anna form for utfolding enn i dei andre meir teoretiske faga. For Eli er det musikkglede og kjensla av å lukkast som står sentralt i musikkundervisinga. Dette poenget kjem óg til syne hjå Ola. Han meiner at det viktigaste elevane tek meg seg frå grunnskulen, er

at musikk er kjekt. Per ser ikkje musikken i seg sjølv som det mest vesentlege grunnlaget for elevane sin vidare veg. Han meiner det viktigaste med musikkfaget er å tora dumma seg ut og ikkje ta seg sjølv så høgtidleg: «det finnes mennesker som hele livet er så redde for å dumme seg ut og bare de skal reise seg opp og holde en tale i eit bryllup, så svetter de en uke». Om elevar får eit avslappa forhold til dette i tidlege år, meiner han at eit fag som musikk kan vera med på å tona ned eit slikt aspekt. Fell musikken sin eigenverdi i skuggen av eit slikt perspektiv? Her kan ein trekkja liner til Reimer og Elliot og diskusjonane rundt dei ulike syna på musikk. Skal musikken sjåast på som verdi i seg sjølv eller skal musikken si meining visa til utanommusikalske verdiar? (Varkøy, 2003, s. 32).

#### 4.3.3 Kva erfaringar spelar ei rolle for musikkundervisninga?

Mye av den kompetansen lærerne trenger for å utøve sin profesjon på en god måte, gis gjennom formell utdanning. Lærere har også mange og varierte muligheter for kompetanseutvikling gjennom ikke-formelle og uformelle læringsaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004).

Med tanke på at samtlege av informantane hadde musikalsk bakgrunn frå før, i kva grad tek dei i bruk erfaringar frå studiet i forhold til tidlegare erfaringar? «Litt midt på treet», svarar Per. Han ser på seg sjølv som musikal og praktikal og har difor fått mest att av alt det fysiske dei har teke føre seg i studieprogrammet: «Ja, det er interessant å skrive bacheloroppgave, men noen ganger lurar jeg på i hvilken grad det er det som har gjort meg til en god musikk lærer». Samstundes legg han til at teoretiserings-tilknytninga vart for abstrakt og vanskeleg å ta med seg vidare. Informantane såg at vekta av teoretiseringa var med på å dempa det didaktiske aspektet og såg difor ikkje heilt nytten av dette. Kan hende dette skuldast at samtlege hadde forkunnskapar i ulike musikalske disiplinar. Var informantane rett og slett kvalifiserte reint fagleg allereie før utdanningsåra? Dette kastar lys over dei tidlegare nemne aspekta i høve kva nivå GLU-utdanninga skal leggja seg på i høve ein mangfaldig studentmasse. Samstundes meiner eg det er uheldig om ikkje fagleg sterke studentar på lik line skal få moglegheita til å få utvikla seg. Dette kan sjåast i samanheng med studien til Sætre (2014) der utdannarane ved GLU-institusjonane meiner at for lite timeresursar er ei utfordring. Utdannarane meiner at dei ikkje har anna val enn å bruka ein del forelesingar. Ein av informantane til Sætre syner korleis situasjonen var for nokre år sidan:

When music history class included several other work forms, such as students making their own concerts with repertoire from selected musical epochs ranging from renaissance to popular music. 'So it's a real pity. [Music history] is a kind of subject that might also be carried out practically, but is now a mere theoretical subject. And I think that is a real shame (Sætre, 2014, s. 117).

Lite timeressursar kan resultera i meir teoretiske forelesingar, som igjen kan føra til at innhaldet vert «låg-risikoprega». Samstundes som relevante undervisningsopplegg syner seg å vera mangelvare, meiner Ola at mykje av det som vart presentert ikkje speigla ein reell klasseromssituasjon. Han meiner til dømes at mykje av det som vart presentert i studiet krevde eit stort instrumentarium: «de oppleggene vi ble presentert for var det et kriterie at vi for eksempel hadde 8 xylofoner og gitarer og rytmeinstrumenter osv. Men sånn er det ikke på alle skoler». Ytringane til Ola kan slik eg ser det knytast til at dei på skulen der han arbeider ikkje er så godt utstyrte. Som resultat av dette må Ola bruka mykje tid og krefter på førebuing og planleggjing (Bøe, 2005, s.58). Det er ingen av dei andre informantane som trekk fram dette som ein manglande faktor frå utdanninga, utanom Per som påpeikar at studiet bar preg av mykje trommespel med til dømes congas og jamber: «Sånne instrumenter som er dritdyre [...] Det er ikke mange steder som du ser de instrumentene der».

Det er berre Ola som nemner at opplegga frå studiet ikkje var retta mot eit reelt instrumentarium. Kan hende dette skuldast i at dei andre informantane er musikk lærarar på godt utstyrte skular? Etter å ha vore observatør i Per, Anne, Kari og Eli sine musikk timar, er mykje lagt til rette for å driva musikkundervisning. Per er til dømes lærar ved ein ny skule. Musikkrommet er som resten av skulebygget innbydande og ber preg av orden. I tillegg til synleg Yamaha- piano, Roland el- piano, skap med bilete av innhald, er det reglar for musikkrommet på veggene: 1) Vi lager lyd når vi lager lyd 2) Vi er stille når vi er stille 3) Vi respekterer hverandres smak 4) Vi tør å prøve. Med ein slik struktur meiner eg at musikkfaget vert sett på lik line med dei andre skulefaga. Eg fekk den same opplevinga då eg vitja skulen der Kari er lærar. Musikkrommet var godt utrusta med 3 synlege xylofonar, 2 keyboard, el- trommesett, 2 el- gitarar, pr- anlegg med høgtalarar, jamber og piano. I fylgje Kari skuldast dette at dei hadde fått ny rektor på skulen som sjølv hadde hatt erfaring med musikk. Dette er med på å kasta lys over viktigheten av å ha ei leiing som ser verdien av musikkfaget. Forsking viser at ei godt fungerande og engasjert skuleleiing har stor verknad for samarbeid mellom lærarar og pedagogisk praksis og viser ein samanheng mellom pedagogisk leiarskap og lærarane si motivasjon, innsatsvilje og forplikting i lærargjeringa: «Velfungerende skoleledelse kjennetegnes ved at skoleledelsen aktivt engasjerer seg i skolens pedagogiske virksomhet» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Skulen der Ola arbeider ber preg av ein fleirkulturell elevmasse, der over 30 språk er inkludert. Som Halvorsen (2008) skriv, ber dagens fleirkulturelle røynd preg av ei større

breidd av kulturerfaringar enn hjå etniske nordmenn, noko som vil føresetja auka kulturkompetanse hjå lærarane. Som i andre fag, vil óg dette aspektet innebera musikkundervisninga. Men nettopp her ser ein mangfaldet av utfordringa óg utdanningsinstitusjonane har, nemleg at dei skal famna om ei stadig meir differensiert samansetjing i samfunnet vårt.

Som me ser legg ikkje informantane i større grad vekt på erfaringane dei har teke med seg frå studiet. Dei meiner i størst grad at deira musikkundervisning er fargelagt av eigne musikalske erfaringar. Sjølv om Eli har utdanninga si frå tiår tilbake, seg eg likevel ytringane hennar med tanke på erfaringar som viktige. Eli ser undervisningspraksisen sin som eigen-erfart:

ja, det er noko eg finn ut av sjølv. Men når eg har den kunnskapen i botn så kan eg gjera så mykje! [...] Eg trur ikkje at det er så flotte opplegg som gjer at elevane blir interesserte. Det er vel mest at eg kan spela og formidla sjølv, og gler meg over å kunna bruka musikk og drama på ulikt vis.

Dette utsagnet er interessant og stiller seg på motsatt side av kva informantane frå GLU-utdanninga både såg av verdi og fråverande i utdanninga, nemleg konkrete undervisningsopplegg. Grunna at Eli har utdanning frå 1978-81 og ser si eiga spele-og formidlingsevne som det mest sentrale for hennar praksis, kan poenget om at notidas studentar har eit anna syn på musikk som kunnskap aktualiserast. Naturleg nok, har ein i dag ein anna type studentar som ynskjer bli musikk lærarar. Sidan den nye type studentar kan knytast til *techne*-tradisjonen, kan hende dei har eit større behov for nettopp metodiske hjelpemiddel å støtta seg til i høve den musikkvitskaplege og teoretiske kunnskapen *om* musikk (*episteme*-tradisjonen).

#### 4.3.4 Utfordringar

Informantane sine ytringar om hovudutfordringar i yrkeskvardagen:

- Mangel på læreverk
- Mange på konkrete undervisningsopplegg, metodisk materiale
- For store klassar å undervise i
- Mykje utanomfagleg (papirarbeid, dokumentering)
- Dårleg instrumentarium (samanfallar ikkje med opplegga frå utdanninga)
- Manglande kjenskap i høve digitale verkty



- Mangel på tid, realiteten samsvarar ikkje med metodane i utdanninga
- Låg status

Eg spør informantane om kva dei meiner kan vera årsakane, dersom nokon kvir seg til å undervise i musikk. Ola meiner dette skuldast for lite fagleg kunnskap samt at det er for lite læreverkk tilgjengeleg:

Også er det slik at det kreves en kompetanse fra læreren, han må ha det i bagasjen, eller at han må kunne vite hva han skal gjøre, ikke sant? Og det er ikke alltid like lett å lese seg opp når det ikke ligger noe der som man kan lese i for å vite konkret hva man skal gjøre.

Per uttalar det same: «Musikk er jo definitivt muligens det verste faget å måtte ha viss du ikke har peiling på det». På lik line med Ola legg han vekt på vansken med å lesa seg opp i musikkfaget. Anne meiner at det kan vera fare for at faget vert nedprioritert viss ein ikkje sjølv eller i miljøet kjempar faget si sak. Ein treng i høve Anne eldsjeler som torer stå på saka si og stå på krava. Samstundes legg ho til at om ein ikkje kjenner seg trygg i faget, er det lett for at løysingane vert enkle. Her kan ein óg trekkja parallellar til ein konsekvens av målstyringregimet der fokuset fyrst og fremst kan bli raskaste og tryggaste veg til den målbare kompetansen. I eit slik høve meiner Nome (2013) at viljen til å utvikla ny pedagogikk vil kunna bli fråverande. Kari poengterer óg usynligheten ein musikk lærar har: «I noen fag kan du gjemme deg litt mer, i teoretiske fag. Det kan du ikke som lærer i musikk der du vises hele tida». Eli synleggjer ytringane over: «eg fortalde ei i kollegiet at eg skulle bli intervjuet og observert. Svaret eg fekk tilbake var: «Ja, eg ville *ikkje* hatt nokon som observerte meg. Ho følte at ho hadde glidd inn i eit litt feil spor». Eg spør Eli kva ho trur desse ytringane kan skuldast. Eli trur det botnar i grunnen me såg over, at nokre lærar kjenner seg pressa til å ha faget utan å villa det, at dei kjenner seg pålagte: «Står du som musikk lærar og er misnøgd med at du faktisk har faget og skal prøva gjera noko, så er jo det eit dårleg utgangspunkt». Som eit hjelpemiddel meiner Eli at gode læreverkk kunne vore ein start. Ho meiner på lik line med Ola sine ytringar at det er ei stor mangel på gode læreverkk i musikkfaget: «Ein har ikkje noko læreverkk å følgja, skal ein gjera det bra, krever det mykje». Ho prøver å halda seg oppdatert på kva læreverkk som fins, men ser mangelen på gode læreverkk som óg kan hjelpa læraren. Eli viser meg læreverka skulen er utstyrt med: MusikkisuM, Tritonus, Atte katte rytme og Vår musikk. Utgåvene eg vert presentert for høyrer til i åra før Kunnskapsløftet tredde i verk. Det kan godt hende at desse læreverka har blitt reviderte i seinare år, men etter eige søk, er det berre Cappelen Damm sitt læreverkk MusikkisuM som har kome i ny utgåve i

seinare tid. Dei seier sjølv at «MusikkisuM utløser aktiviteter og engasjement hos elevane og gir stort spillerom for tilrettelegging av opplæringa i forhold til Kunnskapsløftet». Eg meiner dette viser at fokuset på læreverk i musikkfaget absolutt bør undersøkjast nærare.

Mangelen på gode læreverk kan óg knytast til den grunnleggjande dugleiken i å kunne bruke digitale verkty. Ola sakna dette i utdanninga: «jeg fikk for eksempel ikke noe tips om hvordan jeg kunne gjøre låtanalyser eller som det står i målet, å kunne bruke digitale verktøy, om det å kunne komponere på datamaskin eller digitale ting». Sjølv om han ser potensialet med gratisprogram på internett, krev dette tid og kapasitet, noko han ikkje har. Ola ser det óg negativt at det i musikkfaget er lite læreverk tilgjengeleg i forhold til andre fag. På denne måten vert det sett store krav til læraren sjølv og det læraren har med seg i bagasjen. Eli støttar Ola sine ytringar og meiner digitale verkty er eit «hol» óg i hennar dugleikar.

Eli underviser berre eigen klasse samt parallellklassen i musikk. Ho innrømmer at ho nok tenkjer litt egoistisk og er redd for å brenna seg ut om ho skal undervise i andre klassar ho ikkje kjenner så godt. Ved å ha sin eigen klasse meiner Eli at ho kan «forma» elevane slik ho vil ha dei, noko som igjen vil føra til at musikkundervisninga vert deretter. Eli si undervisning er verdt å stoppa opp ved. Etter å ha observert timar i klassen hennar, var det i augefallande kor eksemplarisk elevane oppførte seg. Heilt i frå elevane kom inn i klasserommet etter friminutt, var det ein uvanleg ro og god atmosfære. Dette meiner Eli kjem av at ho bruker musikk generelt i undervisninga. Ho kan ta opp gitaren når ho vil, spela noko utan mål og meining for å skapa ro. Dette gjer ho når elevane skal hente ting i hylla si, vaske hendene og i overgangen til nytt fag. Dette er slik eg ser det med på å kasta lys over at musikk kan skapa meining for det generelle lærings- og sosiale miljøet i klassen. Eli underviser i 2. klasse. Samstundes er det merkbar at elevane i klassen er på eit høgare nivå i musikktime eg er tilstades i. Eg observert musikktime der Eli brukte eit hefte som tok utgangspunkt i eventyr. Eli var forteljar der elevane var medverkande i eventyra sine inkluderande songar, rytmar (klapp på stavingar) samt dans. På denne måten integrerer Eli ulike musikalske element samstundes som ho held konsentrasjonen til elevane oppe.

#### 4.3.5 Eit fag for framtida?

Informantane har i lærarutdanninga valt eit fag som i dag ikkje kan seiast å bli via større merksemd i det offentlege rom. Dette viser seg i forskning samt i informantane sine eigne

ytringar. Så, korleis ser dei på framtida og statusen til musikkfaget? «Jeg tror jo at musikk alltid kommer til å være i skolen egentlig. Men det er mange som ser på musikkfaget som «bare» et fag. Det har jo ikke så veldig høy status nå fordi det er så mye vekt på lesing og skriving». Kari meiner dette er synd, då ho ser dei estetiske faga som svært positivt. Likevel er ho redd for at faget ikkje kjem til å bli satsa på i næraste framtid, slik situasjonen ser ut no. For at dette skal skje, meiner Kari at rektor og skuleleiinga er avgjerande. Der Kari arbeider, har som nemnt den nye rektoren sjølv hatt erfaring med musikk og har av den grunn tort å ta nokre val og prioriteringar på musikkfaget sine premisser:

Det var ganske umulig med 30 elever i klassen når du skal lære alle å spille gitar på en gang. Og da skjønner jeg at folk ikke gidder å være musikk lærer, for det er utrolig krevende [...] Så da, når heller ingen vil ha et fag, da får det også lavere status på en måte.

Med ein ny rektor som såg verdien av musikkfaget, vart klassane delte i musikktimeane. På denne måten kan Kari ha 15 elevar i staden for 30, ein merkbar forskjell. Samstundes vart det kjøpt inn instrument og hjelpemiddel slik at musikkrommet vart godt utstyrt. Ola støttar seg til Kari og er redd at fokuset på realfaga kjem til å bli vedvarnede:

Akkurat nå er det alt for stort fokus på det målbare og det setter litt grenser for hva læreren kan gjøre i form av at han hele tida må forholde seg til de målene og å prøve å oppnå de, for du blir vurdert ut i frå mål da.

Ola opplever at musikkfaget i dag vert eit tilleggsfag, saman med kunst og handverk: «Nei det er ikke noe fokus på musikk akkurat, det blir matte og norsk». På skulen der Ola jobbar hadde for nokre år sidan, prosjektarbeid og førestillingar kvart år: «Slike ting krever jo mye tid, ikke sant? Og da må en jo sette fokus på musikkfagene og det er jo umulig å få til med musikk en gang i uka». Ola er oppteken av at ein må setja fokus på musikkfaga, i motsetnad til Per som seier at han ikkje engasjerer seg i debattane som føregår: «Jeg tar sånne ting litt som det er. Det har sikkert også litt med overskudd å gjøre [...] Jeg tar bare det jeg får utdelt og kjører på med det som er forventet av meg liksom». Kva seier dette? Er musikk eit fag som tappar lærarar av energi, eller har Per gitt opp kampen om å prøva seie noko i diskusjonen? Per er einig i at musikkfaget ikkje står så sterkt i kurs, men meiner ikkje at det står «på randen av stupet heller». For å synleggjera musikkfaget, ser Anne potensiale med ei meir tverrfagleg tilnærming. Dette meiner ho kan føra til at faget kan få større plass i skulen samt at statusen til faget kan verta heva. På denne måten ser ho at elevane óg på ein betre måte kan få ei forståing for ein heilskap. Per støttar opp om Anne sine poeng og ei utviding av faget musikk. Han spør

seg kvifor det ikkje faget kan heite «musikk og dans», då dans er ein sentral del av musikkfaget:

Slik som heimkunnskap nå heter «mat og helse» og kristendom heter RLE. Så kanskje vi kunne lage et litt mer sånn paraplyfag hvor fysisk kunstnerisk utfoldelse av ulike arter har like stor plass, selv om det kanskje blir vanskeligere å finne lærere til dette. [...] Jeg synest mange musikk lærere og musikkpedagoger er så utrolig redde for å miste musikken som egenverdi at de liksom skyver musikken som middel helt inn under teppet. Og jeg tenker, skolen er jo et stort maskineri som jobber sammen mot et felles mål. Og det å hugse på at musikk er en del av det maskineriet, det er da vel ikke noe negativt. [...] Jeg liker litt en helhetlig greie jeg. At vi jobber felles mot noen felles mål. Læreplanen har jo en generell del som alle fagene bidrar mot.

Samstundes som haldninga til skuleleiinga og rektor ser ut til å vera avgjerdane for tilrettelegging, ser óg kollegiet ut til å spela ei rolle i høve musikk læraren sin praksis. Ola nemnde førestillingane dei årleg hadde på skulen før. Her var det ei eldsjel for dei estetiske faga som sto i spissen: «Men så har hun bare trukket seg tilbake etter at det har blitt mindre fokus på musikk og de estetiske fagene». Eg spør om Ola kjenner seg mindre verdsett i kollegiet grunna at han er musikk lærar. Her er han snar med å leggja til at han óg har matematikk som undervisningsfag og kjenner seg difor ikkje mindre verdsett. Samstundes trur han den generelle haldninga i kollegiet er prega av ei mindre verdsettjing: «Jeg kan ta et eksempel. Det er noen andre lærere som bare har kunst og håndverk, de har liksom sin egen del, de er liksom ikke sammen med oss. De har sitt område, så blir elevene sendt dit». På denne måten vert det óg ei fysisk avgrensing mellom dei såkalla basisfaga og dei estetiske. På ei anna side, ser ikkje Eli ei utfordring med å halda musikkfaget ved like: «Musikk er jo generelt i samfunnet. Og no etter at me fekk diverse TV- program som Idol for eksempel, har dette slik eg ser det, gjort at det har blitt eit fokus på å syngja, og det er jo med på å løfta musikken fram».

Som me har sett, legg Utdanningsdepartementet opp til at det er skulane sjølve som står til ansvar for kvaliteten i skulen. Men kven er det som ber om dei nasjonale prøvane og ynskjer at skulane i Noreg skal kartleggjast gjennom PISA-undersøkingar? Eg trur nok ikkje det er skuleleiinga og lærarane som i fyrste omgang har eit ynskje om ein instrumentell praksis. I denne samanhengen ynskjer eg trekkja parallellar til mi eiga oppleving i forsøket med å finna informantar. Som nemnt møtte eg på nokre metodiske utfordringar. Etter å ha kontakta rektorar ved eit tilfeldig utval skular i Oslo-området der eg etterlyste forholdsvis nyutdanna musikk lærarar, vart eg overraska over responsen: «Vi har dessverre ingen lærere i den kategorien du etterspør. Vi kan derfor ikke hjelpe deg», «Vi har i dag ikke målgruppa som du

beskriver» og «Dette er dessverre ikke aktuelt for oss». Kva seier dette generelt om skuleleiing og prioriteringar? Sjølv sagt kan det heile botna i mangel på tid i ein hektisk kvardag og at skulane allereie har kontakt med høgskular. Men om realiteten er at yngre musikk lærarar *er* ei mangelvarer i grunnskulen, noko som resultat frå rapporten *Kompetanseprofil for grunnskolen* (2014) kan indikera, meiner eg dette er eit varselrop. Sjølv sagt må det nemnast at det finst gode rektorar og skuleleiarar rundt i landet, slik me har sett i denne undersøkinga. Likevel meiner eg det bør undersøkjast korleis ein skal rekruttere komande musikk lærarar for dei komande åra og samstundes retta fokus på kva utdanninga skal innehalde.

## 5. Oppsummering og konklusjon

«Kva føresetnader ligg til grunn for ein grunnskulelærar sin praksis i faget musikk?»

Spørsmålet eg stilte meg innleiingsvis har no blitt belyst frå ulike sider. Forteljingar frå informantane sine tidlegare erfaringar, studieår, samt noverande yrkespraksis har vorte belyst gjennom ei teoretisk tilnærming samt observasjon. Utdanningsinstitusjonen, sjølv bindeleddet mellom tidlegare erfaringar og den noverande yrkeskvardagen, har blitt ei sentral brikke i oppgåva. Eg ser utdanninga si fremste oppgåve som å førebu studentar til deira framtidige profesjonelle arbeid. Jon Helge Sætre sin studie *Preparing generalist student teachers to teach music* (2014) har blitt ei viktig kjelde og eit samanlikningsgrunnlag for funna mine. Ved å ha sett ytringar til utdannarane i GLU-musikk, har eg fått ei breiare forståing for det sosiale feltet mine eigne informantar har vore del av i studieåra.

Tre av informantane har vore gjennom ei GLU-utdanning, eit studie som har fått via spesielt merksemd i denne undersøkinga. Foucault meiner at kunnskapsdanning innanfor ulike vitenskapar er- og blir skrivne inn i sosiale og kulturelle praksisar. Desse vil i sin tur vera med på å ordna og styre mennesket sitt forhold til kvarandre og seg sjølv etter mønster som ofte strir med vitenskapane si eiga sjølvforståing. Foucault trekk her parallellar mellom kunnskap og maktutøving. Ved å sjå musikk-lærrutdanninga som eit sosialt felt, meiner Krüger (1994) at ein kan få hjelp og innsikt i kreftene som er i rørsle i ein slik maktbalanse. Grunna at diskusjonar og utfordringar studentar samt utdannarar møter i eit slikt «kraftfelt» vil vera med å påverka aktørane, har eg sett verdien av å gå i djupna på kva som rører ved utdanningsinstitusjonen, det sosiale feltet informantane har vore del av.

I Bourdieu sin tradisjon vil eit felt innebera eit nettverk av objektive relasjonar mellom posisjonar og vera prega av ei eller fleire konflikhtar. Dette har óg vist seg gjeldande i GLU-institusjonen. Som me har sett vert utdannarane i GLU-utdanninga skildra med ulike undertitlar. Akademiske titlar og forskingsprofilar innad i utdanningsinstitusjonen kan seiast å stå som to dominerande former for symbolsk kapital innan høgare utdanning, noko som kan seiast å ha potensiale for konflikt og kamp i feltet (Sætre, 2014, s. 112). Dei symbolske systema kan knytast til opne og lukka praksisar og relasjonar mellom aktør og struktur, sosial og kulturell kontekst som er med på å utvikla standardar og reglar gjennom kva kunnskap som vert skapt. Som eit døme på denne konflikt identifiserer studien til Sætre (2014) usemje og konflikt mellom kollegiet i institusjonen. Eit av funna viser forholdet mellom

kunstnariske og pedagogiske stillingar og diskursar, noko som kan knytast til dei ulike underidentitetane og posisjonane hjå utdannarane i utdanningsinstitusjonen. Musikaren, læraren, akademikaren og den musikalske leiaren kan grunna deira ulike musikksyn vera med på å skapa konflikt i feltet. Slik sett vil GLU-utdanninga som sosialt felt kunne samanliknast med eit kampområde der deltakarane kjempar om å etablere monopol over den spesielle forma for kapital som eksisterer i feltet. Her må ein ikkje gløyma at denne kampen kan koma til uttrykk gjennom dei mange skjulte praksisane så vel som dei opne. Eg ser desse ytringane som alvorlege, grunna at dømet rettar seg mot konflikhtar i grunnleggande og avgjerande spørsmål knytt til musikken si rolle, nemleg musikk som kunstfag eller som eit praktisk og pedagogisk fag. Eg ser her Senge (1991) sine synspunkt kring «lærende organisasjoner» som ein innfallsvinkel til å betre kunna kommunisera på tvers, både innad i utdannargruppa samt mellom utdannarar og leiing i GLU- institusjonane.

Det ser ut til å vera fleire konfliktområde innad i GLU-musikkprogrammet som kan vera med å påverka studentane sine erfaringar frå utdanningsåra. I fylgje Sætre (2014) ser musikkprogrammet i GLU-utdanninga ut til å bli rekontekstualisert som ein pedagogisk diskurs som i hovudsak representerer ein tradisjonell konservatoriemodell. Dette samsvarar med funna mine der informantane rapporterer om ei vekt på teoretisering og i fleire høve sakna ei didaktisk tilnærming, samanhengen mellom det teoretiske og praktiske. Eg meiner óg at eksamensformene som vert skildra, knytter seg til ein slik tradisjon, der det er dei utøvande evnene som vert vektlagt og vurdert. Som eit alternativ til eksamsform, ser eg at samarbeid med praksisfelt i ein reell situasjon, kunne ha vore eit forslag. Utdannarane meiner sjølve at teoretiseringa kan knytast til kutt i ressursar, særleg med tanke på tid. Kanskje kan kutt i ressursar óg føre til større og fleire konflikhtar? Dei meiner i nokre høve at dei ikkje har anna val enn å bruka førelesingar for å formidla kunnskap til studentane. Ein av utdannarane påpeikar opplevinga av dei eksterne kreftene som rår: «there are strong forces in operation two accomplish this» og legg til «it is obvious that there are people around wishing misfortune on us» (Sætre, 2014, s. 117). Dette utsegnet får meg til å dra parallellar til diskusjonen om publikasjonspoeng som for tida verkar å spela ei rolle på utdanningsnivå. Sjølv om dette vert ein diskusjon på sidelina, meiner eg denne diskusjonen poengterer sjølve eksistensgrunnlaget for universiteta og høgskulane. Om det er slik at publikasjonspoeng verkar å ha større verdi enn kvaliteten på undervisninga, vil dette etter mi meining, på lenger sikt undergrave funksjonen til institusjonane.

Kampen om tid ser ikkje berre ut til å liggja mot eksterne partar, men óg mellom balansen i dei ulike musikalske disiplinane. Eg ser det alvorleg at det kjem fram at dei i fagdidaktikk har måtta gjort fleire kutt enn andre musikalske disiplinar, som på si side har blitt verna grunna personalpolitiske årsaker. Dette er poeng som synleggjer at utøving av makt byggjer på ei eller anna form for kunnskapsdanning og at kunnskapsdanning i sin tur alltid vil vera knytt til utøving av makt (Hultquist i Steinsholt og Løvlie, 2004, s. 621). Det er interessant at utdannarane sjølve synleggjer kutt i det fagdidaktiske, då utvalet mitt nettopp etterlyser meir didaktisk undervisningsmateriell. Informantane som har vore gjennom GLU- utdanninga rapporterer om mangel på didaktisk materiale og meinte teorietiseringa i lita grad bar preg av ei praktisk tilnærming. Då det i tillegg vert ytra om ein svært samansett studentmasse der ei studentgruppe vert skildra som formelt utrente, dominert av ei horisontal form for kunnskap, kan ein konsekvens bli å gjera undervisninga lett forståeleg, «låg-risikoprega». Dette er eit aspekt som kan visa seg å vera uheldig i høve til dei studentane som har musikalsk bakgrunn frå før, som i utvalet mitt. Kan konsekvensen med av ei «låg-risikoprega» undervisning i utdanninga, resultera i ei «låg-risikoprega» undervisning i grunnskulen? Slik eg ser det kan musikklerargjeringa assosierast som eit krinsløp. Musikkleraren er sentral i høve å skapa ei interesse for faget elevane møter i musikktimeane, elevane får augene opp for musikk, som igjen kan føra til ynskje om å bli lærar og ha musikk i fagkrinsen sin. For å rekruttera musikklerarar til åra framover, vert det difor viktig å nettopp fokusera på dagens musikklerarar i grunnskulelærerutdanninga.

Spørsmålet om kva føresetnadar som ligg til grunn for praksisen til ein grunnskulelærar i musikk, verkar å vera samansett. I høve utvalet av informantar, har samtlege erfaringar med musikk ifrå barne- og ungdomsår, nokre i større grad. -Ein bakgrunn dei ser på som høg verdi for deira noverande yrkesvardag. Valet av å ha musikk som eitt av undervisningsfaga vart naturleg grunna den tidlege musikkinteressa. Samstundes ser studien min ut til at dess lenger informantane har praktisert ei form for musikk, dess tryggare kjenner dei seg i undervisningssituasjonen. Ola, som hadde spela piano eit par år i tidelege barneskuleår, men elles vaks opp i eit miljø prega av fotball, fekk ikkje den verkelege interessa for musikk før etter folkehøgskulen og musikkmiljøet han var ein del av der. Grunna at Ola ikkje før i seinare ungdomsår verkeleg tok del i eit musikkmiljø, kan det sjå ut til at han ikkje har same erfaringsgrunnlag eller musikalske habitus «lagra» i kroppen, i forhold til informantane som fortel at dei har vaks opp i tettare musikalske og kulturelle rammer. Det er interessant at dette aspektet óg ser ut til å syna seg i undervisningspraksisen. Det er Ola som i størst grad ser



mangelen på konkrete undervisningsopplegg frå studieåra, i størst grad etterlyser metodisk materiale som kan utførast med tanke på skulen sitt instrumentarium samt uttrykkjer minst tryggleik i høve seg sjølv som musikk lærar og i undervisningssituasjonen. Dette kan underbyggja poenget til Bourdieu om korleis me vert sosialisert inn i ulike kulturelle verdener med ulike kulturelle kodar, som i sin tur vil gje ulike læreføresetnadar for eitt og same innhald. Syna over kan indikera at tidlegare musikalsk bakgrunn er ein fordel for praksisen til ein musikk lærar i grunnskulen. Naturleg nok vil mange kunne hevde. Men er det tilfellet? Som me ser kan denne undersøkinga indikera at utdanningsinstitusjonen ikkje på ein god nok måte har klart å imøtekoma nettopp studentar med eit musikalsk erfaringsgrunnlag. Om GLU-musikk legg seg på eit «låg-risikoprega» nivå grunna ein samansett studentmasse, kan ein undrast om desse førehandskunnskapane *er* ein fordel. I tillegg viser det seg at samanhengen mellom teori og praksis, altså dei didaktiske aspekta, ikkje kan ha dekka behova til utvalet mitt. Eg er viss om at denne studien ikkje er representativt i høve ein generell student- og musikk lærarmasse, men eg synest det er ein tankjevekkar at informantane ikkje i større grad tek i bruk erfaringar frå utdanningsåra i sin eigen yrkeskvardag. Om utvalet mitt hadde inkludert musikk lærarar utan musikalske førkunnskapar, hadde ein nok fått fleire variablar. Dei ville kanskje på ei anna side nettopp sett det teoretiske av høg verdi, grunna at undervisningsfaget musikk byggjer på musikk som basisfag. Eg meiner ei nærare undersøkjing av dette hadde vore av verdi.

Det vert i tillegg rapportert om lite utfordringar i høve eige nivå. Dette meiner eg er interessante funn i høve dei nasjonale retningslinene for faget som skal leggja vekt på å «skape ein god samanheng mellom lærarstudenten si eiga musikalske og kunstnarlege utvikling» (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1-7 og 5-10). Eg meiner det er påfallande at utvalet som har vore gjennom ei GLU-utdanning, heller i mindre grad trekk fram kunnskap frå utdanninga som sentrale for deira praksis. Dei meiner å ha fått knaggjar og hjelpemiddel til den noverande yrkespraksisen, men det undrar meg at dei óg i så stor grad ser manglar både med tanke på fagleg innhald og struktur. For å oppretthalda musikkfaget i grunnskulen, meiner eg at ein må retta eit søkjelys på korleis utdanningsinstitusjonane tek vare på studentane sine ulike utgangspunkt, jamføre dei nasjonale retningslinene.

Eg ser retningslinene som komplekse med tanke på kva kunnskap, ferdigheter og generelle kompetansar ein musikk lærar skal tileigna seg i musikkfaget. Eg spør óg om den

differensierte utdanninga (GLU 1-7 og GLU- 5-10) er så differensiert med tanke på dei bortimot like formuleringane ein finn i retningslinene. Grunna ein samansett studentmasse, meiner eg det bør undersøkjast om ein *kan* bli musikk lærarar utan musikalske førehandstankar i tråd med innhaldet i retningslinene. Meiner styresmaktene at det er mogleg å utdanna studentar i musikk både som basisfag og undervisningsfag gjennom 30 eller 60 studiepoeng? Her kjem ein til spørsmålet om ein eventuell opptaksprøve. I høve utvalet mitt, er det ulike oppfatningar kring ei slik problemstilling. Om eit slikt spørsmål skal diskuterast, bør spørsmål knytt til kva det vil innebera å vera musikk lærarar i grunnskulen liggja til grunn. I og med at notidas studentar vert skildra både som kompetente og ikkje, utsegn som er basert på to former for musikalsk kunnskap (den formelle, institusjonaliserte og den uformelle, auralbasert kunnskap), ser eg verdi av at diskusjonen vert bringa fram i lyset. Etter mi meining er dette to kunnskapssyn som bør sidestilla og takast hensyn til i debatten. Skal musikkfaget overleva i målstyringsregimet, meiner eg at eit viktig spørsmål for vidare forskning bør vera: Kva musikk lærarar ynskjer me oss for framtida?

Det må her poengterast at dei av informantane som har vore gjennom ei GLU-utdanning, høyrer til i det fyrste kullet som var ferdigutdanna gjennom dette utdanningsløpet. Såleis er det mogleg at nokre av problema som informantane nemner har endra seg til det betre. Likevel meiner eg det er interessant å dra liner til informantane som har vore gjennom etterutdanninga *kompetanse for kvalitet*, som verkar å vera meir nøgd med studietilbodet. Her vert nettopp det didaktiske aspektet peika på som positivt frå utdanninga. Ei samanlikning av dei nasjonale retningslinjene for GLU 1-7 og 5-10 samt skildringa til KFK musikk (frå Norges musikkhøgskole), har vekt interessa mi. Emnenamna i musikk 1 frå etterutdanninga er skissert som *musikk læreren 1* og *musikk læreren 2*. Dette gjev etter mi meining eit meir spesifikk overskrift på ei utdanning deretter. I GLU-utdanninga er læringsutbyttet for studentane i musikkfaget delt inn i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, til forskjell frå KFK si organisering med mål og innhald. Musikk i KFK- studiet krev ei godkjent lærarutdanning. Eg synest det er interessant at det i KFK-utdanninga er fleire innhaldsformuleringar som tek føre seg det praktiske arbeidet. Samstundes er det her eit eige punkt som dreiar seg om arbeid med å forstå læreplanen og aktuelle forskrifter med fokus på mål, innhald og elevvurdering. –Eit område eg ser som sagn frå retningslinene for GLU-utdanninga. Dette er eit poeng som opnar for vidare undersøking.

Med tanke på noverande yrkeskvardag, merkar samtlege av informantane at musikkfaget ikkje vert via større merksemd. Det vert ytra om eit stort fokus på det målbare. Dette vert sett på som grensesetjande for kva ein lærar kan gjera i form av at han eller ho må halda seg til måla og prøva å oppnå dei. Eg synest det er interessant at to av informantane ytrar om ei alternativ løysing. Begge ser her eit potensiale for ei meir heilskapleg og tverrfagleg tilnærming. Ei slik løysing vert sett på som at musikkfaget kan bli via meir merksemd generelt i skulen samt vera medverkar til å heva statusen. Eg finn det interessant at ein av informantane synest mange musikkklærarar og musikkpedagogar er redde for å miste musikken som eigenverdi, «at de liksom skyver musikken som middel helt inn under teppet». Dette kan syna dei ulike meiningane i debatten om korleis musikkfaget skal legitimerast.

Slik eg forstår informantane mine, speler rektor og skuleleiing ei avgjerande rolle for musikkfaget og musikkklærarane sin praksis. Informantane som arbeider på skular som ser verdien av dei estetiske faga, ytrar om god tilrettelegging, noko eg sjølv fekk observera i dei gjeldane høva. I tilfellet der realiteten var ein anna, ytra informant om at studiet ikkje la opp til ein reell klasseromssituasjon. Han meinte at undervisningsopplegga han vart presentert for, i fleire høve krevde eit stort intrumentarium, noko ein ikkje nødvendigvis kan finna att på musikkromma rundt i landet. Eg meiner dette er eit godt poeng, grunna at økonomien rundt i landets kommunar er svært variert. I tillegg til mangel på reelle undervisningsopplegg, vert det etterlyst gode læreverk å kunna støtta seg til. Kan dette skuldast tendensane i tida, då me i dagens samfunn heile tida er på leit etter det «riktige» svaret og på kva som er den «beste undervisninga»? «Behovet for full oversikt over musikkfagets mange og dynamiske varianter i en situasjon som preges av konstant endring, kan slik synes å være forankret i en moderne måte å tenke på» (Johansen, 2004, s. 119). Kva vil i så tilfelle skje med det kreative og skapande? –Og ikkje minst, det estetiske som i fylgje Benum er det unike i faget? «Ethvert fag har sin relative egenart. Musikkfagets ligger i dets estetiske særpreg. All meningsfull veiledning i musikk bør derfor bygge på solid innsikt i fagets estetiske vesen og funksjon» (Benum, 1978, i Hanken og Johansen, 1998, s. 170). Som ein konsekvens av informantane sitt ynskje om konkret undervisningsmateriell frå utdanninga samt støttande læreverk, ser eg faren for at dei kreative, skapane og estetiske dimensjonen av faget kan forsvinna. Kva musikkfag ynskjer me oss for framtida? Om me vil ha eit fag slik det kan sjå ut no, utan dei gode læreverka og dei konkrete undervisningsmetodane, vert det stilt store krav til musikkklæraren. Men, om me ynskjer oss eit fag med læreverk slik som i andre fag og konkrete metodar for å nå dei ulike kompetansemåla, meiner eg ein kan stå i fare for at faget

vert dreia i ei instrumentell reting, utan større vekt på dei estetiske dimensjonane. Kanskje er dei estetiske faga si styrkje nettopp at dei ikkje kan målast? Nome meiner at det som vil prega undervisninga i eit målstyringsregime, fyrst og fremst er raskaste og tryggaste veg til den målbare kompetansen. (Nome, 2013). Kan hende grunnskulelærarar sin praksis i musikkfaget allereie ber preg av denne tilnærminga, med tanke på at dei underviser i fleire fag?

Me ser at føresetnadane som ligg til grunn for ein grunnskulelærar sin praksis i faget musikk, er mange og ulike. Tidlegare musikalske erfaringar ser ut til å spela ei rolle for yrkeskvardagen. Samstundes verkar det at sjølve utdanningsinstitusjonane som tilbyr GLU-utdanning, har utfordringar både med tanke på konflikhtar internt i feltet samt i møte med ei ny type studentgruppe som ikkje har same kunnskapssyn som det GLU-musikkutdanninga operer med. Samstundes har studien presentert interessante funn i etterutdanninga KFK, poeng eg ser av verdi for vidare samanlikning og vurdering av GLU-utdanninga sine formuleringar. Undersøkinga mi har skissert nokre tendensar. Eg meiner denne oppgåva har bidrege til eit område som opnar for vidare og naudsynt forskning. Med eit større utval respondentar, vil ein kunna få meir representative svar på kva føresetnadar som ligg til grunn for grunnskulelærarar sin praksis i faget musikk. Før ein kan gå inn på struktur og innhald i sjølve GLU-utdanninga, må ein slik eg ser det, stilla spørsmålet om kva musikkklærarar me ynskjer oss i framtida.

## 6. Litteratur

- Arneberg, Per. Overland, Bjørn (red). (2003). *Pedagogikk- mangfold og muligheter*. København: N.W. DAMM & SØN AS.
- Bamford, Anne. (2011). *Kartlegging av Kunst- og kulturopplæringen i Norge*. (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen) Henta frå <http://kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/4d2ab3290e7886293398da3556d0d003.pdf> [lese 10.01.14].
- Bergheim, Irene. (2011). *Sang- og musikkfagets historie- en oversikt med hovedvekt på fagplanene i musikkfaget i folkeskolen/ grunnskolen*. Upublisert manuskript. Institutt for musikkvitenskap. NTNU, Trondheim.
- Bergroth-Plur, Ulrika. (2013, 16. mai). En skjult gavepakke? *Morgenbladet*. Henta frå [http://morgenbladet.no/debatt/2013/en\\_skjult\\_gavepakke#.U6GdzC9JPow](http://morgenbladet.no/debatt/2013/en_skjult_gavepakke#.U6GdzC9JPow) [lese 05.12.13].
- Bourdieu, Pierre. Passeron, Jean-Claude. (1970). *La reproduction- Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Oversett av Bundgård, Peer F. (2006). *Reproduksjonen- bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bøe, Odd-Magne. (2005). *Musikkdidaktikk for grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chouliaraki, Lilie. Bayer, Martin (red). (2001). *Basil Bernstein- pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk forlag.
- Dwyer, Sonya Corbin. Buckle, Jennifer L. (2009). The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54-63. Henta frå <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/2981/5198> [lese 06.04.15].
- Dyndahl, Petter. Varkøy, Øivind (red.), (1994). *Musikkpedagogiske perspektiver*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Flydal, Lars. (2015, 27. januar). Frykter musikk blir skoletaperen. *Vårt land*. Henta frå <http://www.vl.no/kultur/frykter-musikk-blir-skoletaperen-1.312944> [lese 15.02.15].
- Forskrift til rammeplan. *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1.- 7. trinn og 5.- 10. trinn*. 2010. Kunnskapsdepartementet. Henta frå [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/forskrift\\_rammeplan\\_grunnskolelaererutdanningene.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf) [lese 01.05.14].
- Halvorsen, Else Marie (red). (2008). *Didaktikk for grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Hanken, Ingrid Maria. Johansen, Geir. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hansen, Kjell A. (1994). *Målstyring og ledelse*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (red.), Olsen, Eiliv. (2007). *Musikk- mulighetenes fag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hultquist, K. (2004). Michael Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best. I Steinsholt, K og Løvlie, L. (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 619- 633). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn. (2005). *Elevens verden- innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, Geir. Kalsnes, Signe. Varkøy, Øivind. (2004). *Musikkpedagogiske utfordringer- artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Johansen, Geir. (2004). *Musikkfag, lærer og læreplan*. I Johansen, Geir. Kalsnes, Signe. Varkøy, Øivind (red). *Musikkpedagogiske utfordringer- artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Jørgensen, Harald. (1982). *Sang og musikk- et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Kalsnes, Signe. (2010). Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene- noen perspektiver på kunnskap. I Sætre, Jon Helge og Salvesen, Geir (red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 54-72). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kjøll, Georg. 2009. *Semi*. 14.09.09. <http://snl.no/semi-> [lese 10.06.14].
- Korsvold, Kaja. 2014. *Kritisk for estetiske fag*. Aftenposten. 04.03.14. [http://www.aftenposten.no/kultur/Kritisk-for-estetiske-fag-i-skolen-7489172.html#.U6f5G41\\_usx](http://www.aftenposten.no/kultur/Kritisk-for-estetiske-fag-i-skolen-7489172.html#.U6f5G41_usx) [lese 11.05.14].
- Krüger, Thorolf. (1994). Musikk lærerutdanningen som et sosialt felt. I Dyndahl, Petter og Varkøy, Øivind. (red.), *Musikkpedagogiske perspektiver* (s. 177- 207). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (1997). *Ny kompetanse- grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*. (NOU 1997:25) <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-1997-25/id141157/?docId=NOU199719970025000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=3> [lese 10.10.14].

- Kunnskapsdepartementet (2003- 2004). *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30. 2003- 2004. Det Kongelige utdannings- og forskningsdepartement.  
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?docId=STM200320040030000DDDEPIS&ch=1&q=> [lese 18.02.14].
- Kunnskapsløftet 2006. *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. 2006. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/> [Lese 14.10.13].
- Kunnskapsdepartementet. (2008- 2009). *Læreren- rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11 2008-2009). Henta frå  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf> [lese 18.02.14]
- Kunnskapsdepartementet. (2012- 2015). *Kompetanse for kvalitet- Strategi for etter- og videreutdanning*. Henta frå  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/f\\_4269b\\_kompetanse\\_for\\_kvalitet.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/f_4269b_kompetanse_for_kvalitet.pdf) [lese 12.08.14].
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Lagerstrøm, Bengt Oscar. (2007). *Kompetanseprofil i grunnskolen: Hovedresultater 2005/2006*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.  
[http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_200721/rapp\\_200721.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200721/rapp_200721.pdf) [lese 07.09.14]
- Lagerstrøm, Bengt Oscar, Moafi Hossein og Revold, Mathias Killengreen. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen- hovedresultater 2013/ 2014*. Oslo- Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. [http://ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/197751?\\_ts=148a1618d30](http://ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/197751?_ts=148a1618d30) [lese 05.11.14].
- Lien, Marius. (2013, 4. april). I grøfta men på rett vei. *Aftenposten*.  
[http://morgenbladet.no/kultur/2013/i\\_grofta\\_men\\_pa\\_rett\\_vei#.U6GTUi9JPoy](http://morgenbladet.no/kultur/2013/i_grofta_men_pa_rett_vei#.U6GTUi9JPoy) [lese 04.01.14].
- Lindholm, Magne. (2011, 18. oktober). For mye lærerfrihet. *Aftenposten*.  
<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/For-mye-larerfrihet-6281503.html> [lese 14.10.13].
- Lyngsnes, Kitt. Rismark, Marit. (1999). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nasjonale retningslinjer. *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn*. 2010. Kunnskapsdepartementet.  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_1\\_7\\_trinn.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf) [lese 01.05.14].

- Nasjonale retningslinjer. *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.- 10. trinn*. 2010. Kunnskapsdepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf) [lese 01.05.14].
- Nielsen, Frede V. (2010). *Almen Musikdidaktik* (2.utg.). København: Akademisk Forlag.
- Nilsen, Fred Harald. *Grunnskolen*. <https://snl.no/grunnskolen> [lese 20.03.15].
- Nome, Dag Øystein. 2013. <http://www.nrk.no/ytring/malstyringsregimet-1.11024617>. 13.05.2013. [lese 18.03.2015].
- Norges musikkhøgskole. (2014, 19. september). Studieplan for Musikk 1. Henta frå [http://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull\\_2014/studier/videreutdanning/musikk-1](http://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull_2014/studier/videreutdanning/musikk-1) [lese 19.03.15].
- Postholm, May Britt. (2005). *Kvalitativ metode- En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasestudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, Pål. (2007). *Mellom nærhet og distanse- kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, Even. (1994). Musikkundervisning, relativisme, identitet og verdivalg. I Dyndahl, Petter og Varkøy, Øivind (red.), *Musikkpedagogiske perspektiver* (s. 15- 27). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ruud, Even. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, Even. (2013). *Musikk og identitet* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, O. M, Schjelderup, Gerh. (1921). Efter reformationen. I *Norges musikkhistorie, bind 1*. Kristiania: Eberh. B. Oppi- kunstforlag.
- Schaanning, Espen. (1997). *Vitenskap som skapt viten- Foucault og historisk praksis*. Oslo: Sparacus forlag AS.
- Senge, Peter M. (1991). *Den femte disiplin- Kunsten å skape den lærende organisasjon*. (oversett av Arild Lillebø) Oslo/ Gjøvik: Hjemmets bokforlag a.s.
- Svarstad, Jørgen. 2013. *Nå må lærerne kunne mer om faget sit*. 27.09.13.  
[http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Na-ma-larerne-kunne-mer-om-faget-sitt-7322257.html#.U6AyE41\\_usw](http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Na-ma-larerne-kunne-mer-om-faget-sitt-7322257.html#.U6AyE41_usw) [lese 01.05.14].



- Sætre, Jon Helge. Salvesen, Geir. (2010). Musikkpedagogisk teori og praksis- en introduksjon. I I Sætre, Jon Helge og Salvesen, Geir (red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 13- 21). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sætre, Jon Helge. (2014). *Preparing generalist student teachers to teach music*. (Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole) henta frå [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/250271/Saetre\\_Avhandling.pdf](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/250271/Saetre_Avhandling.pdf) [lese 18.02.15]
- Sørensen, Mette. Austring, Bennyé D. (2010). Mot et læringsorientert estetikkbegrep. I Sætre, Jon Helge og Salvesen, Geir (red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 39- 53). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tjora, Aksel. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdannings- og forskningsdepartementet. 2003- 2004. *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30. 2003-2004. <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf> [lese 10.10.14].
- Utdannings- og forskningsdepartementet. 2005-2008. *Kompetanse for utvikling*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi\\_for\\_kompetanseutvikling.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi_for_kompetanseutvikling.pdf) [lese 10.10.14].
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Tydelig lederskap fremmer gode relasjoner, samarbeid og elevprestasjoner. *Forskning viser, nr 1*. Henta frå [http://www.udir.no/Upload/Forskning/2013/ForskningViser0113\\_web.pdf?epsprag=e=no](http://www.udir.no/Upload/Forskning/2013/ForskningViser0113_web.pdf?epsprag=e=no) [lese 20.03.15].
- Varkøy, Øivind. (1997). *Hvorfor musikk? – en musikkpedagogisk idéhistorie* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Varkøy, Øivind. (2003). *Musikk, strategi og lykke*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Varkøy, Øivind. (2004). Menneskesyn- En sentral faktor i utviklingen av et musikkpedagogisk verdigrunnlag. I Johansen, Geir. Kalsnes, Signe. Varkøy, Øivind. *Musikkpedagogiske utfordringer- artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 9-22). Oslo: J.W. Cappelen akademiske forlag as.
- Varkøy, Øivind. (2014). Helliger målet middelet. Kronikk i *ballade.no*, [www.ballade.no/sak/helliger-malet-middelet/](http://www.ballade.no/sak/helliger-malet-middelet/) [lese 25.08.14].
- Wadel, Cato. (2014). *Feltarbeid i egen kultur- en innføring i kvalitativt orientert forskning*. Flekkefjord: SEEK A/S.

## 7. Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

#### 1) Bakgrunn/ Erfaringar før studiet:

Forskingsspørsmål: I kva grad spelar tidlegare musikalske erfaringar inn i biletet for eigen praksis som musikk lærar? Kvifor valde informantane musikk i fagkrinsen sin? Kven vert musikk lærarar? Eigen motivasjon, musikkinteresse frå barndom eller seinare år?

- Spelte du eit instrument før du tok til på studiet?
- Kva musikalske førebilete hadde du i barne- og ungdomsåra?
- Vil du sei at du kjem frå ein musikkinteressert heim (kulturheim)?
- Korleis opplevde du sjølv faget musikk i grunnskulen? - Og korleis ynskjer du undervisa i forhold til di eiga oppleving?

#### 2) Studieår:

Forskingsspørsmål: Korleis opplever studentar musikkfaget i utdanninga i høve egne tidlegare erfaringar? Korleis er utdanningsinstitusjonen med på å rusta komande musikk lærarar i møte med yrkeskvardagen? Er det samsvar mellom musikkfaget i grunnskulelærerutdanninga og den reelle yrkeskvardagen?

- Kvifor har du valt å bli musikk lærar gjennom ei grunnskulelærerutdanning?
- Kva forventningar hadde du til ei slik utdanning?
- Kva følte du at vart forventa av deg som student under studiet?
- Kva vil du trekkja fram av lærdom du i dag har eit utbytte av?
- Er det noko du hadde ynskja var ein del av utdanninga, men som ikkje var det? Noko du sakna?
- Kva meiner du om ein opptaksprøve til musikk lærarutdanning?
- Kva tankar har du generelt om lærarutdanninga du valde sitt tilbod i musikk? Følte du at forventningane dine blei innfridd?
- Korleis er faget organisert i utdanninga?

### 3) Noverande yrkeskvardag:

Forskingsspørsmål: På kva måte er det samsvar mellom det utdanninga tilbyr og den reelle yrkeskvardagen? Kva skal ein vera i stand til å kunna som musikk lærar? Kva er kunnskap i musikk/ musikalsk kunnskap?

- Kor lenge har du vore i arbeid? Vanskeleg å få jobb?
- Kjenner du deg trygg i undervisningssituasjonen?
- I kor stor grad kan du bruka erfaringar frå studiet i yrkeskvardagen din?
- Korleis vil du skildra ein god musikk lærar?
- Ser du på deg sjølv som ein god musikk lærar? Dine egne ferdigheter, kunnskapar, eigenskapar ein musikk lærar bør ha.
- Kva er forholdet ditt til musikk generelt?
- Korleis vil du skildra dine egne musikalske ferdigheter?
- Kva meiner du er det viktigaste elevane lærer i faget?
- Kva meiner du er grunnleggjande ferdigheter i faget musikk?
- Har du noko innvending til/ tankar rundt korleis læreplanen i dag er inndelt i dei tre hovudområda: musisering, komponering og lytting?
- Les du Kunnskapsløftet kvar gong du skal til med nye prosjekt eller i generell undervisning?
  
- Dette gjeld kanskje ikkje deg. Men kvifor trur du at fleire grunnskulelærarar kjenner seg lite trygge i undervisningssituasjonen når det gjeld musikkfaget?
- Korleis ser du på faget sin status og framtid?