

Musikkundervisning på ungdomstrinnet

LK06 fra et lærerperspektiv

Ida Brynstad Flikkerud



Mastergrad i musikkvitenskap

UNIVERSITETET I OSLO

26.4.2016

Musikkundervisning på ungdomstrinnet

LK06 fra et lærerperspektiv

Ida Brynstad Flickerud

2016

Institutt for musikkvitenskap

Universitetet i Oslo

© Ida Brynestad Flikkerud

2016

Musikkundervisning på ungdomstrinnet: LK06 fra et lærerperspektiv

Ida Brynestad Flikkerud

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven belyser følgende problemstilling knyttet til Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06):

Hvordan fungerer læreplanen i musikk i praksis etter Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06?

Hovedproblemstillingen belyses gjennom følgende underproblemstillinger:

Hvilke krav stiller LK06 til læreren?

Hvilke fagsyn kommer til uttrykk i planen og hos lærerne?

Legger LK06 til rette for et teoretisk grunnlag i musikkfaget?

Arbeidet er basert på studier av LK06, kompetansemålene for 10.trinn især, andres analyser av de tidligere læreplanene og annen relevant litteratur. Til datainnsamlingen er kvalitativ metode benyttet, nærmere bestemt semistrukturert forskningsintervju. Informantene har vært seks ungdomsskolelærere som underviser og er utdannet i musikk.

Undersøkelsen har vist at hvordan musikkplanen i LK06 kommer til uttrykk er avhengig av læreren, grunnen til dette er at LK06 er utformet på en måte som legger mye ansvar på læreren. Fagsynene som kommer til uttrykk i lærernes uttalelser er varierte, og virker å være lærernes personlige syn heller enn en avspeiling av læreplanen. Det finnes grunnlag i LK06 for å trekke musikkteoretiske perspektiver inn i undervisningen, men det er ikke tydelig uttalt i planen.

Alt i alt er LK06s musikkplan av en slik natur at den krever mye kunnskap, analytiske ferdigheter og stor gjennomføringsevne hos læreren, noe som står i kontrast til hvilke kriterier som ligger til grunn for undervisningskompetanse i musikk i grunnskolen.

Forord

En lang prosess er over, og det er på tide å se tilbake. Det å skrive en masteroppgave har vært hardt og tungt, men også givende og lærerikt. Jeg sitter igjen med større innsikt i fagområdet mitt enn det jeg i utgangspunktet hadde, og er stolt og glad.

Det er mange som fortjener takk for å ha hjulpet meg på ferden. Jeg vil takke min arbeidsgiver, representert ved rektor Eva Oppi Trøftbråten og andre ansatte på Nord-Odal ungdomsskole. Den støtten dere har vist meg har vært helt avgjørende for at jeg har kunnet gjennomføre studiet i kombinasjon med jobben. Jeg har ikke opplevd så mye som en antydning til negativitet på grunn av ekstraarbeidet som studiene mine har påført administrasjonen og kollegene, tusen takk for enestående velvilje og gode ord.

Jeg vil også takke de seks informantene som velvillig stilte opp og ga av tiden sin for å hjelpe meg. De hadde meg på besøk en time, men for meg har de vært med under hele skriveprosessen. Tusen takk, dere bidro med nyttig informasjon til oppgava, og jeg lærte mye av dere som jeg kan ta med meg videre i jobben min.

De som har bidratt aller mest i denne prosessen, er veilederne mine. Tusen takk til biveileder Inger Elise Reitan som har bidratt med kloke innspill, nye perspektiver og stor faginnnsikt. Tusen hjertelig takk til min hovedveileder, Hallgjerd Aksnes, som har vært min viktigste støttespiller disse tre årene. Du har gått langt utover dine plikter for å hjelpe meg fram, og ikke minst har du vist stor omsorg. Du har hatt troen på meg de gangene jeg ikke har trodd på meg selv, din støtte har vært helt uvurderlig for meg.

Til slutt vil jeg takke Ole og resten av familien, som har trukket meg bort fra pc-en og ut i det virkelige liv, og som har hjulpet meg å huske at det er så veldig mye i livet som er viktigere enn en masteroppgave. Dere har bidratt til at jeg har levd mens jeg har skrevet, ikke bare overlevd.

Ida.

Stønna

Ta vare på stønna
slæpp`a inn når`a banker på
Rødd plass át døkk midt i søkna,
før stønna er her og nå

Le`a sætta sæ litt nedpå
uansett hássen`a er,
noe har`a á gi dæ
det er dæffer ho er her

Ta godt vare på stønna
og takk før den tida ho satt,
før akkurat denne eine,
ho kommer aldri att

Du trudde lengi at stønna
var nâe du skulle få
bære du engong vart ferdig
med det du dreiv på med nå.

Du fekk aldri tid tel á oftne
de gongen da ho banke på,
og skjønnte før seint at stønna
støtt er her og nå.

Hans Ludvig Fredheim

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Presentasjon av tema og problemstilling	1
1.2	Kort overblikk over oppgaven	3
2	Teorigrunnlag	5
2.1	Tidligere forskning og faglitteratur	5
2.2	Sentrale begreper	6
2.2.1	Pedagogikk og musikkpedagogikk	7
2.2.2	Didaktikk og musikkdidaktikk	7
2.2.3	Ulike typer læreplaner	8
2.3	Musikkfaget – hva ønsker man å oppnå?	10
2.3.1	Sangfaget, ferdighetsfaget og det musiske faget	10
2.3.2	Sakfaget, samfunnsfaget og det kritiske faget	11
2.3.3	Mediefaget, polyestetisk oppdragelse og det estetiske faget	12
2.3.4	Lydfaget, trivselsfaget og musikk som middel	13
2.4	Musikksyn gjennom norsk skolehistorie	14
2.4.1	Fra katedralskoler til almueskoler	14
2.4.2	Normalplanen av 1939	15
2.4.3	Forsøksplanen av 1960	15
2.4.4	Mønsterplanen av 1974	16
2.4.5	Mønsterplanen av 1987	18
2.4.6	Læreplanverket av 1997 (L97)	19
2.5	Læreplanen – LK06	20
2.5.1	Generell del	20
2.5.2	Prinsipper for opplæringen og timefordeling	23
2.5.3	Læreplan i musikk	24
2.5.4	Musikksyn som kommer til uttrykk i LK06	25
2.5.5	Musikkteori og gehørtrening i LK06	26
2.6	Lokalt læreplanarbeid – en historisk oversikt	27
2.7	Lærernes kompetanse	28
2.7.1	Kompetansekrav til læreren	28
2.7.2	Utdanningsnivå hos musikk lærere i ulike aldersgrupper	29

2.8	Begreper knyttet til musikkteori og gehør	32
2.8.1	Musikkbegreper i dagligtalen	32
2.8.2	Musikkbegreper i fagterminologien	34
3	Metode - intervjuundersøkelsens faser	37
3.1	Tematisering	37
3.2	Design.....	38
3.3	Intervjuene	41
3.4	Transkripsjonen.....	42
3.5	Analysen	44
3.6	Verifikasjon.....	46
3.7	Rapportering	50
4	Funn fra intervjuene.....	55
4.1	Kort informasjon om informantene.....	55
4.2	Lærernes musikalske bakgrunn.....	55
4.3	Lærerne om elevene og musikkfaget.....	56
4.3.1	Lærernes forhold til musikkfaget	56
4.3.2	Elevenes opplevelse av musikkfaget, slik lærerne ser det.....	60
4.4	Lærernes erfaringer med læreplanen.....	65
4.5	Lærernes tolkning av kompetansemål fra læreplanen.....	68
4.5.1	Musisering	68
4.5.2	Komponering	70
4.5.3	Lytting	72
4.6	Musikkteori og gehørtrening i læreplanen og undervisningen.	74
4.6.1	Musikkteori og gehør i læreplanen.....	74
4.6.2	Erfaringer med musikkteori og gehør i undervisningen.....	75
4.7	Lærenes eksempler på teori i praksis	78
4.8	Lærernes hjertesaker.....	80
5	Diskusjon av funnene sett i sammenheng med teorien.....	83
5.1	Tolkning av læreplan ut fra lærerens utdanningsnivå.	83
5.2	Tolkningsrom i kompetansemålene.....	86
5.3	Lærernes teori eksempler og det totale bildet.....	93
5.4	Formål og fagsyn hos lærerne og teoretikerne.....	95
5.5	Nyttebegrepet.....	99

6	Oppsummering	103
6.1	Viktigste funn.....	103
6.1.1	Frihet og ansvar i LK06 – hva kreves av læreren?.....	103
6.1.2	Ulike fagsyn	104
6.1.3	Rom for teori.....	105
6.2	LK06 i praksis	106
6.3	Potensiale for videre arbeid	108
	Epilog.....	109
	Litteraturliste	111
	Vedlegg 1 Intervjuguide	117
	Vedlegg 2 Læreplan i musikk, LK06	119

1 Introduksjon

1.1 Presentasjon av tema og problemstilling

Denne teksten tar for seg den praktiske anvendelsen av den gjeldende læreplanen i grunnskolen, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), sett fra et musikkfaglig ståsted. Den fokuserer spesielt på seks læreres oppfatninger rundt planen, og deres tanker rundt musikkteori og gehørtrening i undervisningen.

Bakgrunnen for oppgaven var at jeg gjennom min jobb som musikk lærer i ungdomsskolen hadde erfart at sprikket mellom forventede forkunnskaper hos elevene og virkeligheten ofte var stort. Jeg følte et behov å gi elevene et kunnskapsgrunnlag i faget også på teorisiden. For en matematikklærer ville det vært utenkelig å kun jobbe med kalkulator, passer, gradskive og tegning på ungdomsskolen og skyve resten over på lærerne i videregående skole, i musikkfaget er situasjonen en annen.

Som elev, lærer og korpsmusiker har jeg flere ganger følt at det jeg mener er relevant og viktig å lære ikke prioriteres. Allerede på barneskolen lot jeg meg frustrere over at det vi gjorde mest i musikktime var visesang. Jeg var en av de få som elsket å spille blokkfløyte etter noter, men som etter et år med spilleglede fikk den knusende beskjeden «Nei, det er vi ferdige med», som om det var et punkt på en avkrysningsliste. Det meste av det jeg kunne etter grunnskolen hadde jeg lært i skolekorpsset. Jeg valgte av forskjellige grunner allmennfag framfor musikklinja, og også på faglærerutdanningen på høgskolen var musikkteoriundervisning relativt nedprioritert, da det ofte ble sett som forkunnskap.

Jeg mener at grunnleggende ferdigheter i musikkteori og hørelære, og dermed oppbyggingen av et musikkteoretisk vokabular, bør tillegges større vekt. Det skal ikke være fritidsaktiviteter og foreldrenes evne og vilje til å finansiere dette som skal avgjøre om barna får muligheten til å ta en utdanning innen musikk senere. Musikk bør respekteres som et selvstendig fag også i grunnskolen, ikke bare først og fremst som et trivselsfag.

Mitt syn er at dette temaet har relevans for fagområdet musikk fordi det kan virke som formelle musikkunnskaper bygges ned i dagens skole. Jeg har inntrykk av at man i grunnskolen i dag ikke er i stand til å lære bort de kunnskaper som trengs for å få en naturlig overgang til musikkfaget i videregående skole, i motsetning til andre fagområder der

grunnskoleundervisningen legger grunnlaget for videre studier. Gjennom musikkundervisningen i grunnskolen har man en fantastisk mulighet til å heve kunnskapsnivået i samfunnet generelt, ikke kun hos de få som undervises over tid i kulturskole, musikkensembler og som eventuelt kommer inn på musikklinja.

Masterprosjektet hører hjemme i den musikkvitenskapelige underkategorien musikkpedagogikk. Temaet er en del av diskusjonen om hvilken rolle musikkfaget skal ha i utdanningssammenheng og hva slags musikkunnskap den generelle befolkningen skal inneha etter å ha gjennomført det utdanningsløp som er obligatorisk i Norge. Som grunnlagsmateriale vil jeg blant annet ta for meg sentral litteratur innen fagfeltene musikkpedagogikk og musikkdidaktikk både med tanke på musikkundervisning, hva musikkfaget er og hvilke roller og diskurser musikkfaget kan inneha.

Problemstilling:

Min opprinnelige problemstilling, *hvordan musikkteori og gehør kunne brukes som midler for måloppnåelse og en mer bevisst musisering, basert på kompetansemålene i LK06*, ble søkt belyst gjennom intervjuer av musikk lærere på ungdomsskolen. Dette for å undersøke hvordan lærere så på musikkfagets rolle i skolen, deres syn på musikkteori og hørelære i undervisningen og hva som var gjeldende undervisningspraksis på ulike skoler. Musikkteori og gehør viste seg å spille en så underordnet rolle for mange av lærernes tilnærming til musikkundervisningen at jeg valgte å endre oppgavens fokus i tråd med viktige temaer og problemer som kom fram under intervjuene. Den endelige hovedproblemstillingen for denne masteravhandlingen har følgelig blitt:

Hvordan fungerer læreplanen i musikk i praksis etter Læreplan for kunnskapsløftet, LK06?

I tillegg har følgende underordnede problemstillinger vokst fram:

Hvilke krav stiller LK06 til læreren?

Hvilke fagsyn kommer til uttrykk i planen og hos lærerne?

Legger LK06 til rette for et teoretisk grunnlag i musikkfaget?

I en skriveprosess er det nødvendig å avgrense omfanget av teksten og arbeidsmengden. I denne sammenhengen er det to konkrete valg som har blitt gjort: Mens jeg har studert LK06 i originalutgaven, har jeg når det gjelder de eldre planene basert meg på andres arbeid. Mot

slutten av skriveprosessen fikk jeg vite om at det finnes ungdomsskoler som tilbyr utvidet timetall i musikk, dessverre var det for sent til at jeg kunne ta disse opplysningene med i denne teksten,

1.2 Kort overblikk over oppgaven

Denne masteroppgaven består av seks kapitler. I kapittel 1 presenteres oppgavens tema og problemstilling, samt en kort redegjørelse for prosessen rundt utformingen. Kapittel 2 tar for seg oppgavens teorigrunnlag, og går blant annet inn på relevante begreper, ulike musikksyn og skolehistorie. Kapittel 3 gjør rede for metodebruk ved kvalitative, semistrukturerte forskningsintervjuer og knytter teorien til mine egne valg i intervjuprosessen.

I kapittel 4 presenteres funnene fra intervjuundersøkelsen ved hjelp av sitater og beskrivelser av informantenes utsagn. I kapittel 5 trekkes det tråder mellom funnene og teoretiske perspektiver ut fra det som har blitt presentert i kapittel 2, og i kapittel 6 oppsummeres oppgaven ved hjelp av diskusjoner tilknyttet de innledende problemstillingene.

2 Teorigrunnlag

I dette kapittelet presenteres ulike teoretiske aspekter og bakgrunnsmateriale for avhandlingen.

2.1 Tidligere forskning og faglitteratur

Her følger en oversikt over noe av den forskningen som tidligere er gjort innenfor fagfeltene musikkundervisning og læreplaner. Et sentralt verk innen musikkdidaktikk er Frede V. Nielsens *Almen musikkdidaktik* (1998). Denne boken gir en grundig presentasjon av didaktiske perspektiver rundt musikkfaget. Blant mye annet tar den for seg ulike fagsyn i musikk.

Et annet sentralt arbeid innen musikkdidaktikk er *Musikkundervisningens didaktikk* av Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen (1998). Forfatterne reflekterer over emner knyttet til musikkundervisningen i praksis, belyser sentrale problemstillinger innen musikkdidaktikk og presenterer ulike didaktiske filosofier.

Av arbeider som tar for seg læreplaner finner vi blant annet *Musikk for alt og alle: Om musikk i norsk grunnskole* (Varkøy, 2001) og *Musikkfag, lærer og læreplan: En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne* (Johansen, 2003). Artikkelen *Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945-2000* (Jørgensen, 2001) gir en oversikt over musikkfagets utvikling i norsk skole, parallelt med et innblikk i utviklingen av musikk lærerutdanningen.

De senere årene er det også skrevet en del masteroppgaver som på forskjellige måter tar for seg problemstillinger knyttet til samspeillet mellom musikkfaget, musikk læreren og læreplanen. Her presenteres et utvalg av disse: *En komparativ studie av musikkfagets plass i L97, K06 og Læreplan for montessoriskolen, med hovedfokus på musikkfaget i montessoriskolen* (Breivik, 2012). Denne avhandlingen sammenligner kompetansemål fra den offentlige skolen med montessoriskolens planer og ser nærmere på læreplan for montessoriskolen. *Musikkfaget etter kunnskapsløftet: En studie av musikk lærers fagoppfatning*: Anne Jordhus-Lier (2012) ser på musikkfagets utvikling og kunnskapssyn i de ulike læreplanene, undersøker lærernes tanker om faget og LK06.

I "*Musikk kan ikke læres!*": *Forventninger og krav til grunnskolens musikk lærer* (Aasheim, 2013), tar Marte Annesdatter Aasheim for seg læreplaner, musikk lærerrollen og musikk lærerutdanningen. *Lokalt læreplanarbeid i musikk etter Kunnskapsløftet: Frå nasjonalt dokument til lokal fagplan* (Blikås, 2013), er en masteroppgave som undersøker prosessen der læreplanen gis en lokal tolkning.

Når det gjelder musikkteori og gehør er det gjort betydelige mengder forskning på undervisning i videregående skoler og høyere utdanning, der disse temaene er egne fag. Jeg har imidlertid ikke klart å finne noen publikasjoner som spesifikt drøfter hvilken plass de har i musikkfaget i grunnskolen.

Flere av kildene som er nevnt over vil bli drøftet i senere kapitler, men jeg velger å gjengi hovedfunnene fra Johansens avhandling allerede her som et bakteppe for min egen undersøkelse, da hans studie ligger spesielt nært opptil mitt eget prosjekt. Johansen har undersøkt fagoppfatninger blant musikk lærere, og sett nærmere på hvordan læreplanen påvirker fagoppfatningen. Undersøkelsen er gjort med utgangspunkt i L97.

En av problemstillingene Johansen undersøkte, var lærernes fagoppfatning. Undersøkelsen viste at det var flere ulike fagoppfatninger som gjorde seg gjeldende. I følge Johansen var det instrumentelle perspektivet på musikkfaget særlig utbredt. Innenfor dette perspektivet fant han både musikk-, kultur-, elev- og samfunns sentrerte oppfatninger, med særlig vekt på elevens personlighetsutvikling (Johansen, 2003, s. 354). Johansen fant videre at det var tre hierarkiske sentreringsperspektiver: «Eleven og elevens forutsetninger ble prioritert foran allmennutdanningsperspektiv, og hensyn til allmennutdanning fikk i sin tur prioritet foran fagsentrerte prioriteringer» (Johansen, 2003, s. 364).

Vedrørende lærernes prioriteringer av delområder innenfor musikkfaget, fant Johansen at informantene nedprioriterte områdene de var usikre på, og at trygghet var knyttet til økende fagkompetanse. Johansen fant i tillegg ut at musikkfaget i liten grad lot seg påvirke av planendringer (Johansen, 2003, s. 366). Hans studie kan dermed kaste lys over min egen undersøkelse av et utvalg musikk læreres oppfatninger av den påfølgende læreplanen, LK06.

2.2 Sentrale begreper

Den musikkvitenskapelige underkategorien musikkpedagogikk er igjen en underkategori av pedagogikken, som også kan kalles oppdragslære. Tett tilknyttet musikkpedagogikken finner vi musikkdidaktikken, som tar for seg aspekter rundt undervisning.

2.2.1 Pedagogikk og musikkpedagogikk

Pedagogikk er et samlebegrep som henter sine teorier fra ulike fagområder som psykologi, filosofi og organisasjonsteori med flere. Pedagogikken søker å belyse hvordan ulike faktorer påvirker menneskets utvikling, og er tett knyttet opp mot læring og hvordan man kan legge til rette for et best mulig læringsutbytte (Lillejord & Manger, 2009, s. 15-16).

Pedagogikken favner vidt, den tar for seg alle faktorer som påvirker menneskets utvikling, som for eksempel fysiologiske, mentale, emosjonelle og sosiale faktorer (Hanken & Johansen, 1998, s. 19). Når man retter fokuset inn mot hvilke prosesser som styrer utviklingen av menneskets musikalske oppdragelse, kalles det musikkpedagogikk. Musikkpedagogikken tar blant annet for seg temaer som musikalitet, musikk som behandlingsform (musikkterapi) og emner knyttet til undervisning i musikkfaget (Musikkpedagogikk., 2012).

2.2.2 Didaktikk og musikkdidaktikk

Et annet ord for didaktikk er undervisningslære. Didaktikken sikter seg mer konkret inn på problemstillinger knyttet til ulike former for undervisning, den reflekterer over prosessen rundt planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Man kan altså si at didaktikken har et snevrere fokus enn pedagogikken (Hanken & Johansen, 1998, s. 17-20).

På samme måte som man deler pedagogikken inn i underkategorier basert på fagområde, er det like vanlig å se ulike fags didaktikk som egne fagområder som det er å se didaktikk som felles for alle undervisningsfag. Underkategoriene innen musikkdidaktikken vil i all hovedsak være felles med dem man har i andre fags didaktikk, vi kaller dem didaktiske kategorier.

En av de didaktiske kategoriene er *mål*. *Mål* sier noe om *hva* man ønsker å oppnå av læring. Læring kan handle om både fagstoff, arbeidsmetoder og sosialt samspill. *Innhold* dreier seg om *hva* man skal gjøre for å nå målene man har satt seg, i betydningen aktiviteter, pensum eller repertoar. Den didaktiske kategorien som tar for seg *hvordan* man skal legge til rette for læring kalles *metode*. Den siste kategorien som dreier seg om faktorer ved selve

undervisningen, er *vurdering*. *Vurdering* har ulike mål, det handler både om å evaluere et sluttprodukt, å vurdere for å veilede elevene underveis i prosessen, og å gjøre elevene bevisst på hva som skal læres via egen- og hverandrevurdering.

I tillegg finnes det to didaktiske kategorier som handler om menneskene og omgivelsene rundt læringssituasjonen. Den første av disse kalles *rammefaktorer*. Rammefaktorene sier noe om hvilke ressurser og begrensninger som påvirker undervisningen. Eksempler er tidsressurser, hvor mye plass man har, hva slags utstyr man har, hvor mange elever læreren har å forholde seg til om gangen og formelle forventninger til undervisningen, for eksempel fra en læreplan.

Den menneskelige faktoren kalles *elev- og lærerforutsetninger*. Her ser man på hvilke forkunnskaper, erfaringer og interesser menneskene tar med seg til læreprosessen. Felles for både elever og lærere er interessen. Graden av interesse for ulike fag eller fagområder vil trolig ha hatt innvirkning på hvor høy prioritet ulike temaer har hatt hos elev eller lærer i fortiden, og dermed hvor mye kunnskap vedkommende har. Andre faktorer som styrer nivået på forkunnskapene er utdanning hos læreren og prioriteringer fra skolens side tidligere i skoleløpet hos eleven (Hanken & Johansen, 1998, s. 30-31).

Didaktikken tar også for seg større refleksjoner rundt musikkfaget, som for eksempel hvorfor musikkundervisning er viktig, hva slags fag musikk er og hva som er kunnskap i musikk (Hanken & Johansen, 1998, s. 159).

2.2.3 Ulike typer læreplaner

Når man hører ordet læreplan ser man gjerne for seg et dokument som sier noe om hva som skal prioriteres og hvordan undervisningen skal foregå i de ulike skolefagene og i skolen generelt. Allikevel finnes det læreplaner, eller versjoner av læreplaner, som ikke finnes som noe dokument.

Dokumentformen av en læreplan kalles *den formelle læreplanen*. Den formelle læreplanen er den offisielle, nasjonale planen for undervisningen. Den fungerer som et styringsverktøy som myndighetene bruker for å angi hvordan utdanningsinstitusjonene skal drives og hva som skal læres bort for å styre samfunnet i ønsket retning. De formelle læreplanene er i ulik grad styrende, de kan deles inn i minimumsplaner og maksimumsplaner.

En *maksimumsplan*, eller *rammeplan*, er relativt lite styrende. Den angir rammene som undervisningen skal foregå innenfor, og legger til rette for en viss valgfrihet innenfor disse rammene. En *minimumsplan* styrer i større grad hva som skal prioriteres i undervisningen, da den setter mer konkrete minstekrav til elevenes læringsutbytte.

Den formelle læreplanen kommer som nevnt i form av et dokument. Neste skritt i prosessen er å sette læreplanen ut i livet, og hva resultatet av dette blir avhenger av lærernes tolkning av læreplandokumentene. Tolkningen kalles gjerne *den oppfattede læreplanen* eller *den fortolkede læreplanen*. Den oppfattede eller fortolkede læreplanen innebærer også elevenes og foreldrenes inntrykk. *Den iverksatte læreplanen* er den praktiske anvendelsen av lærernes fortolkning, med andre ord selve undervisningen. *Den opplevde læreplanen* er elevenes opplevelse av undervisningen.

Bakgrunnen for den formelle læreplanen er *den ideologiske læreplanen*. Den ideologiske læreplanen er ikke et fysisk dokument, den består av ideene, tankene og intensjonene til forfatterne av den formelle planen. Vi kan dermed si at den ideologiske planen er det forfatterne ønsker å få gjennomført med den formelle planen. Et interessant spørsmål er hvorvidt lærernes fortolkede plan er en fortolkning av den formelle planen eller den ideologiske (Goodlad, 1979, s. 61-64; Hanken & Johansen, 1998, s. 134-141).

I denne oppgaven vil alle nivåene av den gjeldende læreplanen belyses, men i ulik grad. De ses gjennom lærernes blikk, ved hjelp av deres egne opplevelser, og deres observasjoner og deres inntrykk av elevenes møte med undervisningen. På denne måten får man strengt tatt ikke noe inntrykk av den opplevde læreplanen, men et innblikk i hvilke signaler elevene sender lærerne om den opplevde læreplanen.

Innen læreplanjobbing skilles det, i tillegg til de ulike tolkningene av læreplanen som nevnt over, mellom *den sentralgitte læreplanen* og *den lokale læreplanen*. Den sentralgitte læreplanen er den formelle læreplanen, myndighetenes «bestilling» til skolene. I tillegg er det relativt vanlig at de enkelte skoler lager sine egne lokale versjoner av disse planene (Bø & Helle, 2008, s. 177). Det kan også være at flere skoler innenfor samme område går sammen om å utarbeide en lokal plan. Innen lokalt læreplanarbeid kan vi skille mellom lokal utarbeiding og lokal tilpasning. Førstnevnte handler om å fullføre planen ut i fra signaler og rammer som gis, sistnevnte handler mer om å gjøre tilpasninger i en plan som alt er satt (Dale, Engelsens, & Karseth, 2011, s. 93).

2.3 Musikkfaget – hva ønsker man å oppnå?

Musikkfaget kan blant annet ses som et skolefag, en fritidssyssele og en kunstform. Hva er formålet med å undervise i musikk i grunnskolen? Det finnes flere syn på hva musikkfaget er og hva man skal bruke det til. Her presenteres noen ulike syn på hva slags fag musikk kan være.

Når man studerer de ulike musikksynene er det viktig å ha i tankene at disse i all hovedsak er teoretiske konstruksjoner som trolig blir mindre firkantede i møte med skolehverdagen. I en praktisk situasjon har de antageligvis flere fellestrekk enn ulikheter, og vil overlape hverandre.

2.3.1 Sangfaget, ferdighetsfaget og det musiske faget

Sangfaget innebærer, som navnet antyder, at sang og stemmebruk har en vesentlig rolle i faget. Det finnes tre ulike fagretninger som kan omtales som sangfag. Man kan bruke sanger som *innhold i faget*, sang kan være en *metode for å lære* om ulike temaer hentet fra musikkfaget, og man kan fokusere på sangen som *en teknisk ferdighet*.

I sangfagvarianten *sanger som innhold* knytter man gjerne faget opp mot tradisjoner og kulturarv. Man ønsker å skape eller bevare et felles repertoar for befolkningen. Tradisjonelt har dette repertoaret bestått av sanger som har fremmet en samlende holdning til nasjonen og den gjeldende religionen, samt sanger som innholdsmessig kan knyttes til rutiner og seremonier i årets eller livets gang (Nielsen, 1998, s. 165-167).

Sangfaget som metode for å lære kan innebære at man bruker utvalgte sanger for å lære om musikalske fenomener hentet fra musikkteorien eller musikkhistorien. Man bruker da sangene som illustrasjoner eller eksempler, og lærer dermed noe teoretisk via praktisk aktivitet. Dersom man ser *aktiviteten sang* i seg selv som basisen for sangfaget, blir innholdet i sangene underordnet. Her vektlegger man de tekniske og estetiske faktorene ved stemmebruk og sang. Målet med undervisningen er at elevene skal oppøve de samme ferdighetene med stemmen som de man forventer av utøvere av andre musikkinstrumenter (Nielsen, 1998, s. 170-173).

Ferdighetsfaget vektlegger selve utøvelsen av musikken, og søker å gjøre denne så kvalitetsmessig bra som mulig. Faget preges av synet på musikken som et håndverk, der man lærer seg teknikker på instrumentet og jobber med gehøret. Ferdighetsfaget er beslektet med

den delen av sangfaget som fokuserer på best mulig sangferdigheter (Hanken & Johansen, 1998, s. 171).

For å forstå *det musiske faget* må man kjenne til betydningen av ordet musisk. *Pedagogisk ordbok* beskriver musiske fag som «fag hvor man søker å utvikle elevenes evne til å uttrykke sine følelser, f. eks. gjennom musikk, bevegelse, forming og språk» (Bø & Helle, 2008, s. 203), mens *Den store musikkordboka* definerer ordet musisk som «beåndet, preget av musene i gresk mytologi» (Nagelhus, 2008, s. 147). Her sikter man til slektskapet mellom musikk, dans og diktning (Nielsen, 1998, s. 180). Dette perspektivet forbindes ofte med Bjørkvolds bok *Det musiske menneske* (1989).

Det musiske faget sikter mot en helhetlig oppdragelse. Samspillet mellom kroppen, følelsene og intellektet bør være sentralt i oppdragelsen for å utvikle «hele» mennesker (Nielsen, 1998, s. 180-181). Opplevelsen av ulike musikalske kunstformer som en enhet regnes som mer autentisk enn inndelingen i kategorier som musikk, dans og lignende, da enhetsoppfatningen er gjeldende hos barn og representanter for før-industrielle kulturer. For barnet er det musiske en del av virkelighetsoppfatningen, noe som bør og bør videreføres når skolen blir en del av barnets hverdag. Hovedfokus ligger hos eleven, og musikkundervisningen blir et middel for «individets totale personlighetsutvikling» og selvrealisering (Hanken & Johansen, 1998, s. 173-174).

2.3.2 Sakfaget, samfunnsfaget og det kritiske faget

Sakfaget konsentrerer innsatsen rundt selve fagområdet musikk. Man ønsker å fokusere på musikken som et fag som har verdi i seg selv, som ikke må legitimeres og begrunnes med gode «bivirkninger» utenfor kunstens egenverdi. Det å *forstå* musikken kan både på et teoretisk og følelsesmessig plan oppfattes som viktigere enn den mer overflatiske *opplevelsen* av musikk gjennom aktiviteter og lytting. Musikken skal være autentisk framfor pedagogisk tilrettelagt, det samme gjelder instrumentene. Musikkanalysen er et viktig verktøy (Nielsen, 1998, s. 192).

Sakfaget kan også omtales som et *kunnskapsfag*. Dette er fordi man søker kunnskap om selve musikken fra et vitenskapelig ståsted. Fagområdet er delt inn i flere undervisningsfag som tar for seg musikken fra en teoretisk, vitenskapelig innfallsvinkel, for eksempel musikkhistorie og musikkanalyse (Hanken & Johansen, 1998, s. 172).

Samfunnsfaget tar for seg musikkens rolle i samfunnet, og samfunnets rolle i musikken. Det vil si at man ser på hvordan musikken påvirker samfunnet, for eksempel hvordan musikk brukes som en del av ulike ritualer og tradisjoner i et samfunn, og hvordan samfunnet påvirker musikken, som når ny musikk oppstår som en reaksjon på eller speiling av en endring i samfunnet (Nielsen, 1998, s. 214).

Det kritiske faget knytter musikken til samfunnet, og søker å oppøve en kritisk sans når det gjelder hvilke krefter i samfunnet som kontrollerer musikklivet. Faget handler også om hvilken effekt en slik styring av samfunnets kollektive musikksmak har på ulike enkeltindivider. Man ønsker å ta diskusjonen om hvilke krefter som skal styre musikkens plass i samfunnet og i hvilken grad, og det er ønskelig «at elevene skal utvikle kritisk bevissthet og handlingsberedskap». Dette for å minske undertrykkende krefters makt over samfunnet og individet. (Hanken & Johansen, 1998, s. 176).

2.3.3 Mediefaget, polyestetisk oppdragelse og det estetiske faget

Mediefaget beskriver musikken som en del av ulike medier. Man mener at ungdommens musikalske opplevelser i økende grad skjer via mediene, og at elevene derfor må lære hvordan mediernes kommunikasjon fungerer. Særlig de nyere medieformene muliggjør en større nærhet mellom musikkutøvere og publikum enn det som har vært vanlig tidligere. Elevene trenger kompetanse til å forstå musikkens uttrykk og rolle i mediene, noe som også bidrar til en bedre forståelse av samfunnet. Man skal kunne forstå, håndtere og kritisk vurdere sammenhengen mellom musikken, mediene og samfunnet (Hanken & Johansen, 1998, s. 177).

Når man ser *musikken som et ledd i en polyestetisk oppdragelse*, ønsker man å fremme en sansebasert forståelse av musikk heller enn en intellektuell forståelse. Her er hovedanliggendet «opdragelse til og gjennom sansning og perception» (Nielsen, 1998, s. 232). Innenfor dette fagsynet anser man at kunstnerisk erkjennelse kan medføre unike former for bevissthetstilstander og -endringer, og at betydningen av disse kan overskride den rent kunstneriske opplevelsen.

Dette fagsynet er preget av en idé om «det frie og søgende menneske, en intention om det åpne og ikke-manipulerte samfund» (Nielsen, 1998, s. 232); altså blir de kritiske og emansipatoriske momentene ved musikkutdanning betont, i tråd med kritisk samfunnssteori.

I følge synet på musikk som en del av en polyestetisk oppdragelse har sanseintrykkene fra musikkopplevelsen egenverdi og gjør oss til helere og friere mennesker.

Også Hanken og Johansen (1998) drøfter *estetikkbegrepet* og peker på at estetikk kan forstås på ulike måter. Det kan ses som et uttrykk for skjønnhet, men definisjonen av hva som er skjønt eller bra varierer mellom musikkjangrene. Ulike musikkjangre har forskjellig syn på hva som er estetisk riktig, så fenomener som tradisjonelt sett ikke har blitt sortert under skjønnhetsbegrepet, som støylyder og uklarerhet, kan allikevel regnes som estetisk riktig i disse sammenhengene. Dersom man ser estetikk som noe som varierer mellom de ulike musikkjangrene, vil det være naturlig å lære elevene å gjenkjenne de ulike stiltrekkene og også utfordre de til å forme sitt eget syn på hva som er god estetikk (Hanken & Johansen, 1998, s. 170-171).

2.3.4 Lydfaget, trivselsfaget og musikk som middel

Lydfaget fremmer et utvidet musikkbegrep, der all hørbar lyd er interessant som innhold i musikkfaget. Det finnes ulike retninger innen faget, som hver prioriterer de forskjellige kjennetegnene for faget i ulik grad. Lydrepertoar og lydstrukturer er sentrale begreper, og sansing av lyd har hovedfokus (Nielsen, 1998, s. 250-251). Et slikt syn tar bort skillet mellom musikklyder og ikke-musikklyder, musikk ses dermed på som en «*særforekomst af lyd, lydstruktur og lydfunktion*» (Nielsen, 1998, s. 251).

Trivselsfaget bruker musikken som et verktøy for å oppnå positive effekter i sosiale sammenhenger. Her framheves musikkens positive egenskaper i form av å fremme blant annet samarbeid, samhørighet og trivsel i en gruppe. Tradisjonelt ligger det i musikkens og dens ensemblers natur at samarbeid og mellommenneskelig kontakt er vesentlig for å lykkes. Samtidig oppfattes gjerne musikkutøvelse, musikklytting og andre praktiske musikalske aktiviteter som mer lekpreget og mindre «skoleaktig» enn skolehverdagen for øvrig, derfor er de velegnet til arbeid med sosiale temaer som skolemiljø og trivsel.

Dersom man ser musikken som et trivselsfag, er man gjerne mer opptatt av resultater i form av positive sosiale ringvirkninger enn musikkfaglige resultater. Med andre ord har det lett for å bli slik at rent musikkfaglige ferdigheter ofres eller nedprioriteres til fordel for disse positive ringvirkningene (Hanken & Johansen, 1998, s. 175-176).

Musikk som middel er et musikkssyn som gjør musikkfaget til et virkemiddel for å oppnå noe annet. Musikkssynet er beslektet med trivselsfaget på den måten at begge søker å bruke musikk for å oppnå noe som ikke har med musikk å gjøre. Middeltankegangen kommer tydelig til uttrykk i både den nåværende læreplanen og forløperne. Musikkfaget står ikke i noen særstilling i denne sammenhengen, planene uttrykker at målet med skolegangen er å gi elevene en kompetanse som gjør de i stand til å mestre livet og bidra til samfunnet. Slik sett er alle skolefagene midler (Varkøy, 2001, s. 215-220).

Det er mulig å tenke seg mange flere potensielle underkategorier som springer ut fra musikk som middel, for eksempel musikk som terapi og musikk som læringsaktivitet. Førstnevnte kommer spesielt til uttrykk gjennom yrket musikkterapi, mens sistnevnte brukes i skolehverdagen. Undertegnede lærte selv gangetabellen gjennom å synge.

2.4 Musikkssyn gjennom norsk skolehistorie

Musikk har vært en del av skolehverdagen like lenge som den norske skolen har vært lovfestet (Jørgensen, 2001, s. 103). Imidlertid har musikkens rolle i skolen endret seg kraftig. Nyere skolehistorie i Norge preges av reformer, det har med jevne mellomrom blitt oppfattet som nødvendig å oppdatere planene som angir hva som skal prioriteres. Endringene har berørt hvilke fagområder skolen skal formidle til elevene, hva som skal prioriteres innenfor de ulike fagene, og ikke minst hva som er formålet med fagene og skolegangen sett under ett. Innen musikkfaget har det eksistert ulike syn på hva faget skal inneholde og hvilke formål det skal tjene. Musikkfaget i skolen kan deles inn i 3 historiske epoker: Salmesang i skolen, sang i skolen og musikk i skolen (Jørgensen, 2001, s. 127-128).

2.4.1 Fra katedralskoler til almueskoler

De første utdanningsinstitusjonene i Norge var katedralskolene. Disse ble etablert på slutten av 1100-tallet for å utdanne prester, og senere gjort om til latinskoler. I 1739 kom den første skoleloven i Norge, der det ble slått fast at det skulle undervises i skriving, lesing, regning og kristendom (Thune, 2015). Musikk var, som vi ser, i utgangspunktet ikke noe selvstendig fag, men allikevel en obligatorisk del av skolehverdagen. Hver skoledag skulle startes og avsluttes med en salme. I 1827 endret dette seg, salmesang ble et eget fag på linje med de fire fagene som allerede eksisterte (Jørgensen, 2001, s. 103).

De to nevnte lovene gjaldt allmueskoler på landsbygda. Tilbudet i byene var noe bedre, så behovet for en lovfestet allmueskole der var ikke like framtreddende. Den første loven om allmueskole i byene kom i 1848. I denne loven var sang ikke bare blitt gjort til et eget fag, den sterke koblingen til religionsfaget var også fjernet, selv om man ikke sluttet å synge salmer av den grunn. Allmueskolene på landet fulgte etter da det kom en ny lov for allmueskoler på landet i 1840. Inntoget av verdslige sanger førte til en oppblomstring av sangbøker fra andre halvdel av 1800-tallet, og den tilsynelatende evigvarende diskusjonen for eller mot notelære startet. I tillegg ble det lagt mye vekt på at elevene skulle synge teknisk riktig, målet var at elevene skulle utvikle stemmen og øret, samt være i stand til å bruke noter som hjelpemiddel i innstudering av nye melodier. Det sangtekniske fokuset høstet en del kritikk. Kritikken gikk i hovedsak ut på at den «metodiske innstuderingen gikk på bekostning av den frie sangutfoldelsen» (Jørgensen, 2001, s. 104).

2.4.2 Normalplanen av 1939

I 1939 kom en ny læreplan, kalt Normalplanen av 1939. Denne inneholdt de gamle målene, men sa i tillegg at elevene skulle «bli glade i god sang» (Jørgensen, 2001, s. 104) og at man repertoarmessig skulle fokusere på den norske kulturarven. Etter krigen dreide det faglige fokuset seg bort fra det rene sangfaget, og en del lærere eksperimenterte med instrumentopplæring og dans i timene. Denne utviklingen ble reflektert i den nye forsøksplanen av 1960.

2.4.3 Forsøksplanen av 1960

Det mest vesentlige med denne planen var at faget skiftet navn fra sang til musikk og at den markerte overgangen mellom den 7-årige folkeskolen og den 9-årige grunnskolen. Elevene skulle nå «bli glade i god musikk» (Jørgensen, 2001, s. 108) og selv om både det vokale og det instrumentale ble vektlagt, sto sangen fortsatt sterkt. Elevene skulle lære om de store komponistene, og de skulle synge sanger som kunne knyttes til norske komponister og en norsk nasjonalidentitet. Denne planen åpnet også døra for den rytmiske populærmusikken, og oppmuntret til ensembleaktiviteter i skoleregi.

I den generelle delen av denne planen vises et syn på musikk og kunst som et middel for å oppnå noe annet. Formålet med skolegangen er at eleven skal utvikle seg til å bli en god samfunnsborger med sunne og riktige interesser. Kunnskap er noe som læreren har og elevene

tar til seg, og elevene skal bli kjent med de positive virkningene av god musikk og kunst. Den gode musikken er en del av kulturarven som skal bevares, men også utvides (Varkøy, 2001, s. 98-103).

Fagdelen av planen sier at musikk har en oppdragende effekt, at musikk er bra for menneskets sinn, og at felles musikkopplevelser, som allsang, binder mennesker sammen sosialt. Elevene skal oppleve utvikling gjennom musikkopplevelser, og oppdras til å like den rette musikken. Skjønnhet i musikk har positive virkninger på mennesket, og musikkens innhold skal styre elevene inn i den ønskede samfunnsrollen og holdningen til resten av samfunnet (Varkøy, 2001, s. 104-105)

I denne planen ser man musikken som et middel for å oppnå positive effekter for individet og samfunnet. Planen viser også et estetisk syn på musikken, der man skiller ut noen typer musikk som estetisk riktig. Blant de representerte fagsynene finner man også musikk som sakfag og musikk som sangfag. Disse fagsynene kommer til uttrykk i de delene av planen som er mer direkte rettet mot undervisningssituasjonen, der man vektlegger musikkforståelse og musikkutøvelse, sistnevnte særlig i form av sang (Varkøy, 2001, s. 112-114).

2.4.4 Mønsterplanen av 1974

I 1974 var det tid for en ny plan, Mønsterplanen av 1974 (M74). I musikkfaget skulle elevene nå oppleve musikk og vurdere musikk, utvikle en interesse for musikk og musisering, og få utvikle sine skapende ferdigheter. Formuleringene i planen førte til uenighet rundt fagets formål: var målet at elevene skulle ha kunnskap om musikk, eller var det musiseringen som var det mest sentrale? Sangen sto sterkt også i denne planen, men repertoaret hadde et noe mer internasjonalt preg enn tidligere. Også den rytmiske musikken ble i større grad enn tidligere oppfattet som akseptabel. Andre deler av fagområdet som også fikk et løft sammenlignet med tidligere, var lytting og dans.

I den generelle delen av planen framheves kunst som noe som bidrar til følelsesmessig modning hos elevene, og har positive ringvirkninger for de andre fagene. Gjennom musikkaktiviteter og lignende trener elevene opp evnen til samarbeid og får muligheten til å innarbeide fagstoff fra andre fag på en mer aktiv, praktisk måte. Også bevaring og fornying av kulturarven nevnes i den generelle planen. Kunstens estetiske egenverdi gis mindre oppmerksomhet. Kunstfagene anses som midler i denne delen av planen, men det betyr ikke

nødvendigvis at planen ikke anerkjenner deres egenverdi. I alle aspekter av menneskets følelsesmessige og intellektuelle utvikling framstilles kunsten som en sentral faktor.

En annen interessant detalj er at denne planen åpner for et annet syn på kvalitet innen musikk og kunst, man ønsker i større grad å likestille ulike typer musikk, og ikke vurdere all «ny» musikk etter mål av den vestlige kunstmusikken. Den generelle delen problematiserer også kunstfagernes natur, verdier som ikke lar seg måle, opp mot behovet for målbare oppgaver i vurderingsøyemed (Varkøy, 2001, s. 116-120).

I fagdelen framstilles musikken som en del av menneskets natur. Musikken ses som et middel for personlighetsutvikling, og utviklingen av en estetisk sans nevnes som en del av denne utviklingen. Musikken knyttes tett opp mot følelseslivet, både ved at man ønsker å se nærmere på de ulike stemningene i musikken, og ved at elevene skal oppleve glede knyttet til selve musikkutøvelsen. Den beskrives også som positiv både for kroppen og det sosiale samspillet i elevgruppen. Planen ønsker også å legge til rette for forståelse av musikk som kunstform både som klingende objekt og en del av kulturarven. Musikk ses i deler av planen som et sangfag, både for å bevare kulturarven og for å lære om musikk. Man kan derfor også kalle faget for et sakfag, i den betydningen at man interesserer seg for musikken på dens egne premisser. Det som kjennetegner denne planen er at den fokuserer både på eleven og på musikken, og at de ikke-musikalske fordelene med musikkfaget regnes som noe man automatisk får med seg gjennom musisering og musikkføring uten at det må planlegges og legges til rette for:

Den tilsynelatende motsetningen mellom målformuleringens elevsentring og lærestoffets musikkcentring skyldes, slik jeg ser det, at fagplanen ikke inneholder noen drøfting av musikkens vesen og verdi og heller ingen formidling mellom mål- og innholds nivå. Musikkens verdi postuleres og synes dermed tatt for gitt, musikkens utenommusikalske funksjoner vurderes som en automatisk konsekvens av praktisk musisering og tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter i forhold til musikkens formale elementer som rytme, klang og melodi (Varkøy, 2001, s. 127).

Når man ser på vurderingskriteriene som planen legger opp til, er det kunnskapsdelen av faget som skal vurderes framfor nonverbale deler av faget som musikkopplevelse og det å utvikle en interesse for faget. Det kan være mange grunner til dette, men det er ikke til å komme bort fra at førstnevnte relativt lett lar seg vurdere, mens i hvilken grad eleven interesserer seg for musikk er et langt mindre konkret felt. På grunn av dette kan vi si at denne planen inneholder et skjult musikk-syn: Musikk som kunnskapsfag.

Selv om vi kan se i den generelle delen at man er på vei bort fra det å se alle andre kunstuttrykk i lys av den vestlige kunsttradisjonen, viser fagdelen at tanken om at noen musikkuttrykk er mer verdifulle enn andre allikevel ikke er forlatt. Blant annet er rockemusikken så godt som utelatt fra planen, og i beskrivelser av god musikkutøvelse går man langt i å sette likhetstegn mellom begrepene vakkert og riktig. Det man indirekte sier er at den riktige måten å utøve musikk på nærmest er det motsatte av det som må kunne regnes som rockens stilideal: Den mer rå og uperfekte klangen preget av støylyder og forvrenging (Garmo, 2001, s. 14; Varkøy, 2010, s. 121-134).

2.4.5 Mønsterplanen av 1987

I kjølvannet av M74 var det diskusjoner rundt hvordan musikkfaget skulle organiseres, og hva meningen med faget var. De mest sentrale problemstillingene var om musikken var et mål i seg selv eller et middel for læring av andre fagområder, og om musikk skulle være et eget fag eller om musikkaktiviteter skulle bakes inn i de andre fagene. Mønsterplanen av 1987 (M87) inneholdt en del formuleringer som styrte faget i retning av musikalsk kunnskap og utøving, men på grunn av formuleringer om trivsel og identitetsbevissthet ble den av en del oppfattet som et forsøk på å bruke musikkfaget som et middel for annen læring. M87 var en rammeplan, og ga rom for mer frihet i form av lokale læreplaner. Det konkrete sangrepertoaret var borte, planen skisserte hovedsakelig hvilke aktiviteter som skulle finne sted og hvilke som burde finne sted. Allikevel sto sangen fortsatt sterkt. (Jørgensen, 2001, s. 117-119).

Den generelle delen av mønsterplanen av 1987 (M87) legger vekt på en del av det samme som man så i de tidligere planene. Kulturarven skal bevares, kunsten knyttes til det vakre og skal gi glede, og undervisning i kunstoffag har gode virkninger for elevenes følelsesliv og faglige framgang ellers i skolehverdagen. Kunstaktivitetenes trivselsskapende egenskaper legges det også vekt på.

I fagdelens innledning ser man også sporene av en ide om musikk som et middel. Man anser mennesket som grunnleggende musikalsk, og musikken som en kanal for uttrykk for tanker og følelser. Musisering, samspill og forståelse av ulike musikktyper styrker forståelsen for andre kulturer og legger til rette for samhold og forståelse i skolen og samfunnet for øvrig.

I målformuleringene legges det også vekt på musikkens egenverdi. Elevene skal kunne gi uttrykk for sine opplevelser av musikken og ha kunnskap om musikk, men også her ser vi at musikken skal brukes som et middel. Det er et visst samsvar med den generelle delen. Det fokuseres på elevens personlige vekst og trivsel gjennom musikken, og musikken skal fungere som en identitetsmarkør for tilhørighet i ulike samfunnsgrupperinger (Varkøy, 2001, s. 140-150).

2.4.6 Læreplanverket av 1997 (L97)

I 1997 kom nok en ny plan, Læreplanverket av 1997. Begrepsmessig skilte denne seg ganske tydelig ut fra forgjengeren, den bar i større grad preg av konkrete aktivitetsbeskrivelser og en praktisk tilnærming. Angående innhold var friheten stor. Der aktivitetene var konkret beskrevet, var innholdet i aktivitetene tilsvarende lite konkret formulert. I noen tilfeller var det ført opp noen eksempler eller forslag.

Den generelle delen fokuserer mye på at opplæringen skal være nyttig for samfunnet i tillegg til elevenes utvikling som individer. Kunstfagenes rolle er ikke veldig framtrædende, men ut i fra de overordnede synspunktene kan man tolke planen slik at de skal fungere som et middel for å forme elevene på den måten som planen ønsker. Vi kan allikevel se utsagn som sier noe om synet på kunstens rolle i menneskets liv. Det skapende element ses på som en del av mennesket, og elevene skal få mulighet til å utvikle sine skapende evner gjennom skolen. Når alt kommer til alt er det likevel synet på kunsten som et middel for positiv utvikling på ulike områder som dominerer (Varkøy, 2001, s. 163-165).

Musikkfagplanen i L97 er (...) bygget opp rundt aktivitetsformene *musisere, danse, komponere* og *lytte* - og erkjennelsesformene *oppleve* og *forstå* [egne kursiveringer]. Dette kan sies å dekke musikkdidaktiske posisjoner som musikk som sangfag, musikk som musisk fag, musikk som sakfag, musikk som samfunnsfag og musikk som lydfag (Varkøy, 2001, s. 166).

Som vi kan se favner musikkdelen av L97 vidt, elevene skal øves i musikkaktiviteter og utøving, men de skal også utvikle en forståelse for musikken. Fagplanen slår alt i innledningen fast at musikk er tett knyttet til menneskets følelsesliv ved at musikken påvirker følelsene våre eller hjelper oss til å uttrykke dem. Videre søker planen å tilfredsstillere elevens behov for egenuttrykk samtidig som den ivaretar kulturarven. Det hevdes at faget har en skapende og en mottagende side. Planen sier at fagets natur er preget av sosialt samspill, for eksempel samarbeid og trivsel, og at disse faktorene skal vektlegges like mye som den musikalske kvaliteten. (Varkøy, 2001, s. 166-170).

2.5 Læreplanen – LK06

Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) består av en generell, en oversikt over prinsipper for opplæringen og fag- og timefordeling, og en fagspesifikk del. Den generelle delen er en videreføring av generell del fra de tidligere læreplanverkene R-94 og L97. R-94 var en reform som slo fast at alle som hadde fullført grunnskolen fra og med våren 1994 hadde rett på en 3-årig videregående opplæring (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). LK06 gjelder både grunnskole og videregående opplæring.

2.5.1 Generell del

Den generelle delen av LK06 angir noen overordnede mål for hvilke egenskaper og holdninger man ønsker at elevene skal ha utviklet gjennom utdanningsforløpet. Man ønsker å legge til rette for utvikling av *det meningssøkende mennesket*, *det skapende mennesket*, *det arbeidende mennesket*, *det almendannede mennesket*, *det samarbeidende mennesket*, *det miljøbevisste mennesket* og *det integrerte mennesket*.

Med *det meningssøkende mennesket*, menes det at elevene skal oppdras etter det som omtales som grunnleggende kristne og humanetiske verdier, for eksempel toleranse, nestekjærlighet og demokrati. Kulturarven skal ivaretas og gi et grunnlag for å forme framtida. Elevene skal vite at alle mennesker er likeverdige uavhengig av kjønn, etnisitet, religion og lignende, men allikevel forstå at uenighet angående moralske spørsmål kan lede til konflikter.

Videre skal elevene lære å leve etter de moralske normene som er gjeldende for samfunnet, både i arbeidslivet og i andre mellommenneskelige relasjoner, og å forstå sitt ansvar for egne handlinger. Elevene skal læres opp til å oppsøke sannhet og handle rett. For å oppnå dette må opplæringen gi innsikt i etiske regler utformet av religiøse skrifter, historien og andre kilder, og på den måten sette elevene i stand til å foreta gjennomtenkte, velbegrunnede valg.

Elevene skal kjenne til kulturarven, og kunne se den i sammenheng med syn på identitet. Den samiske kulturen er en del av den felles kulturarven, og skal få lov til å utvikle seg videre der det er relevant. Samtidig skal alle ha kjennskap til den. Elevene skal ha kjennskap til og respekt for andre kulturer, slik at fordommer motvirkes.

Det skapende mennesket er et menneske som kjenner til fortida og bruker lærdommen til utvikling. LK06 slår fast at barn er fulle av lærelyst og fantasi, og at de utvikler skapende

evner som å tenke, handle og føle ved å ta etter de voksne. Skapende evner defineres som å finne nye løsninger på problemer ved å prøve noe nytt og ved å se sammenhenger. For at elevene skal bli skapende mennesker må de få innblikk i hvordan skapende, oppfinnsomme mennesker tidligere har forandret verden, enten det gjelder musikk eller mekanikk. Dømmekraft er en viktig egenskap for det skapende mennesket, både når det skal velge mellom ulike teknologiske løsninger og når det skal skape noe som er vakkert eller interessant.

Det finnes tre tradisjoner for utvikling og skaperkraft som elevene må kjenne til. Den første er utvikling gjennom erfaring, de små skrittene som fører til gradvis utvikling gjennom prøving og feiling. Dette kan dreie seg om noe så lite som utviklingen innenfor kjøkkenutstyr. Den andre dreier seg om en teoretisk utvikling gjennom logikk og forskning, om prosessen fra problemstilling til resultat via eksperimentering, observasjon og andre forskningsmetoder. Den tredje tradisjonen dreier seg om den kulturen mennesket formidler gjennom blant annet kunst, litteratur, idrett og musikk. Skaperkraft kommer altså i form av både oppfinnelser, vitenskap og kultur.

Det arbeidende mennesket har gode arbeidsvaner og er forberedt på hva som møter det i yrkeslivet og det øvrige voksenlivet. Det arbeidende mennesket skal formes ved hjelp av tilrettelegging for motivasjon, opplevelse av mestring og oppøving av utholdenhet. Ny kunnskap skal erverves ved at man utvikler forståelse for det nye og ukjente med utgangspunkt i det man kjenner til fra før. Læreren skal legge til rette for dette ved en variert bruk av bilder, metaforer og eksempler i undervisningen.

Skolen skal praktisere tilpasset opplæring. Undervisningen skal dekke et bredt spekter slik at alle får mulighet til å møte utfordringer, men også kjenner følelsen av å lykkes. Tilpasningen skal skje etter alders- og utviklingsnivå, men også med tanke på ulike personlighetstyper og variasjon i arbeidsmetoder. Elevene skal ha muligheten til å teste ut det de lærer i praksis, og gis gradvis mer ansvar for egen læring. Dette for å gjøre dem best mulig forberedt på voksenlivet.

Det almindannede mennesket ser seg selv og verdenen det lever i med overblikk og perspektiv, er i stand til å takle det livet har å by på, og kan bidra positivt til det sosiale, mellommenneskelige samspillet. Prosessen fram mot dette innebærer å sette seg inn i hvordan ulike prosesser påvirker hverandre, slik at man i størst mulig grad kan forutse negative

konsekvenser. For eksempel kan det som i utgangspunktet er en positiv teknologisk nyvinning for mennesket være skadelig for naturen.

Et solid kunnskapsgrunnlag er viktig for det almindannede mennesket. Jo mer forkunnskaper en har, jo enklere er det å forstå det ukjente, for vi forstår det ukjente ved å sette det i sammenheng med det vi allerede kan. Kunnskap er viktig for å kunne ha overblikk og se sammenhenger, det samme er tverrfaglig arbeid.

Felles referanser er viktig for at hver enkelt skal være i stand til å kreve sin rett og gjøre sin plikt for demokratiet, da kjennskap til disse referansene tas for gitt i samfunnsdebatten. I et samfunn der ulike nasjoner knyttes gradvis tettere sammen til et internasjonalt samfunn, er det viktig å opprettholde en lokal og nasjonal identitet. Samtidig må man erkjenne sin rolle og sine plikter i det internasjonale samfunnet. Man må være det som er sagt om forfatteren Sigurd Hoel: *odøling og verdensborger* (Aastebøl, s.a.). Eller sogning og verdensborger, for den del. God allmenndanning styrker de egenskaper som trengs for å legge til rette for en framtidig positiv samfunnsutvikling.

Det samarbeidende mennesket påvirker og lar seg påvirke av omgivelsene. På grunn av utviklingen fra *utdanning gjennom arbeid* til *utdanning gjennom skolegang*, har dagens unge mindre kontakt med samfunnet utenfor skolen enn tidligere generasjoner hadde. Man kan si at de observerer samfunnet i større grad enn de deltar. Klassedelingen i skolen er også en faktor som fører til at de unge i relativt liten grad får mulighet til å ta avgjørelser som får konsekvenser for andre, de får dermed heller ikke mulighet til å ta lærdom av de erfaringene de gjør seg.

På grunn av dette må skolen legge til rette for at elevene skal oppleve hvordan egne handlinger får konsekvenser for andre, de må lære hvordan man omgås hverandre på en positiv måte innenfor et arbeidsfellesskap. Dette skal skje ved at elevene gis gradvis større ansvar for egen og andres utvikling, både faglig og sosialt. De skal *spille hverandre gode*, for å bruke et uttrykk fra idretten (Sjursen, 2015).

Det miljøbevisste mennesket kjenner til samspillet mellom menneske og natur, og er klar over hvilke konsekvenser menneskets nyvinninger kan ha for naturen og miljøet. Det miljøbevisste mennesket kjenner også til at den teknologiske utviklingen kan føre til konflikter mellom

ulike folkegrupper fordi den ofte legger beslag på tidligere uberørt natur og dermed kan risikere å fjerne livsgrunnlaget for mange mennesker.

Det miljøbevisste mennesket må ha kunnskap om hvordan naturen fungerer, og kunne sette dette i sammenheng med hvordan menneskeskapte fenomener kan ha positive eller negative virkninger på naturen. Det er viktig at man får mulighet til å innta et fugleperspektiv og se sammenhenger mellom natur, samfunn og etikk. Det miljøbevisste mennesket er glad i å være ute i naturen, og har fått oppleve de positive effektene av friluftsliv.

Det integrerte mennesket kjenner til sin egen identitet, kulturarv og historie, og respekterer andres. For å være et integrert menneske må man kjenne til hvordan historiske hendelser påvirker nåtida og evne å lære av feil som har blitt gjort. Man må kjenne til og hegne om tradisjoner, men allikevel ikke sitte fast i disse når framtida skal formes. Det er viktig å forstå hvordan mer kunnskap gir større makt, og makt krever at man tar større ansvar. Det integrerte mennesket kjenner et moralsk ansvar for samfunnet, menneskene og verden (Saabye, 2014, s. 4-24).

2.5.2 Prinsipper for opplæringen og timefordeling.

Prinsippene for opplæringen tar utgangspunkt i en læringsplakat som beskriver skolens plikter. Den sier blant annet at skolen skal gi alle elever like muligheter til å utvikle sine talenter, stimulere lærelyst og personlig utvikling, legge til rette for elevmedvirkning, fremme tilpasset opplæring og involvere lokalsamfunnet. Læringsplakaten nevner også lærerens rolle, arbeidsmiljø og hjem-skole-samarbeid.

LK06 angir hvor mange timer som er tildelt de ulike fagene. 5 prosent av timeantallet i de enkelte fagene kan flyttes til andre fag, men det er ikke mulig å tilby færre timer enn det totale samlede minsteantallet.

Dersom man fokuserer på de tradisjonelle skolefagene og ser bort fra valgfag, utdanningsvalg og lignende, kommer musikkfaget nest dårligst ut i timeantall når man ser grunnskolen under ett. Mat og helse innehar sisteplassen. På ungdomstrinnet deler musikk og mat og helse sisteplassen, med 83 timer i løpet av de tre årene. Omregnet til tradisjonelle 45-minuttersøkter og sett i forhold til skoleårets lengde tilsier det en skoletime i uka. Til sammenligning vektet

«vinneren» norsk med 398 timer over tre år, omregnet til skoletimer 4-5 timer i uka (Saabye, 2014, s. 25-29).

2.5.3 Læreplan i musikk

Læreplanen i musikk beskriver fagets formål, og de tre hovedområdene *musisere*, *komponere* og *lytte*. Den angir også grunnleggende ferdigheter og kompetansemål.

Fagets formål er blant annet å gi elevene et *allment* grunnlag knyttet til opplevelse, refleksjon og deltagelse. Musikkfaget er også et *skapende* fag som skal sette elevene i stand til å skape egne musikalske uttrykk. Oppfattelsen av musikk er både en *estetisk* opplevelse og en *eksistensiell* erfaring. I arbeid med musikk skal undervisning som balanses mellom samhandling og mestring lede til musikkutøvelse med en kvalitet som samsvarer med elevens nivå. Musikkfaget skal bidra til inkludering og uttrykksmuligheter for elevene, og være en viktig arena for tilpasset opplæring. Faget skal gi innblikk i ulike sjangre og former for musikk, både i Norge og ellers i verden.

Musikkfaget er som nevnt delt inn i tre hovedområder, musisere, komponere og lytte. *Musisering* innebærer praktisk arbeid med musikk: sang, spill på instrument og dans. Musiseringen skal skje på bakgrunn av musikkens grunnelementer, som for eksempel puls, rytme og dynamikk. *Komponering* dreier seg om skapende arbeid innen musikk og dans, å sette sammen eller bearbeide musikkens grunnelementer slik at resultatet er et musikalsk uttrykk i enten bevegelse eller lyd. *Lytting* innebærer å kunne høre musikkens grunnelementer og justere egen musisering. Lytting innebærer også kjennskap til ulike former for musikk og musikkteori.

Fagplanene i LK06 er basert på de grunnleggende ferdigheter. I musikkfaget kommer de disse til uttrykk på følgende måte:

Muntlige ferdigheter omhandler sang og stemmebruk, samt å kunne gi uttrykk for hva en hører, hva en ønsker å formidle og refleksjoner rundt musikk.

Å *kunne skrive* handler om å kunne bruke ulike notasjonsformer for å ta vare på egenprodusert musikk, og å kunne eksperimentere med rim og rytme.

Å *kunne lese* innebærer å forstå notasjon, symboler og tegn for musikalske uttrykk.

Å *kunne regne* innebærer å ha et begrep om tid og rom i musikk, og å kunne gjenkjenne ulike musikalske mønstre.

Digitale ferdigheter omhandler bruk av opptaksutstyr og musikkprogrammer, og å kjenne til regler om opphavsrett knyttet til å lage egne komposisjoner med utgangspunkt i andres musikk.

Kompetansemålene i læreplanen for musikk er delt inn etter hovedområdene, og etter årstrinn. På samme måte som i de andre fagene angir planen hvilke mål man ønsker at skal være nådd etter 2., 4., 7. og 10.årstrinn. De samme emnene går i stor grad igjen i de forskjellige årstrinnene, imidlertid øker vanskelighetsgraden og omfanget med årene.

Etter 10.årstrinn skal elevene kunne musisere ved hjelp av grunnelementene, besifringssymboler og akkordprogresjoner, og de skal kunne begrunne valgene de gjør. De skal også inneha et repertoar av sang og dans innen ulike rytmiske sjangre og kunne bruke fagbegreper.

Når det gjelder komponering skal elevene kunne improvisere, notere ned egen musikk, og skape danseuttrykk. De skal også kunne sette sammen egne digitale komposisjoner og kjenne til regler for opphavsrett knyttet til denne komposisjonsformen.

Innen lytting forventes det at elevene kan beskrive særtrekk ved rytmisk musikk og er i stand til å diskutere særtrekk ved ulike typer musikk, som kunstmusikk, rytmisk musikk og folkemusikk. Elevene skal også kunne si noe om egen musikksmak, og kjenne til ulike instrumenter og ensembletyper. De skal kunne reflektere over musikk som kunst og musikk som kommersiell vare, og trekke paralleller mellom musikk og samfunn og musikk og ungdomskultur. Musikkfaget sluttevalueres gjennom en standpunkt karakter, faget har ikke eksamen (Saabye, 2014, s. 80-84).

2.5.4 Musikkens syn som kommer til uttrykk i LK06

Det har tidligere i kapittel 2 blitt gjort en gjennomgang av ulike syn på musikkfaget. Dette avsnittet vil ta for seg hvilke fagsyn som kommer til uttrykk gjennom den generelle delen av LK06 og læreplanen i musikk.

I formålsbeskrivelsen knyttes musikk til følelser, stemninger og «alle sider ved det å være et menneske» (Saabye, 2014, s. 80). Musikkfaget beskrives videre som et allmenndannende kunstoffag og et skapende fag. Samtidig legges det vekt på kjennskap til musikk og kunnskap om musikk. Så langt ser man konturene av to fagsyn som ikke framkommer av kapittel 2.3, og et som samsvarer med synet på musikk som en del av en polyestetisk oppdragelse.

Skapende ferdigheter og allmenndannelse omtales i den generelle delen av læreplanen, se kapittel 2.5.1. I følge formålsbeskrivelsen er tilpasset opplæring og inkludering også nevnt. Dette peker mot et syn på musikkfaget som et middel.

Alle de tre hovedområdene i musikkplanen har musikkopplevelse som fokus. Under musisering beskrives musikkopplevelse som estetiske opplevelser og eksistensiell erfaring, noe som peker mot det estetiske musikkfaget og musikk som en del av en polyestetisk oppdragelse. Komponeringsområdet omtales naturlig nok som skapende virksomhet, utforskning og eksperimentering, og peker tilbake på det skapende mennesket i den generelle delen, som beskrevet i kapittel 2.5.1. I tillegg til musikkopplevelse, fokuseres det på refleksjon rundt musikkens sjangerbredde og teoretiske elementer, samt følsomhet for musikkens grunnelementer og musikkens rolle i samfunnet. Ut i fra dette kan det hevdes at lyttedelen er basert på et syn på musikk som sakfag og samfunnsfag (Saabye, 2014, s. 80-82).

Den generelle delen av LK06 signaliserer i stor grad et middel-syn. Dette gjelder ikke bare musikkfaget, men alle undervisningsfagene. Formålet med skolegangen knyttes opp mot kunnskap og ferdigheter som er til nytte for individet, samfunnet, naturen og framtida (Se kapittel 2.5.1).

2.5.5 Musikkteori og gehørtrening i LK06

Denne avhandlingen undersøker blant annet i hvilken grad gehørtrening og musikkteori har noen betydning for effekten av musikkundervisningen på ungdomstrinnet, og hvordan disse emnene oppfattes av seks informanter. Det er dermed relevant å gå nærmere inn på i hvilken grad gehørtrening og musikkteori blir vektlagt i musikkplanen i LK06.

Musikkteori er kunnskap om musikkens oppbygging (jamfør kapittel 2.8.2). Musikkteori kan dermed anses som kunnskap om musikkens grunnelementer. Musikkens grunnelementer er da også nevnt ved flere anledninger i LK06. En interessant detalj er at ordene som brukes i LK06 for å omtale hvordan grunnelementene skal behandles, blant andre er «bruke» og «anvende», «imiterere» og «spille». Hovedtyngden av ordene henspiller til ferdigheter heller enn kunnskap. Selvsagt er det til en viss grad nødvendig å forstå hva man gjør, men ordlyden sender et signal om at ubevisste ferdigheter er målet, heller enn refleksjon over hva som ligger bak.

Unntaksvis brukes ord som oppfordrer til innsikt, som under den grunnleggende ferdigheten Å

kunne regne, som beskrives som å *bli kjent med* grunnelementene, og et kompetansemål som sier at elevene skal kunne bruke relevante faglige begreper (Saabye, 2014, s. 82-84).

Når det gjelder gehørtrening, også kjent som hørelære, sier ikke planen noe direkte. Det er imidlertid naturlig å se mot lyttedelen. Hørelære handler om å trene opp evnen til å gjenkjenne ulike former for musikalske strukturer, samt å kunne sette navn på hva man hører (se kapittel 2.8.2). Typiske hørelæreøvelser er å kunne gjengi muntlig eller skrive ned ulike toneintervaller, melodier, rytmer og harmoniske forløp, og å kunne gjenkjenne ulike formskjemaer i klingende musikk.

Det er ingenting i LK06 som tilsier at man skal beskjeftige seg med musikalske diktater av ulike slag, men allikevel er det flere av målene som kan knyttes til hørelære. Gehørtreningen skjer på et mindre detaljert nivå, og beskrives kanskje bedre som lyttetrening.

Kompetansemålene sier blant annet at elevene skal kunne gjenkjenne grunnelementer som rytme, melodi og form. Et av kompetansemålene for 10.trinn sier at elevene skal kunne notere egenprodusert musikk ved hjelp av tradisjonell notasjon (eller grafisk) (Saabye, 2014, s. 83-84). Det å skrive egenprodusert musikk med noter er jo på sett og vis en slags diktat.

2.6 Lokalt læreplanarbeid – en historisk oversikt

LK06 gir skolene handlingsrom, og legger dermed lokalt læreplanarbeid til grunn for bruk av læreplanen. Gjennom lokalt læreplanarbeid med LK06 skal skolene sikre progresjon, utvikle kompetanse og gjøre valg rundt innhold, metode og vurdering.

Ettersom kompetansemålene gjelder flere årstrinn må de fordeles utover, slik at de arbeides med flere ganger på ulike nivåer og på den måten sikrer progresjon. I en del tilfeller må kompetansemålene splittes i delmål slik at elevene får mulighet til å tilegne seg den kunnskap og de ferdigheter enkeltvis før de settes sammen slik som kompetansemålene forventer. LK06 angir hvilken kompetanse elevene skal sitte igjen med etter endt skolegang, men det er skolene som bestemmer hvordan opplæringen skal gjennomføres med tanke på innhold, aktiviteter og organisering (Utdanningsdirektoratet, s.a.).

I de tidligere læreplanene finner man varierende grad av fokus på lokalt læreplanarbeid. I tiden før Normalplanen av 1939 (N39) lå fokuset på en ensartet folkeskole for hele landet, man ønsket å viske ut skillet mellom by og bygd. N39 ble utgitt en bygdeutgave og en

byutgave, men disse var stort sett like, og det var ikke lenger frivillig å følge læreplanen. Planen slo fast at det skulle gjøres tilpasninger som tok hensyn til elevenes egenart, men minstekrav i alle fag gjorde at de reelle mulighetene for å velge hvilket læringsstoff som skulle benyttes var lite tilstedeværende. Forsøksplanen av 1960 brakte ikke med seg mye nytt med tanke på lokalt læreplanarbeid. Elevene skulle være innforstått med «sentralt innhold og sentrale verdier i vår vestlige kulturarv» (Dale, Engelsen & Karseth, s. 82).

Etter grunnskoleloven av 1969, ble den 7-årige folkeskolen erstattet med den 9-årige grunnskolen. Mønsterplanene M74 og M87 ga stort rom for lokale tilpasninger og stilte krav til lokalt læreplanarbeid. M74 var bygget opp rundt veiledende 3-årsbolker, forslag til lærestoff og organisering, og baserte seg på at innhold og arbeidsmåter skulle velges ut i fra lokale forhold og lærernes egne ønsker. Mye av det samme gjaldt M87, og her ble det utarbeidet et veiledningshefte for lokalt læreplanarbeid. Undervisningen skulle tilpasses lokale forhold, og det var lokale lærere som skulle stå for konkretiseringen av mønsterplanen. Rammene rundt var grunnskolens formål og de enkelte fagmålene. Fagmålene var delt inn i hovedemner og delemner, for eksempel hovedemnet litteratur og delemnet drama (eksempel hentet fra norskfaget). En vesentlig forskjell på M74 og M87 var at førstnevnte henvendte seg til den enkelte lærer, mens sistnevnte adresserte hele skolekollektivet og krevde samarbeid mellom lærerne.

Læreplanverket av 1997(L97), også kalt reform 97, var en reaksjon på det store handlingsrommet i de to tidligere planene. Man fryktet at de lokale tilpasningene førte til kunnskapshull og manglende kjennskap til felles kulturarv. I tillegg førte de til problemer når elevene flyttet. L97 fokuserte på at elevene skulle ha felles referanserammer uavhengig av hvor de hadde gått på skole, noe som førte til en innsnevring av friheten til å velge lærestoff. Lokalt læreplanarbeid ble allikevel ikke helt borte, men forandret til lokal tilpasning. Denne skulle både sørge for lokal identitet og tilknytning til lokalsamfunnet, og den ga også rom for tilpasninger av fagstoffet knyttet til individuelle behov hos elevene (Dale, Engelsen og Karseth, s. 80-94).

2.7 Lærernes kompetanse

2.7.1 Kompetansekrav til læreren.

Hva som kreves for å ha lov til å undervise i norsk grunnskole, er ikke likt for alle fag. Etter det som i skrivende stund er siste rundskriv fra utdanningsdirektoratet, Udir-3-2015 (Utdanningsdirektoratet, 2016), kreves det følgende av lærere som underviser på ungdomstrinnet:

I de såkalte basisfagene, norsk, samisk, norsk tegnspråk, engelsk og matematikk, kreves minst 60 relevante studiepoeng for å undervise. I de andre tradisjonelle skolefagene kreves 30 studiepoeng av relevans. For fagene valgfag, arbeidslivsfag og utdanningsvalg stilles ingen konkrete krav til kompetanse.

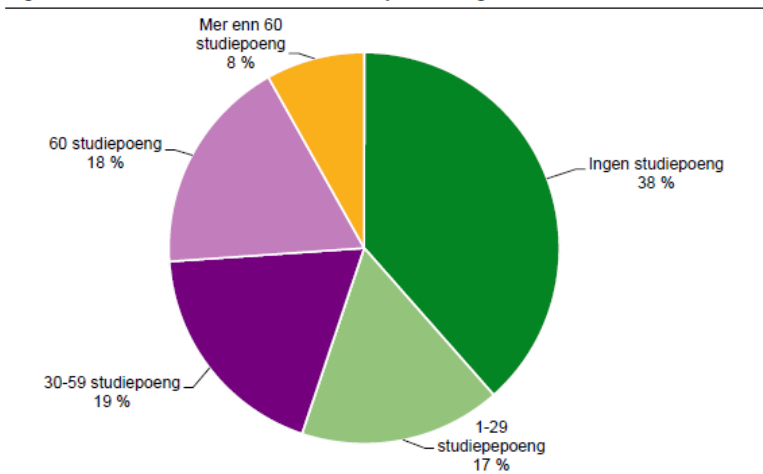
Kravet til basisfaglærerne gjelder med tilbakevirkende kraft, men lærerne har ti år på seg til å skaffe seg nok studiepoeng. Kravet om 30 studiepoeng i de øvrige fagene gjelder kun for lærere som er ferdigutdannet etter 1.januar 2014. På barnetrinnet stilles det kun krav til 30 studiepoeng som er relevante for faget hos basisfaglærerne. Alle kravene gjelder fast ansatte. Dersom man ikke har tilgang på kvalifiserte søkere, er det mulig å gi midlertidig ansettelse for en begrenset periode til lærere som ikke innehar rett kompetanse. Det er også lov å ansette lærere som er under relevant utdanning under forutsetning av at utdanningen fullføres (Utdanningsdirektoratet, 2016).

For lærere i ikke-basisfag som er utdannet før 2014, gjelder ikke 30-studiepoengskravet for ungdomstrinnet. For disse gjelder det tidligere regelverket, som kun stilte krav til studiepoeng ved ansettelse, ikke til undervisning. Mens § 14-2 i Forskrift til opplæringslova for 2013 angir hvilke ulike typer lærerkompetanse som er godkjent i forhold til ansettelse, er ordlyden i de tilsvarende paragrafene som på nåværende tidspunkt er gjeldende, §§ 14-2 og 14-3, endret til «Krav for tilsetjing og undervisning» [egen kursivering] på henholdsvis barnetrinnet og ungdomstrinnet. I den gamle ordningen krevdes det altså fagkompetanse for å bli ansatt, men ikke for å undervise i det enkelte fag (Forskrift til opplæringslova; "Krav for tilsetjing," 2013, s. 379-380).

2.7.2 Utdanningsnivå hos musikk lærere i ulike aldersgrupper

En undersøkelse fra Statistisk Sentralbyrå (Lagerstrøm, Moafi, & Revold, 2014) tar for seg utdanningsnivå hos norske lærere i grunnskolen, der i blant i hvilken grad musikk lærerne er utdannet i musikk. Undersøkelsen viser at 38 % av musikk lærerne ikke har noen utdanning i musikk, mens 26 % har 60 studiepoeng eller mer.

Figur 9.1. Andel lærere i musikk med ulik kompetanse i faget. Prosent

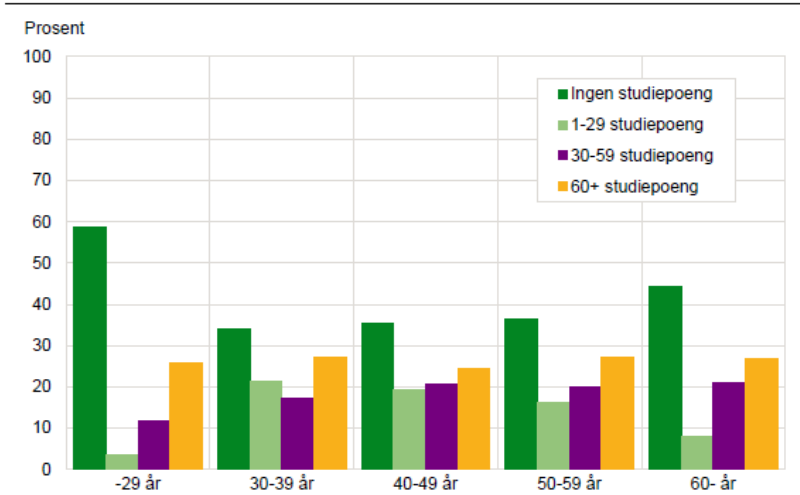


Kilde: Statistisk sentralbyrå.

(Lagerstrøm et al., 2014, s. 42)

Disse tallene gjelder for hele grunnskolen, og når man skiller ut ungdomstrinnet øker andelen studiepoeng blant lærerne. Det er allikevel viktig å merke seg situasjonen på småskole- og mellomskoletrinnet, da mye av det faglige grunnlaget legges her. På ungdomstrinnet har 76 % av musikk lærerne studiepoeng i musikk, og over halvparten har 60 studiepoeng eller mer. Aldersmessig kan man ane en negativ trend. Blant musikk lærerne under 30 år har under halvparten studiepoeng i musikk (Lagerstrøm et al., 2014, s. 42-44).

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



Kilde: Statistisk sentralbyrå.

(Lagerstrøm et al., 2014, s. 43)

Det er noen detaljer ved denne undersøkelsen som det er verdt å merke seg. Den deler ikke inn i kompetansenivåer etter «mer enn 60 studiepoeng», det betyr at alt over 60 studiepoeng i

musikk havner i samme gruppe. 60 studiepoeng tilsvarer et årsstudium i musikk eller flere mindre kurs. Et årsstudium i musikk brukes ofte som første året i en bachelorgrad. Dette innebærer at «mer enn 60 studiepoeng i musikk» kan være alt fra et år med musikkstudier og et etterutdanningskurs, til en mastergrad eller lektorutdanning (Lagerstrøm et al., 2014).

Mens undersøkelsen framstiller mer enn 60 studiepoeng som det høyeste nivået av musikkkompetanse, er dette i virkeligheten kun hårfint mer enn det laveste nivået av musikkutdanning. Unntakene er de musikkursene som kjøres i regi av barnehage- og grunnskolelærerutdanningene. En bachelorgrad i musikk består av opptil 180 studiepoeng musikk og musikkrelaterte fag, mens en 3-årig faglærerutdanning som inneholder praktisk-pedagogisk utdanning består av 120 studiepoeng med musikkfag og musikkdidaktikk i tillegg. Med en mastergrad kan man legge på opptil 120 studiepoeng til, avhengig av om man regner med de forskningsrelaterte studiepoengene (Carlsen, 2015).

Grunnlaget for undersøkelsen er lærere som er ansatt i 50 % stilling eller mer. Dette kan potensielt utelukke en del, da stillinger for musikk lærere ofte er små. Kulturskolene er attraktive arbeidsplasser for musikk lærere, spesielt de som har en utdanning som er rettet mot instrumentalopplæring og utøving. Disse lærerne, som gjerne har mange studiepoeng i musikk, fordeler ofte en større stilling utover flere arbeidsplasser. En lærer som jobber delvis i grunnskolen og delvis i kulturskolen vil kunne falle utenfor denne undersøkelsen på grunn av for lav stillingsbrøk ved den aktuelle skolen (Statens Forvaltningstjeneste, 1999).

Signe Kalsnes (2002) har også diskutert problemstillinger knyttet til lærerkompetanse. Tall og fakta i artikkelen er fra 2002 eller før, men konklusjonene hun kom fram til er likevel relevante for dagens situasjon. Kalsnes hevdet at «den faglige og pedagogiske kompetansen i estetiske fag er liten eller til dels fraværende hos mange lærere som underviser i grunnskolen» (Kalsnes, 2002, s. 133). Hun hevdet videre at årsakene til dette var at estetiske fag ikke var obligatoriske i videregående skole, ei heller i allmennlærerutdanningen. En annen faktor var i følge Kalsnes at grunnskolen ikke virket å være noen attraktiv arbeidsplass for faglærere i musikk. Hun mente at den viktigste årsaken var at det var vanskelig for skolene å tilby jobb til en lærer med bare ett fag, men trakk også fram at kulturen på Norges Musikkhøgskole og de forhenværende musikkonservatoriene bar preg av et sterkt utøvende fokus, der musikerrollen var vektet tyngre enn lærerrollen også i de pedagogiske utdanningsløpene (Bouij, 1998, s. 334; Kalsnes, 2002, s. 130-133).

Situasjonen for estetiske fag i videregående skole og lærerutdanning virker å være mye den samme i skrivende stund. De estetiske fagene er ikke obligatoriske i videregående skole med mindre man velger utdanningsprogrammet Musikk, dans og drama (Stange videregående skole, 2011). I *Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning av 1999* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1999, s. 29) er de estetiske fagene tilgodesett med til sammen 5 vekttall, mens det i tilsvarende rammeplan fra 2003 ikke stilles noen krav til studiepoeng i disse fagene med unntak av at undervisningen skal omfatte *drama som metode* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 13 og 16). I den gjeldende grunnskolelærerutdanningen er estetiske fag heller ikke obligatoriske (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Denne avhandlingen har ikke til hensikt å undersøke den nåværende vektingen mellom lærerrollen og musikerrollen i musikkpedagogutdanningene ved Norges Musikkhøgskole og tilsvarende studiesteder, men nøyer seg med å vise til Lagerstrøms tall fra 2014, som viser at musikk lærere med en kompetanse på mer enn 60 studiepoeng er i mindretall.

2.8 Begreper knyttet til musikkteori og gehør

Debatten begrepene gehør, musikalitet og talent har fellestrekk med Harald Eias (Eia, Ihle, & Norsk rikskringkasting, 2010) diskusjonen rundt arv, miljø og kjønnsroller: født sånn eller blitt sånn? Er gehør, musikalitet og talent noe vi har i oss fra fødselen? Kan gehør oppøves? Kan musikalitet læres? Kan talent utvikles?

Før vi ser nærmere på problemstillinger rundt gehør og musikkteori i læreplanen må disse begrepene defineres. Det samme gjelder begrepene musikalitet og talent. Grunnen til dette er at disse begrepene brukes i to ulike sammenhenger. De brukes innenfor fagområdene musikkutøvelse, musikkpedagogikk og musikkvitenskap, men de er også i større eller mindre grad velkjente uttrykk i dagligtalen, der de gjerne brukes for å forklare talent eller gode musikkprestasjoner. Dette gjelder nok i noe mindre grad begrepet musikkteori.

2.8.1 Musikkbegreper i dagligtalen

Rundt begrepene gehør, musikalitet og talent stilles gjerne samme spørsmål som Harald Eia (2010) har stilt i diskusjonen rundt arv, miljø og kjønnsroller: født sånn eller blitt sånn? Er

gehør, musikalitet og talent noe vi har i oss fra fødselen? Kan gehør oppøves? Kan musikalitet læres? Kan talent utvikles?

Før problemstillinger rundt gehør og musikkteori i læreplanen undersøkes nærmere må disse begrepene defineres. Det samme gjelder begrepene musikalitet og talent. Grunnen til dette er at disse begrepene brukes i to ulike sammenhenger. De brukes innenfor fagområdene musikkutøvelse, musikkpedagogikk og musikkvitenskap, men de er også i større eller mindre grad velkjente uttrykk i dagligtalen, der de gjerne brukes for å forklare talent eller gode musikkprestasjoner. Dette gjelder nok i noe mindre grad begrepet musikkteori.

For å illustrere dette gjennomførte jeg en uformell samtale med en slektning som driver med musikk på fritida, men som er uskolert. Mannen hennes var også til stede og bidro av og til med sine synspunkter. Ut av samtalen kunne jeg trekke følgende sitater:

[Musikalitet] Du kan lære deg musikken veldig fort, men det handler også om rytmen, at du har rytmen i kroppen.

Enten er du det [musikalsk] eller ikke. Jeg tror ikke det er noe du kan lære, det ligger i kroppen.

Gehør, det er jo noe som du egentlig er født med. Det er når du oppfatter veldig fort hva som er riktig for sangen.

Gehør er det de som ikke kan noter bruker. De kan improvisere, når de spiller feil klarer de å komme seg inn igjen uten at de som hører på merker det.

Du hører med en gang når noe er riktig, og du hører når noe er feil. Det tror jeg ikke er så lett for de som ikke har gehør.

Talent også er noe som ligger for deg, du kan framføre ting uten problemer. Du gruer deg ikke for å framføre, for det er noe du... Du tar det lett, du lærer lett. Det er mest det tror jeg, at du ikke kjemper for å lære ting, det ligger for deg.

Det å være musikalsk henger i følge mine slektninger sammen med det å høre tonene og kunne gjengi dem. En person som er musikalsk skjønner ting lett og trenger ikke noter for å gjengi musikken. I følge informantene er musikalitet noe man er født med. Musikkteori var ikke et begrep informantene hadde et forhold til, men de pekte på at man bruker musikkteori når man skal skrive ned en sang etter noter. I likhet med musikalitet mente informantene at gehør er noe en har i seg fra naturens side, noe som man ikke kan lære seg til.

Slektskapet mellom de fire begrepene var i følge informantene at alle har noe med oppfattelse av musikk å gjøre. Musikaliteten har med forståelse og oppfattelse å gjøre, mens talentet er det som gjør deg i stand til å framføre musikken. Om man framfører musikk etter noter kan man allikevel være musikalsk, men det er mer musikalitet knyttet til det å spille etter gehøret.

2.8.2 Musikkbegreper i fagterminologien

Mens musikkbegrepene i dagligtalen gjerne defineres av gamle teorier, tradisjon, myter og enkeltmenneskers egne definisjoner av hva som ligger i de forskjellige begrepene, er de samme begrepene i fagterminologien gjenstand for diskusjon og forskning vedrørende hva som egentlig ligger i dem. Det betyr at disse begrepene er under utvikling, og at definisjonene ikke nødvendigvis er de samme nå som de var for 100 eller 50 år siden.

Musikalitet

Ordet musikalitet, eller det å være musikalsk, brukes gjerne om de som er flinke til å utøve eller forstå musikk, de som klarer å gjøre musikken levende. Musikalitet kan knyttes til evnen til å oppfatte lyd som en meningsfull enhet, men også til evnen til å bruke gehøret (Winther, 2009).

Musikalitet har lett for å bli knyttet opp mot gehør, og disse to henger også sammen. Man kan allikevel ikke sette likhetstegn mellom dem, for musikalitet er mye mer enn bare godt gehør. Musikalitet kan også knyttes til tekniske instrumentferdigheter og formidlingsevne med mer. Det diskuteres hvorvidt alle mennesker er født med samme musikalske potensial som så formes av omgivelsene, eller om utgangspunktet er ulikt fra fødselen av, men det virker å være hevet over tvil at musikalske evner er noe som kan utvikles (Blix & Bergby, 2007, s. 19-23)

Musikkteori

Musikkteori kan defineres som et samlebegrep som omfatter «de forskjellige kunnskapsgrener som har å gjøre med musikkens tekniske oppbygging» (Nagelhus, 2008, s. 146). Musikkteori kan også knyttes til fagterminologi innenfor musikk, altså å kjenne til begreper for ulike musikalske hendelser.

Et annet begrep som ligger nært med tanke på betydning er Finn Benestads boktittel *Musikklære*. Han forklarer selv at musikklærens misjon er «å formidle kunnskap om byggesteiner i musikken» (Benestad, 2004, s. 6). Ut i fra disse definisjonene kan musikkteorien ses som en måte å systematisere den lyden vi oppfatter som musikk på, ved å navngi ulike musikalske elementer og bevegelser. Videre i denne teksten vil musikkteori

hovedsakelig brukes i betydningene notelære, rytmelære, begrepslære, harmonilære og musikkhistorie.

Talent

Store norske leksikon sier at ordet *talent* kan beskrive en intellektuell eller kunstnerisk begavelse. Et talent kan også være en person som har slike egenskaper (Talent, 2005). *Store medisinske leksikon* beskriver talent som iboende, naturgitte evner, men peker også på at lærdom fra oppveksten og opptrening kan videreutvikle talentet (Malt, 2009). I *Pedagogisk ordbok* kan man lese at talent er en «høy, medfødt begavelse», og at ordet har slektskap med begrepene anlegg og disposisjon. Her ses altså talent som et medfødt grunnlag for å gjøre det bra på gitte fag- eller aktivitetsområder (Bø & Helle, 2008, s. 309).

Er talent medfødt eller noe man utvikler? Sannsynligvis begge deler. I forbindelse med en utgivelse om talentutvikling (2008), kom man fram til følgende definisjon: ”Et talent [innen musikk] er en elev med spesielle forutsetninger og motivasjon for å arbeide med musikk” (Norges musikkhøgskole, Barratt Due musikk institutt, Norsk kulturskoleråd, 2008, s. 9). Her ser vi at *forutsetninger* legges til grunn, mens *motivasjon* er viktig for å videreutvikle talentet.

Gehör

Gehör er et begrep som kan tolkes i ulike retninger, fra noe så enkelt som «evnen til å skille mellom ulike toner» (Nagelhus, 2008, s. 84) til «evnen til med det blotte øre å kunne oppfatte korrekt en bestemt musikalsk struktur [eksempler utelatt], og så å kunne framlegge dette konkret» (Bengtsson, 1979, s. 62). Gehör deles gjerne inn i to underkategorier, relativt og absolutt gehör. Mens det relative gehøret kan oppfatte noe om forhold eller avstand mellom ulike toner, vil personer med absolutt gehör kunne gjøre koblinger mellom lyden de hører og konkrete tonehøyder eller tonenavn (Gehör, 2012).

Et godt gehör er ikke nødvendigvis det samme som evnen til perfekt oppfattelse av musikalske strukturer, da denne evnen er kulturelt betinget. Man er hovedsakelig bedre på å oppfatte strukturer og detaljer i den musikken man kjenner til fra før, det er vanskeligere å skjønne andre kulturers musikk enn sin egen fordi «regelverket» og synet på estetikk kan være annerledes. Man kan si at gehøret er avhengig av kjennskap til de kulturelle kodene som musikken er bygget på (Blix & Bergby, 2007, s. 16-17).

Gehøret fungerer gjennom en blanding av intuitiv og logisk-analytisk kunnskap. Den intuitive kunnskapen innebefatter blant annet den musikalske hukommelsen, evnen til å huske hvordan en sang er og kunne «avspille» den for seg selv i tankene. Den logisk-analytiske kunnskapen slår inn i det vi bestemmer oss for å notere ned det vi hører inni hodet, og er altså knyttet til det å framlegge det man hører, jamfør Bengtssons (1979) definisjon. Da må vi ta stilling til blant annet starttone og taktart.

Hørelære

Den generelle oppfatningen i fagmiljøene er at gehør er trenbart. I høyere musikkutdannelser som musikklinje i videregående skole og musikkutdanning på høgskole- eller universitetsnivå er gehørtrening et eget fagområde. Ofte kalles faget for hørelære. Frede V. Nielsen definerer hørelære på denne måten:

Dens målsætning er opptrening af høremæssig bevidsthed specielt vedrørende musikalske strukturforhold – især dem som knytter sig til det melodiske, rytmiske, harmoniske og eventuelt også det formmæssige område. I forbindelse med den høremæssige bevidstgørelse sigtes der som regel på etablering af verbalt-begrebslige kategorier, d.v.s. opbygning af et fundamentalt musikalsk begrebsapparat med tilhørende musikalsk terminologi. (Nielsen, 1998, s. 320-321)

I følge Nielsen handler altså hørelærefaget om å trene opp evnen til å oppfatte musikalske strukturer, samt å opparbeide seg et musikkterminologisk vokabular som gjør det mulig å sette ord på hva man hører.

Sammenligning

Hvis vi sammenligner eksemplene fra dagligtalens forståelse av begrepene med fagmiljøenes definisjoner, kan vi se at informanten i stor grad ser musikalitet og andre evner knyttet til gode musikkframføringer som medfødte og konstante, mens disse evnene ses på som trenbare i faglitteraturen. I denne teksten vil begrepene bli brukt om resultatene av kombinasjonen medfødt anlegg, påvirkning fra omgivelsene og oppøvede ferdigheter. Det tas utgangspunkt i at talent, gehør og musikalitet er medfødt hos mennesker i større eller mindre grad, og at disse er trenbare. Hvilket nivå man er i stand til å oppnå vil påvirkes av den enkeltes utgangspunkt, motivasjon, treningsinnsats og ytre påvirkning. Det vil ikke bli diskutert til hvilken grad de forskjellige aspektene påvirker resultatet.

3 Metode - intervjuundersøkelsens faser

I denne avhandlingen er det ikke-litterære datagrunnlaget innhentet ved hjelp av en kvalitativ, semistrukturert intervjuundersøkelse. Bakgrunnen for valg av forskningsmetode vil bli behandlet senere i kapittelet.

En intervjuundersøkelse består av følgende faser:

1. Utarbeide tema
2. Design
3. Intervjuene
4. Transkribering
5. Analyse
6. Verifikasjon
7. Rapportering

(Kvale & Brinkmann, 2009, s. 38).

Fasene tar for seg planlegging av undersøkelsens hva, hvorfor og hvordan, samt gjennomføring og etterarbeid. I dette kapittelet vil de ulike fasene bli presentert både fra teoretisk hold på bakgrunn av boken *Det kvalitative forskningsintervju* (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.1 Tematisering

Tematisering er første skritt av en forskningsprosess. Som tittelen sier handler det om å finne et tema for prosjektet, og å planlegge hvordan det skal gjennomføres. Tematiseringsprosessen søker å finne svar på prosjektets hva og hvorfor: *Hva skal undersøkes og hvorfor skal undersøkelsen gjennomføres?* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 121).

Undersøkelsens hva var i dette tilfellet knyttet til yrket mitt. Som relativt nyansatt musikk lærer hadde jeg flere spørsmål enn svar, og fant fort ut at temaer knyttet til min egen arbeidssituasjon kunne være interessant å ta tak i. Jeg valgte meg derfor musikkundervisning på ungdomstrinnet som hovedtema, og spisset problemstillingen inn mot musikkteori og gehør i undervisningen. Bakgrunnen var at jeg følte at det var vanskelig å få gitt elevene et systematisk undervisningsopplegg innenfor tidsrammene. Jeg mente at noe av poenget med

faget var at de skulle lære noe som de kunne bruke og videreutvikle senere i livet, men at det kun var rom for enkeltstående bruddstykker i undervisningen.

Mitt ønske var at elevene skulle se systemet i musikken, både praktisk, teoretisk og historisk. Jeg ble nysgjerrig på hvordan man kunne undervise i teoretiske emner på en praktisk måte slik at man ikke måtte ofre de praktiske aktivitetene på grunn av dårlig tid, og hvordan man kunne legge opp undervisningen slik at elevene ble utstyrt med en kunnskapsmessig verktøykasse til videre utvikling av sine musikalske kunnskaper og ferdigheter. På et senere tidspunkt så jeg meg nødt til å flytte fokus mot læreplanen, som beskrevet i innledningen.

3.2 Design

I designfasen planlegger man *hvordan* undersøkelsen skal gjennomføres. Planleggingen skjer på bakgrunn av tematiseringen, og man velger framgangsmåter som er hensiktsmessige ut i fra denne. I denne fasen er det viktig å tenke over hvordan man kan unngå kilder til feil når man velger sine informanter. Designfasen innebærer også å sette opp en tidsplan over de ulike fasene, slik at man kommer i mål til rett tid.

I det hele tatt bør så mye som mulig planlegges og klargjøres i denne fasen slik at man unngår overraskelser i ettertid. For eksempel er det uheldig om man etter å ha gjennomført en datainnsamling finner ut at det forhåndsbestemte utvalget har gitt et lite representativt bilde fordi informantgruppen er for homogen. Det er også uheldig å finne ut i ettertid at man har fått svar på noe annet enn det man ønsket å undersøke fordi man ikke har stilt de rette spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 125-126).

Man må også planlegge de ulike fasene i detalj, det vil i hovedsak si å planlegge intervjuene og etterarbeidet. Man må foreta valg knyttet til blant annet hvordan intervjuene skal foreviges og hvordan man skal analysere dataene fra undersøkelsen. For å forevige intervjuene bruker man gjerne lydopptak, men video er også en mulighet. Lydopptak gir en presis gjengivelse av det som sies, og kan også bidra med tilleggsinformasjon gjennom tonefallet hos informanten. Fordelen med lydopptak framfor notater er at intervjueren får muligheten til å delta aktivt i intervjusamtalen samtidig som alt som blir sagt lagres. Ulempen er at det kan være vanskelig å skjønne enkelte utydelige ord eller setninger i ettertid fordi dette er mer krevende når man ikke ser munnen til den som snakker.

Når man bruker video får man med seg flere detaljer, som ansiktsuttrykk og kroppsspråk, noe som kan bidra til å bringe klarhet i hva informanten mener. På den annen side kan videoopptak føre til et informasjonsoverskudd der man må ta en del vanskelige avgjørelser vedrørende hva som skal tas med i transkripsjonen. Skal man konsekvent omtale kroppsspråk og mimikk, eller kun der man føler at disse påvirker budskapet?

Ved å ha så mange ulike typer informasjon å forholde seg til kan man også risikere å analysere detaljer man ikke egentlig har kompetanse til å si så mye om. Videoopptak kan også føre til ansenhet hos informantene, da mange blir mer bevisste på hvordan de tar seg ut og ter seg når de vet at de blir filmet. Dette gjelder også til en viss grad lydopptak.

Det er selvfølgelig mulig å basere seg på hukommelsen og notater, men dersom man noterer vil man i de fleste tilfeller oppleve at man ikke skriver like raskt som det prates, og at mye av fokuset rettes mot notatene i stedet for mot informanten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187-188). Når det gjelder å satse på hukommelsen, velger jeg å sitere en bekjent: «En dårlig blyant fungerer bedre enn en god hukommelse» (personlig kommunikasjon, våren 2011).

Ut i fra temaet jeg hadde valgt var det naturlig å velge en kvalitativ framgangsmåte. Alternativt kunne jeg valgt en kvantitativ undersøkelse, for eksempel et utfyllingsskjema. Ulempen var at jeg da ikke hadde fått historien bak svarene, jeg hadde heller ikke hatt noen muligheter for å kontrollere om informantene hadde forstått spørsmålene. Det jeg ønsket var å få høre om den enkelte informants tanker og erfaringer, derfor valgte jeg å gjennomføre kvalitative, semistrukturerte forskningsintervjuer.

Som kriterier for utvelgelse av informanter valgte jeg å ha færrest mulig kriterier. Jeg ønsket at mine informanter skulle være representative for norske skoler, og vurderte det i den forbindelse til å være slik at Norge i stor grad består av bygder og småbyer selv om det bor mange mennesker i de største byene. Store byer har ofte store skoler med brede fagmiljøer, jeg ønsket heller å høre fra lærere ansatt på «gjennomsnittsskoler», i betydningen «ikke toppskoler». Av praktiske årsaker tok jeg kontakt med skoler i en viss geografisk nærhet for å unngå høye kostnader og høyt tidsbruk knyttet til transport. Jeg unngikk allikevel skoler som tilhører samme distrikt som min egen arbeidsplass. Jeg ønsket ikke å intervjuere venner og bekjente, da jeg tenkte at det kunne påvirke både svarene deres og min egen objektivitet.

Min konkrete metode for å skaffe informanter, var å ringe rundt til alle ungdomsskolene i området jeg hadde sett meg ut, og skaffe kontaktinformasjon til hver enkelt. Deretter sendte jeg ut en forespørsel via epost, der jeg også spurte hva slags musikkutdanning de hadde. De eneste konkrete kriteriene jeg hadde på dette stadiet var at informantene skulle være ungdomsskolelærere og at de skulle ha en form for musikkutdanning. I utgangspunktet hadde jeg planlagt å velge blant flere potensielle informanter, men etter å ha fått positivt svar fra fem lærere på fem ulike skoler valgte jeg å ikke lete mer. Jeg så at utvalget blant de som hadde svart viste god variasjon med tanke på kjønn, alder og utdanning. Veilederen min mente at jeg burde ha en informant til, så etter noen forespørsler endte jeg opp med seks.

Utformingen av intervjuguiden og spørsmålene skjedde på bakgrunn av en pilotundersøkelse der jeg også hadde intervjuet en musikk lærer. Ettersom pilotundersøkelsen fungerte relativt godt, gjorde jeg kun noen få endringer ut fra erfaringene jeg hadde gjort meg og synspunkter fra veilederne mine. En av endringene jeg gjorde var å sortere spørsmålene mine bedre i grupper av hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål ut fra tema.

Intervjuguiden ble utformet slik at spørsmålene gikk fra å være åpne til å dreie seg gradvis mer og mer konkret om det jeg ville finne ut noe om. Grunnen til dette var at jeg ville la informantene uttale seg fritt før jeg styrte samtalen inn mot musikkteori og gehør. Jeg visste fra pilotundersøkelsen at mye av den tilsynelatende irrelevante informasjonen som kom fram av de åpne spørsmålene kunne vise seg å være nyttig i ettertid. Jeg ønsket derfor ikke å innlede med spørsmål som kunne få informantene til å låse seg til et spesielt tema og se resten av spørsmålene i lys av dette. Intervjuguiden skulle også fungere som en huskeliste for meg selv underveis i de enkelte intervjuene, så den inneholdt ei liste over opplysninger jeg skulle gi innledningsvis og påminnelse om at informantene skulle få mulighet til å uttale seg etter at opptaket var avsluttet.

Selve intervjusituasjonen hadde jeg fått testet ut gjennom pilotundersøkelsen, og jeg valgte å gjennomføre intervjuet mye etter samme mal. Jeg bestemte meg for å bruke mobilen som lydopptager, da dette hadde fungert bra tidligere. I pilotundersøkelsen opplevde jeg i etterkant at jeg ikke hadde vært flink nok til å styre samtalen, og denne bevisstheten gjorde at jeg klarte å danne meg et klarere bilde av hvordan jeg skulle gjennomføre intervjuene enn det jeg hadde i forkant av pilotundersøkelsen.

Med tanke på lokasjon, var planen å la informantene velge sted. Jeg ville tilby meg å komme til deres arbeidsplass. Av pilotundersøkelsen visste jeg omtrent hva jeg kunne forvente med tanke på tidsbruk, så jeg ba informantene sette av en time og understreket at det trolig ikke ville ta så lang tid.

3.3 Intervjuene

Det første man bør gjøre i en intervjusituasjon er iscenesettelse. Her gir man informanten et inntrykk av hva de kan forvente av det kommende intervjuet. Man informerer om formålet med intervjuet, opplyser om hvem som kommer til å ha tilgang på opptaket og bearbeidelsen i etterkant. Informanten bør få anledning til å stille spørsmål i forkant.

På samme måte bør informanten få uttale seg fritt mot slutten av intervjuet, både ved å få anledning til å oppsummere eller komme med tilleggsopplysninger, og ved å få mulighet til å stille spørsmål eller på annet vis ytre seg etter at opptaket er stoppet. Dette for at informanten ikke skal sitte igjen med ubesvarte spørsmål eller brenne inne med informasjon som vedkommende ikke var komfortabel med å prate om under opptak. Dersom det kommer fram noe relevant på dette tidspunktet kan man be om tillatelse til å inkludere det i datagrunnlaget.

Det finnes to ulike framgangsmåter vedrørende hvor mye informasjon man gir innledningsvis i intervjuet. Man kan enten forklare hva som er formålet med en gang og så stille direkte spørsmål tilknyttet dette, eller man kan stille indirekte spørsmål og ikke avsløre formålet før mot slutten. Sistnevnte kalles et traktintervju fordi spørsmålene blir gradvis mindre åpne i løpet av intervjuet. I tillegg har man selvfølgelig gråsonene mellom disse to ytterpunktene. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 141-143).

Mine intervjuer handlet ikke om noe spesielt kontroversielt, og informantene hadde få eller ingen tilleggs spørsmål etter at jeg hadde iscenesatt intervjuene for dem. Heller ikke etter at opptakene var avsluttet var det noen som hadde noe særlig på hjertet, men de fleste kunne nok gjerne ha fortsatt diskusjonen om løst og fast rundt faget sitt en stund til. Intervjuguiden var utformet som et traktintervju, noe som fungerte bra.

Intervjuene forløp uten de store utfordringene, med en god tone mellom informantene og meg. Informantene viste stor interesse og vilje til å dele sine tanker rundt de spørsmålene jeg stilte. Erfaringene fra pilotundersøkelsen gjorde at mine spørsmål traff bedre, og jeg var

flinkere til å styre intervjuene. Generelt var min egen selvtillit knyttet til intervjusituasjonen bedre fordi jeg hadde gjennomført et pilotintervju og analysert hvordan det hadde gått. Jeg klarte å holde hodet kaldt da jeg fikk svar som var litt på siden av det jeg spurte om, for jeg visste at jeg trolig ville se sammenhengen bedre i ettertid.

Den største utfordringen var allikevel min egen konsentrasjon og alt det som foregikk inni mitt eget hode parallelt med at informantene snakket. Selv om jeg kjente meg langt tryggere enn under pilotintervjuet, var den indre stemmen til tider svært aktiv. Den lurte på om det informantene sa var relevant, og kjefte på meg fordi spørsmålene fikk meg til å framstå som kunnskapsfattig ovenfor informantene. I neste øyeblikk gikk den i forsvarsposisjon og ble irritert på informantene fordi tonefallet i en tilfeldig setning traff noe sårt et sted der inne hos den uerfarne studentforskeren. Samtidig som dette foregikk inne i mitt eget hode skulle jeg lytte aktivt, framstå som interessert og stille gode oppfølgingsspørsmål som ledet informantene inn på de emnene jeg ønsket å snakke om.

Den indre stemmen laget ikke bare trøbbel. Ofte slappet den av og var fornøyd, og lot meg lytte, smile og bidra til at intervjusituasjonen ble en hyggelig samtale. Den var hjelpelig med å minne meg på å passe tiden og sjekke opptakeren, av og til brøt den ut i begeistrede jubelrop over at informantene sa noe den var enig i. Den indre stemmen var ikke alltid like flink til å forholde seg objektiv.

Det å holde på konsentrasjonen var, som vi ser, en stor del av intervjujobben. For en uerfaren intervjuer som meg var nok situasjonen like stressende som den kan ha vært for informantene, som ikke visste hva de kom til å bli spurt om og i enkelte tilfeller viste litt tendenser til å ville svare «riktig». Allikevel tror jeg at jeg klarte å holde den indre stemmen på innsiden. Informantene viste stort engasjement og stor fortellerglede, og alle virket glade og fornøyde da vi var ferdige. Vi skiltes med en vennskapelig og kollegial tone mellom oss.

3.4 Transkripsjonen

Transkripsjonsfasen er tiden etter at intervjuene er gjort, når man overfører dataene fra lydformat til tekst. Å transkribere vil si å skrive ned det som har blitt sagt i intervjuene, og det er flere faktorer man må ta hensyn til når det gjelder valgene man tar i transkriberingen. Man må tenke over hvordan man skal uttrykke de detaljene i muntlig tale som en tekst i

utgangspunktet ikke kan kommunisere, og man må velge detaljnivå på transkripsjonen ut i fra hva den skal brukes til.

Dersom man ønsker å studere språklige fenomener som uttale, dialekt, grammatikk og intonasjon må man transkribere på et meget høyt detaljnivå med tydeliggjøring av nøyaktig uttale, blant annet ved hjelp av fonetiske tegn og andre symboler. Dersom man ønsker å analysere samspillet i en samtale må man også foreta en meget detaljert transkripsjon.

Om formålet med undersøkelsen, slik som i dette tilfellet, er å studere innholdet i det som blir sagt heller enn måten det sies på, trenger man ikke legge seg på det samme detaljnivået ord for ord. Man må heller fokusere på å gjøre transkripsjonen enkel å bruke, samtidig som den er tro mot budskapet som har framkommet i intervjuet. Det man allikevel må avgjøre, er hvilket av mellomnivåene mellom et muntlig og et skriftlig språk man skal legge seg på, og hvordan man skal forholde seg til følelsesuttrykk som latter, sukk og tonefall. Hvordan skal det framkomme i teksten at en setning blir sagt med aggresjon, eller stor entusiasme, i stemmen? Tenkelyder og muntlige uvaner som «eeh» og «liksom» må også tas tak i. Skal de gjengis eller fjernes?

I tillegg må det tas en del hensyn når det gjelder å beskytte informantene. Dette gjelder både med tanke på identitet og hvilke følelser de skal sitte igjen med etter å ha deltatt i undersøkelsen. Skal man oppgi navn og andre identifiserende detaljer i transkripsjonen, eller skal man i størst mulig grad anonymisere? Når det gjelder valg av skriftlig eller muntlig språk som nevnt i forrige avsnitt må man være oppmerksom på at en muntlig uttrykksmåte framstilt som tekst sjelden ser særlig bra ut. Lange, ustrukturerte setninger, dialektord, moteuttrykk fra tidligere generasjoner og «eeh» er eksempler på muntlige språkfenomener som fungerer helt greit i tale, men som kan framstille informantene på en negativ måte dersom de gjengis ordrett i tekst. Dersom man i stor grad velger å transkribere ordrett bør man derfor gjøre informantene oppmerksomme på dette og forsikre om at det som publiseres vil bli bearbeidet til et mer skriftlig språk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186-196).

I min egen transkripsjonsprosess vurderte jeg situasjonen til at jeg ikke hadde behov for en avansert språklig transkripsjon. Jeg var ute etter fortellingene, ikke språkstrukturene. For å gjøre selve transkripsjonsprosessen minst mulig komplisert ville jeg transkribere ordrett så langt det lot seg gjøre, men jeg ville stave ordene etter vanlig bokmål så sant informantenes språk tillot det. Dersom jeg kom over setninger som i så stor grad hadde muntlige trekk at det

ville virke forvirrende og villedende i skriftlig form, ville jeg gjøre de nødvendige endringer. Jeg ønsket ikke å lage meg symbolkoder for å uttrykke de delene av budskapet som ikke kommer fram via tekst, men heller beskrive tonefall eller latter i parenteser der det var relevant.

Transkripsjon er en krevende prosess, noe også jeg fikk erfare. Jeg trengte cirka en time på å transkribere fem minutter med lydopptak, og arbeidet tæret hardt på konsentrasjonen. Muntlig språk er ikke like tydelig og regelmessig inndelt som skriftlig språk, så jeg ble nødt til å lage meg noen regler underveis. I de tilfellene hvor setningene tilsynelatende aldri tok slutt, eller en ny setning startet midt inni den forrige, delte jeg selv inn i setninger for å øke lesbarheten. Noen steder var opptakene utydelige på grunn av lavmælt, rask eller mumlende tale, der forsøkte jeg så langt det lot seg gjøre å forstå det som ble sagt. Hvis det ikke lot seg gjøre markerte jeg det ved å sette [utydelig] i stedet for det som skulle stått der.

Når det gjelder repetitive ord og lyder som «eeh», «liksom» og «ikke sant» valgte jeg å fjerne de dersom de ikke hadde en naturlig plass i setningen. Jeg skilte mellom de «eeh» som reflekterte at informantene var i en tankeprosess, og de som dukket opp innimellom som en språklig uvane. Førstnevnte fikk stå dersom det virket passende, mens sistnevnte ble fjernet. Dersom informantene lo tydelig mens de pratet skrev jeg dette i parentes, mens mer tørre latteruttrykk som «hehe» eller «haha» ble stående som en del av teksten.

I mitt tilfelle følte det ikke strengt nødvendig å anonymisere i transkripsjonen, men jeg hadde heller ingen nytte av å identifisere de ulike informantene. Tilbakemeldingen på min søknad til *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS* (NSD) fastslo at data skulle anonymiseres ved prosjektslutt, noe som ville innebære å bearbeide datamaterialet på en slik måte at informantene ikke kunne bli gjenkjent. Jeg valgte like godt å anonymisere navn og arbeidssted, samt andre geografiske pekepinner med det samme. Jeg hadde gjort informantene oppmerksomme på at transkripsjonene ville være preget av muntlig språk, men forsikret om at det som ble tatt med i selve oppgaven ville bli bearbeidet ved behov.

3.5 Analysen

Hvordan man skal analysere data fra en intervjuundersøkelse, avhenger i likhet med transkripsjonen av hva man ønsker å få ut av den. Det finnes tre underkategorier av kvalitativ analyse, disse er meningsanalyse, språklig analyse og teoretisk analyse. *Meningsanalyse*

brukes dersom man ønsker å undersøke informantenes tanker, meninger og oppfattelser rundt intervjuets tema, og *språklig analyse* handler om å finne ut av informantens bruk av språk. Den *teoretiske analysen* representerer en friere bruk av ulike teknikker, både når det gjelder intervjuene og den påfølgende analysen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 223-239).

Det finnes ulike teknikker som brukes i forbindelse med de ulike analysekategoriene. Ettersom språklig analyse ikke er relevant for formålet med denne undersøkelsen, vil ikke teknikker knyttet til denne underkategorien bli nevnt.

Innenfor *meningsanalyse* finnes det to sentrale begreper; *koding* og *kategorisering*. Disse brukes gjerne om hverandre, for begge dreier seg om å sortere informantens utsagn i kategorier som er utarbeidet av forskeren. Koding er beslektet med Grounded Theory, som innebærer å utvikle nye teorier basert på funn man gjør i undersøkelsen i stedet for å bruke undersøkelsen til å teste gamle teorier. Informantenes utsagn representeres ved ulike koder, som deretter settes inn i kategorier (Charmaz; Gibbs; Glaser & Strauss; som refert til i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208-209).

Innen meningsanalyse finner vi også meningsfortetning og meningsfortolkning.

Meningsfortetning gjøres ved at man korter ned det som har blitt sagt slik at man kun sitter igjen med det som er nødvendig for å få fram budskapet. *Meningsfortolkning* vil si å lete etter det usagte. Man søker etter meningen som ligger under det som blir sagt, man leser mellom linjene. Hermeneutisk meningsfortolkning innebærer å tolke det som blir sagt fra mottakerens ståsted framfor avsenderens. Man anerkjenner den meningen som oppstår hos mottakeren ut i fra dennes kulturelle ståsted og erfaringer som en gyldig tolkning på lik linje med den meningen som avsenderen ønsket å formidle (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212-218).

Den teoretiske analysen er i liten grad basert på faste metoder og teknikker, man benytter de som er relevante. Analysen består i hovedsak av teoretiske refleksjoner rundt datagrunnlaget. Allikevel finnes det noen metoder som kan sies å være tilknyttet den teoretiske analysen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 239). En av disse er *bricolage*. *Bricolage* innebærer at forskeren leser gjennom intervjuetekstene, for så å plukke ut enkeltdeler og analysere disse ved hjelp av relevante teknikker. En annen teknikk er teoretisk lesing, der man etter å ha lest intervjuetekstene reflekterer over dem og fortolker dem.

Lesing av intervjuetekster kan gjøres med ulike fokus (Lather, som referert til i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 242). En *realistisk lesning* henter tekstens mening i det som blir sagt, mens den *kritiske lesningen* søker en dypere, mindre åpenlys mening. En dekonstruktiv lesning leter også etter mening mellom linjene, etter det som ikke uttales. Det finnes både fordeler og ulemper ved teoretisk lesing som metode. På den ene siden kan man finne nye utgangspunkter for drøfting, på den annen side risikerer man å undersøke teksten med et for ensidig fokus (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 241-245).

Kvale og Brinkmann (2009) var en viktig referanse i analysearbeidet mitt. Jeg hentet elementer fra de ulike retningene innenfor meningsanalyse, for eksempel koding og bricolage. Utgangspunktet mitt var teoretisk analyse. Jeg ville samle uttalelser fra ulike informanter, sammenligne de og se de i lys av et teoretisk grunnlag. Analyseprosessen min startet med at jeg sorterte svarene ut i fra de overordnede forskningsspørsmålene som fungerte som temainndeling i intervjuguiden min. I noen tilfeller ble to temaer slått sammen fordi de hadde mye til felles.

Etter denne prosessen satt jeg igjen med seks dokumenter. Det neste jeg gjorde var å skrive sammendrag av disse dokumentene, slik at uttalelsene fra informantene ble flettet sammen til en flytende tekst. I disse tekstene beskrev jeg hovedtrekkene av hva som hadde blitt sagt om de gjeldende temaene, og forklarte hva informantene var enige om og hvilke ulike syn de hadde. På dette stadiet inneholdt tekstene få eller ingen direkte sitater fra transkripsjonene, kun beskrivelser. Neste skritt var derfor å hente fram sitater som ga et bedre bilde av hva de ulike informantene hadde sagt.

Utfordringen med det å hente fram sitater i etterkant var at de sitatene jeg syntes det var viktigst å trekke fram ofte var de jeg hadde referert til i sammendragene. Det tok lang tid å virkelig skjønne at sitatene kan stå for seg selv i et funn-kapittel, at jeg ikke trenger å forklare innholdet med egne ord i tillegg slik man gjerne gjør når man bruker sitater fra skrevne kilder. I det hele tatt var det utfordrende å unngå parafrasering av sitatene, og jeg opplevde å bli blind for egne feil fordi jeg hadde jobbet så mye med disse tekstene. Etter å ha sortert sitater og referater, forsøkte jeg å trekke tråder mellom teorikapittelet og funnene mine.

3.6 Verifikasjon

Begrepet *verifikasjon* betyr bekreftelse (Gundersen, 2012, s. 250), og det man ønsker å få bekreftet i denne fasen er at undersøkelsen er valid, eller gyldig. Et viktig spørsmål er i hvilken grad undersøkelsen er objektiv, og om objektivitet i det hele tatt er mulig i en undersøkelse basert på intervjuer.

Objektivitet er et begrep som har flere betydninger. Det kan ses som «*frihet fra ensidighet*», noe som innebærer at kunnskapen som presenteres er etterprøvd og at den ikke er farget av personlige synspunkter og følelser. *Refleksiv objektivitet* er den objektiviteten som utvises når man klarer å forholde seg objektiv til undersøkelser av emner man har subjektive synspunkter om. *Objektivitet som intersubjektiv kunnskap* deles i *aritmetisk intersubjektivitet* og *dialogisk intersubjektivitet*. Mens førstnevnte handler om en statistisk målt grad av enighet «mellom ulike observatører og kodere» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 247), dreier sistnevnte seg om enighet gjennom kommunikasjon mellom fortolkerne.

Når det gjelder objektets tilstrekkelighet, betoner Kvale og Brinkmann idealet om «å avspeile forskningsobjektets natur, å la objektet snakke, å forholde seg *adekvat til den gjenstanden* som undersøkes» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 248). I følge Kvale og Brinkmann er det kvalitative forskningsintervjuet i en privilegert stilling i forhold til å kunne produsere «objektiv kunnskap om den sosiale verden» i det «intervjuets objekt ligger innbakt i en språklig konstituert og mellommenneskelig forhandlet sosial verden» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 248).

Objektets evne til å protestere er en faktor som bidrar til objektivitet. Informantene bør i intervjusituasjonen være komfortable med å motbevise eller protestere mot forskerens forventninger og meninger, altså å være ærlig framfor å svare de de tror forskeren ønsker å høre (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246-249).

Reliabilitet og validitet er to sentrale begreper i verifikasjonsprosessen. *Reliabilitet* dreier seg om troverdighet, for eksempel om resultatene ville vært de samme hos en annen forsker og hvorvidt resultatene er påvirket av ledende spørsmål. *Validitet* sier noe om undersøkelsen faktisk tar for seg det som man ønsker å undersøke, om rett metode er brukt i forhold til hva man vil belyse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250-251).

I denne prosessen er man nødt til å ha et bevisst forhold til hva sannhet er. I filosofiens verden finnes det tre sannhetskriterier: korrespondansekriteriet, koherens-kriteriet og det pragmatiske

kriteriet. Korrespondanse-kriteriet krever at et kunnskapsutsagn skal stemme med den objektive verden, koherens-kriteriet tar for seg hvorvidt utsagnet stemmer med seg selv og det pragmatiske kriteriet ser på forholdet mellom utsagnets sannhet og konsekvensene rundt. I moderne sammenheng kan sannhet defineres som et utsagn som fortsatt er gyldig etter at alternative fortolkninger og mulige feilkilder er undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251-253).

Kvale og Brinkmann (2009) omtaler innledningsvis den sjette fasen i intervjuprosessen som verifikasjon, i den mer omfattende gjennomgangen av fasen i et senere kapittel, benyttes derimot begrepene validitet og validering. Derfor er det disse begrepene som heretter vil bli brukt. Forfatterne nevner selv at validering ikke er en egen fase, men en pågående prosess gjennom hele undersøkelsesforløpet. Slik kan man si at den sjette fasen innebærer å undersøke validiteten av valideringsjobben som er gjort i de andre fasene, og refleksjoner rundt relevante valideringsformer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253-254).

Rent praktisk består *valideringsprosessens håndverk* av å kontrollere resultatene opp mot mulige feilkilder, å stille spørsmål om undersøkelsens gyldighet med tanke på mål, metode og resultat, og å teoretisere problemstillinger knyttet til bakgrunnen eller omgivelsene for de temaene som behandles i undersøkelsen. *Kommunikativ validitet* er en form for validitet der gyldig kunnskap oppstår gjennom argumentasjon og diskusjon. Pragmatisk validitet innebærer et syn på sannhet som «det som hjelper oss til å handle slik at vi oppnår et ønsket resultat» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 261). Man kan si at sannhetsgehalten i kunnskapen testes gjennom å anvende kunnskapen og se hvilke endringer det medfører (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 254-261).

Etter at man har vurdert resultatenes gyldighet, er neste skritt å vurdere i hvilken grad de kan overføres til andre situasjoner. Man undersøker *generaliserbarheten*. I kvantitativ forskning stiller man spørsmål om materialet er stort nok til å gi et statistisk grunnlag, i kvalitativ forskning er det etter all sannsynlighet ikke det. Det ligger i den kvalitative forskningens natur at den ser verdien i kunnskapen som dannes i samspillet mellom enkeltmennesker i like stor grad som de tendensene man av statistikk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 264-265).

I mitt eget arbeid med å kvalitetssikre undersøkelsen min har jeg fokusert mye på å unngå feilkilder i min kontakt med informantene og i min behandling av dataene jeg samlet inn. Jeg gjennomførte en pilotundersøkelse der jeg fikk testet ut spørsmålene jeg hadde planlagt, og

ikke minst fikk jeg selv testet intervjuerrollen. Erfaringene fra pilotundersøkelsen førte til at jeg endret noe på oppsettet av intervjuguiden og gjorde at jeg følte meg tryggere og mer forberedt da jeg skulle intervjuer i forbindelse med denne undersøkelsen. Jeg var forberedt på hvilke tanker og følelser jeg kunne komme til å oppleve underveis, og hvordan jeg skulle takle dem. Jeg mener at dette var viktig fordi jeg da hadde større overskudd til å legge til rette for at informantene skulle føle seg vel i møte med meg.

En viktig feilkilde er informanter som av ulike grunner sier noe annet enn det de mener. Det kan være mange årsaker til dette, for eksempel at de bevisst eller ubevisst sier det de tror at intervjueren vil høre. Det kan også være fordi informantene synes det er ubehagelig å prate om emnet fordi det blir for personlig eller fordi de er redde for at svaret vil sette dem i et dårlig lys.

I denne undersøkelsen var det i utgangspunktet ikke så mye «farlig» vi skulle prate om, i betydningen at temaene som ble tatt opp var langt mindre personlige enn de som omhandler menneskers fysiske og mentale helse eller sosiale forhold. Samtalene dreide seg om temaer knyttet til informantenes utdanning og yrkeshverdag, så en potensiell feilkilde er at informantene kunne kjenne seg presset inn i et hjørne og føle at de ble testet i hvor godt de gjorde jobben sin. I de tilfellene der informanter ga uttrykk for å unnskyldte seg for ikke å ha god nok oversikt over enkelte fagområder, understreket jeg raskt at jeg ikke var der for å teste dem, men at jeg var interessert i deres oppfattelser og tanker rundt emnene vi diskuterte. Jeg fikk inntrykk av at informantene slo seg til ro med dette.

Kvale og Brinkmann (2009) skriver at «objektivitet oppnås når objekter viser seg gjennom handlinger som frustrerer forskerens forutfattede meninger» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 248). Jeg kan ikke påstå at jeg var særlig frustrert mens intervjuene pågikk, men jeg kjente flere ganger nervøsiteten i magen da informantene sa noe som jeg følte at gikk mot mine hypoteser. Jeg velger å ta dette som et tegn på at informantene følte at de kunne dele sine tanker og meninger fritt.

Av natur kan være litt sjenert og innadvendt, derfor var det en bevisst tanke for meg å være så imøtekommende og blid som mulig da jeg traff de ulike informantene. Underveis i intervjuene hadde jeg fokus på å virke interessert i det informantene sa, både med kommentarer og kroppsspråk. I etterkant av intervjuene virket informantene avslappede og fornøyde, og de fleste var interesserte i kollegialt småprat om løst og fast etter at opptaket var

stoppet. Jeg så altså ingen tegn til at noen av informantene hadde opplevd intervjusituasjonen som ubehagelig.

Etter intervjuene fikk informantene tilbud om å lese gjennom transkripsjonene, og en mulig feilkilde er at de fleste av dem takket nei og mente at det ikke var nødvendig. På den annen side tyder det på at de også i ettertid var komfortable med intervjuene, og ikke følte at det var noen stor fare for å bli feilsitert. Informantene har også blitt gjort oppmerksomme på at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet, men ingen har ønsket dette.

Mitt eget arbeid med de innsamlede dataene kan være en kilde til feil. I transkripsjonen vurderte jeg nøye hvordan jeg skulle framstille de muntlige utsagnene i skriftlig form uten å endre meningen bak, og jeg føler at det gikk fint. Allikevel kan jeg ha misforstått enkeltord eller sammenhenger, og informasjon kan teoretisk sett ha gått tapt i de tilfellene hvor lydopptaket ikke var tydelig nok til at jeg klarte å forstå hva som ble sagt.

Mot slutten av skriveprosessen fikk informantene tilsendt individuelle dokumenter som inneholdt sitater og annen omtale av deres uttalelser fra intervjuundersøkelsen, og de ble gitt muligheten til å komme med kommentarer og innvendinger vedrørende hvordan de ble framstilt. Utover en kommentar om muntlig språk i sitatene hadde ingen av informantene noen kommentarer.

3.7 Rapportering

Rapportering av en intervjuundersøkelse er enkelt beskrevet å presentere hva man har funnet ut. Det er allikevel mye man må tenke og mange valg som må tas i denne prosessen, og disse valgene har konsekvenser både for inntrykket man gir av informantene og hvilken appell sluttproduktet har hos ulike lesere. Man kan si at intervjurapporten er en sosial konstruksjon bygget opp av forskerens valg (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 270).

En problemstilling knyttet til rapportskrivning er hvordan man skal henvende seg til sitt publikum, leserne. Spekteret strekker seg fra den «tørre», vitenskapelige rapporten til den nysgjerrighetsskapende, lettleste populærvitenskapen. Er det viktigst å unngå rynkede neser fra kollegene i forskningsmiljøet, eller er det mest sentralt at flest mulig skal kunne ta del i den kunnskapen man har forsket seg fram til (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 271)?

Denne problemstillingen er i høyeste grad aktuell. Nylig ble følgende utsagn hevdet i en kronikk i aftenposten: «*Du kan fint nå toppen i akademia uten overhodet å drive folkeopplysning. Det er et problem*». Forskeren bak kronikken skriver at hun ikke har lært noe om formidling gjennom det akademiske studieforløpet, og at hun sågar har blitt advart mot å delta i samfunnsdebatten av sine overordnede ved universitetet.

Forskeren framhever at kunnskapsformidling i universitets- og høyskolelovens formålsparagraf er likestilt med driften av et utdanningstilbud og forskning på internasjonalt nivå. Hun peker også på at ytringsfrihetens nære slektning, informasjonsfriheten, legger til grunn at samfunnet har rett til å bli informert og at dette er grunnleggende for demokratiet. Dette fordi tilgang på kunnskapsbasert informasjon om samfunnet er en forutsetning for at velgerne skal kunne gjøre seg opp selvstendige meninger og ta ansvarlige valg vedrørende hvordan vi ønsker at samfunnsutviklingen skal være.

For å sikre denne prosessen mener forskeren at «... *vi trenger forskere som kan oversette fra fag til folk*». Svært mye av forskningspubliseringen skjer via fagartikler i fagorienterte tidsskrifter, og på grunn av faguttrykk og stammespråk er denne informasjon svært lite tilgjengelig for gjennomsnittsnordmannen. Dessverre er forskerne avhengige av å bruke mye ressurser på slike publiseringer for å pleie karrieren, undervisning og allmenn formidling vektlegges lite. «*Mens du «må» undervise, kan du fint nå toppen i akademia uten overhodet å drive folkeopplysning*». Allmennformidlingen av forskningsresultater blir dermed den store taperen blant formålsparagrafens hovedpunkter (Kierulf, 2015).

Fra Kvale og Brinkmanns (2009) refleksjoner rundt intervjurapporter framkommer det at intervjurapportene bør inneholde elementer fra begge leire, de bør så langt det lar seg gjøre tilfredsstillende både forskerkollegaens krav til faguttrykk og dokumentasjon, og samfunnsborgerens behov for informasjon. Forfatterne illustrer de to ytterpunktene ved å sammenligne formidlingen som finner sted ved en kunstutstilling med den som foregår i en rettssal. I førstnevnte er resultatet alt, informasjon om prosess og metode er kun interessant for et mindretall fra fagmiljøet. I rettssalen derimot, er informasjonen som legges fram og metodene som er brukt for å framskaffe den alfa og omega (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 271-272).

I en intervjurapport må man unngå at teksten blir for kjedelig, for selv om den er aldri så korrekt og viktig er den lite verdifull dersom den ikke blir lest. Det finnes flere fallgruver som

fører til kjedelige intervjurapporter, en av dem er store mengder sitater. Grunnen til at sitater i stor grad brukes i rapporter er at de regnes som den beste dokumentasjonen av hva som har blitt sagt i intervjuene, som forsker ønsker man å være så tydelig som mulig. Det å skrive egne tolkninger av det informantene har sagt vil alltid innebære en noe større risiko for å feilinformere enn det å la informantenes egne ord stå urørte. I tillegg er det lett å se seg blind på dataene man har samlet inn fordi man er engasjert i temaene som tas opp, og dermed føler at mange av sitatene viktige. Det er også viktig å informere om metodebruk rundt intervjuundersøkelsen i en rapport, for i størst mulig grad å gjøre rede for prosessene som har påvirket resultatet (Kvale & Brinkmann, s. 272-274).

I en rapporteringsprosess må det tas hensyn til etikk. *Informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser* er begreper som forskeren må sette seg inn i. *Informert samtykke* innebærer at informantene har fått opplysninger om hvordan intervjuene vil bli brukt og publisert senere, i forkant av intervjuene. De har blitt satt inn i konsekvensene av å delta før de har takket ja. *Konfidensialitet* handler om å anonymisere informantene, slik at de ikke kan gjenkjennes i rapporten. Dersom man velger å gi informantene alternative identiteter er det viktig at ikke de nye identitetene kommer i konflikt med informantenes budskap. For eksempel kan det å oppgi et annet opprinnelsesland eller en annen sosial bakgrunn for informantene gjøre at deres holdninger og tanker ikke stemmer med den oppgitte bakgrunnen deres. *Konsekvensene* av en intervjurapport er vanskelige å forutsi, men må allikevel reflekteres over (Kvale og Brinkmann, s. 274-277).

Dette delkapittelet presenterte innledningsvis en problemstilling knyttet til valget mellom å skrive for folkeopplysningens del eller å skrive for academia. Valg knyttet til språk og framstillingsform avgjøres ikke bare av ens egne ønsker, men av hvilke krav som stilles til sjangeren man skriver i. Eksempler på akademiske sjangre er lærebøker, avhandlinger, vitenskapelige artikler, populærvitenskapelige framstillinger og leksikonartikler.

Masteroppgaven er en form for avhandling. Avhandlinger kan utformes forskjellig ut i fra fagtradisjoner, enten som en samling artikler som er relevante for det overordnede temaet, eller som en sammenhengende tekst delt inn i kapitler. En avhandling skal inneholde en redegjørelse for metode, dokumentasjon og argumentasjon, og den fungerer som et medium for å presentere ny kunnskap. Målgruppen for en avhandling er fagpersoner (Søk og skriv, 2014).

Min egen rapporteringsprosess har blant annet båret preg av mitt ønske om å skrive en god masteroppgave, et sterkt behov for orden og oversikt i arbeidsprosessen, og mitt ønske om å nå fram til de som driver musikkfaget framover i grunnskolen hver eneste dag, musikk lærerne.

Utformingen av oppgaven var et diskusjonstema mellom meg og veileder ved flere anledninger. Valget av oppsett sto mellom en oppgave som hentet temaer fra intervjuundersøkelsen og presenterte disse i egne kapitler der relevant teori ble trukket inn, eller et mer tradisjonelt oppsett med innledning, teorikapittel, metodekapittel, funn, drøftelser og konklusjon. Valget falt på sistnevnte, i all hovedsak på grunn av mitt eget sterke behov for kontroll og oversikt. Det tradisjonelle oppsettet var for meg en ren nødvendighet i skriveprosessen, og i ettertid følte det unaturlig å endre hele oppgaven.

Når det gjelder uttrykksform og språk, ønsket jeg i utgangspunktet å skrive en oppgave som kunne godtas både av akademias fagpersoner og grunnskolens fagpersoner. Som student hadde jeg i flere år irritert meg over lærebøker, artikler og andre akademiske framstillinger, der språket ble stående i veien for innholdet. Tunge, tørre, kjedelige, evigvarende tekster der jeg ikke klarte å finne noe system, norgesmesterskap i fremmedord. Jeg ønsket i størst mulig grad å være konkret og tydelig i språket mitt. Den andre siden av denne diskusjonen var at jeg var nødt til å tilfredsstille kravene til en akademisk framstilling rettet mot fagpersoner, noe som innebar at jeg ikke bestandig kunne begi meg ut på personlige, halvpoetiske betraktninger selv om det jeg ville skrive var «veldig godt sagt».

Kvale og Brinkmann (2009) advarer mot lange bolker med sitater, noe jeg til en viss grad har syndet mot. Dette er delvis fordi jeg følte at det var mye relevant som kom fram under intervjuene, noe som igjen kan tyde på at jeg har gått i fella og blitt blind for alle former for objektiv kvalitetsvurdering. En annen grunn til at jeg har tatt med mange sitater er at jeg mener at sitatene er av interesse for en av mine målgrupper, nemlig musikk lærerne. Et konkret valg gjort i framstillingen av sitatene, var å markere utelatelser eller at sitatene var hentet fra forskjellige steder i teksten med (...). I mange publikasjoner brukes de tre prikkene uten parenteser rundt, men ettersom mine sitatbolker ofte består av relativt korte enkeltsitater framsto teksten som mer ryddig og tydelig med parentesene. Det var også viktig å skille mellom dette og bruken av gjentatte punktum for å vise at informanten tenkte eller lot setningen dø ut midtveis.

Da jeg startet dette prosjektet var mitt største ønske å skrive noe som kunne gjøre en forskjell ute i skoleverket. Om en lærer nikker gjenkjennende til et av sitatene og rister på hodet av et annet, eller om rektor har musikkfaget litt ekstra langt framme i tankene når budsjettkronene skal fordeles og tenker seg om to ganger før engelsklæreren til å undervise i musikk, da har denne oppgaven gjort en forskjell. Kanskje en større forskjell enn når den blir referert til av en masterstudent som skal oppsummere tidligere forskning på feltet i sin egen oppgave, og definitivt en større forskjell enn når den forsvinner i mengden på biblioteket.

4 Funn fra intervjuene

I dette kapittelet presenteres funn fra intervjuundersøkelsen, i form av sitater og referater. Senere vil disse funnene bli diskutert i lys av teorikapittelet og andre interessante innfallsvinkler.

4.1 Kort informasjon om informantene

Informantene i denne undersøkelsen har mye til felles. De er alle lærere, og har alle studert musikk. Alle underviser i musikk på ungdomsskoler i østlandsområdet nord for Oslo. En av informantene jobber på en 1-10-skole. Informantene har også ulikheter, disse dreier seg blant annet om kjønn, alder, størrelse på arbeidsplassen og ikke minst utdanning.

Lærer A er utdannet allmennlærer med 15 studiepoeng i musikk.

Lærer B er utdannet allmennlærer med 60 studiepoeng i musikk.

Lærer C er utdannet praktisk-estetisk faglærer med 90 studiepoeng i musikk.

Lærer D har mastergrad i musikkterapi og praktisk-pedagogisk utdanning.

Lærer E er allmennlærer med musikk (60 studiepoeng) og jobber som dirigent og musiker.

Lærer F har hovedfag i musikkvitenskap.

4.2 Lærernes musikalske bakgrunn

For å bli kjent med lærerne og deres erfaringsbakgrunn, ba jeg dem fortelle litt om sin musikalske bakgrunn innledningsvis i intervjuene.

Jeg har veldig mye glede av det å sitte og spille for meg sjøl. (Lærer A)

Hobbymusiker, korps og kor i hele oppveksten. (Lærer B)

Musikk er jo en utrolig viktig del av livet.(...) Ja, musikk kan brukes til alt. (Lærer C)

Jeg har drevet med musikk og likt musikk godt helt siden jeg var liten. (Lærer D)

Ja, musikk er veldig viktig for meg, jeg driver med det på hobbybasis og delvis i yrkessammenheng. (...) Musikk betyr veldig mye for meg, det er en stor del av livet mitt. (Lærer E)

Jeg har alltid vært glad i musikk, har spilt musikk siden jeg var liten selv. Etter hvert så ble det naturlig å bli lærer og undervise i det. (Lærer F)

Når det gjelder bakgrunn har lærerne mye til felles. Alle har hatt musikk som hobby siden barndommen, og ser på musikk som en viktig del av livene sine. De fleste har en allsidig

musikalsk bakgrunn, de har vært aktive på flere instrumenter og i flere sammenhenger. Dette er altså lærere som har tatt et bevisst valg med tanke på utdanning, det er lite sannsynlig at de har valgt musikkfaget for å fylle opp studiepoengkrav i lærerutdanningen.

4.3 Lærerne om elevene og musikkfaget

4.3.1 Lærernes forhold til musikkfaget

Dette emnet tar for seg hva lærerne ser på som *positivt* og *negativt* med musikkfaget, og deres tanker om hva som er eller burde være formålet med faget.

A) Positive aspekter

Her presenteres noen av de positive utsagnene om musikkfaget.

Det er jo det at det er noe helt annerledes enn resten av skolehverdagen. (Lærer A)

Fantastisk å se elever på den kreative måten, og jeg er kjempeheldig som får jobbe med dem i musikkfaget. Du får et helt annet forhold til elevene av å ha de i musikk i forhold til norsk og samfunnsfag. (Lærer B)

Jeg brenner veldig for de elevene som synes at teori er litt vanskelig, og at skolen blir for stillesittende. Å kunne bruke faget både til å utvikle deres generelle kunnskap, men også få ut litt energi, få vise mestring... At de virkelig føler at de kan mestre noe. For det er det veldig mange som kan gjøre med riktig veiledning. (Lærer C)

Det er positivt fordi man kan bli kjent med elevene, eller bedre kjent med elevene, enn man kan i andre fag. (...) En ting til som er veldig positivt, det er at når man skal lære å spille et instrument, så ser de at de er nødt for å øve. Det blir så tydelig i forhold til andre fag hvor man heller kan tenke at «jeg skjønner det ikke». Vi ser det hvert fall hvis de snakker sammen at «Oi, fikk du så bra karakter, hvor mye øvde du?» og da er det jo gjerne sånn at den ene har øvd i mange timer i forhold. Så det blir tydelig på en annen måte at det å øve og forberede seg og terpe det gir bedre resultater. (Lærer D)

Det er jo et fag hvor elevene kan utfolde seg litt da, og gjøre praktiske ting, og det er det jo ikke veldig mye av i skolen. Så det er kanskje det aller viktigste, man treffer jo folk «hjemme» der, på en måte. De som man kanskje ikke får tak i ellers, som har styrkene sine på det musikalske. (Lærer E)

Jeg prøver å gi elevene et bevisst forhold til hva de hører på, så de kan sette litt ord på det, og se litt byggesteiner. (Lærer F)

Som man kan se av sitatene er musikkfagets annerledeshet en viktig faktor for lærerne. De blir kjent med elevene på en annen måte enn i teorifagene, og flere elever får mulighet til å finne sin mestringsarena. Musikkfaget kan også bidra til at elevene utvikler en bedre arbeidsmoral fordi de lærer at de må øve hardt for å mestre et instrument, og kan overføre den lærdommen til andre fag. Musikkfaget er også positivt på et rent musikkfaglig plan, det lærer

elevene om all musikken som foregår bak melodistemmen. En av lærerne omtaler faget som sitt «hjerdebarn og krisebarn», det siste på grunn av at det er vanskelig å finne en bro mellom læreplanmålene og den virkeligheten man møter i klasserommet.

Ut i fra lærernes uttalelser virker det som om det eksisterer en relativt sterk oppfatning om at skolefag kan inndeles i de to kategoriene teoretiske og praktiske. Det er i denne sammenhengen et tankekors at alle fagområder består av teori og praksis, selv om sistnevnte kommer til uttrykk med ulike grader av bevegelse og aktivitet i de forskjellige fagene. Musikk anses av mange som et praktisk fag, men har også i høyeste grad en teoretisk side.

B) Negative eller utfordrende aspekter

Naturlig nok hadde lærerne også noen mindre positive erfaringer med faget.

Ja det er jo det at det er entimesfag. (...) Karakteren teller som alle andre karakterer på vitnemålet, og da må vi prøve å få til en så rettferdig vurdering som mulig. Men i ei stor gruppe, for eksempel på 27 elever, så er det en utfordring. (Lærer A)

Ja, når du snakker om ungdomstrinnet og faget så er vel frustrasjon det første jeg tenker på, fordi det er mye fagstoff og lite tid. Det handler om organisering og det handler om et annerledesfag i forhold til mange av de andre fagene jeg underviser i. Og de rammene vi har her, som kanskje ikke egner seg for musikkfaget. Så, fortvilelse, egentlig, over alt man skulle ha gjort, men ikke får gjort. (Lærer B)

Lite ressurser, alt for få og dårlige instrumenter, for få timer i uka, og for dårlig bakgrunnskunnskap blant elevene. De har hatt mange lærere opp igjennom årene som ikke har vært musikkfaglig utdannet, og dermed så har det vært et syngefag. De har bare kommet inn og sunget, og så har de gått ut igjen. Det betyr at elevene ikke har den bakgrunnskunnskapen de trenger for å følge undervisningen som vi ønsker å legge opp på ungdomsskolen. (Lærer C)

Den største utfordringen er kanskje å få ungdomsskoleelever til å synge, og det har jeg undret meg over. Jeg husker meg sjøl, jeg var kanskje heldig, for jeg gikk i en klasse med flere som sang i kor. Jeg husker at det var mye sang, og det var tydelig og bra sang. Nå så er det gjerne en eller to som liker å synge og som synger mye, og så blir resten bare sittende med lukket munn. (Lærer D)

Jeg synes at det er få timer. Nå i 8. har vi en klokke time i uka, så det er ikke mye man får gjort da. (...) Og så er det jo og en utfordring fordi det er veldig store forskjeller på elevene, på hvor mye de kan fra før. Du har de som går og spiller i kulturskolen eller spiller i korps eller synger i kor, de er på et helt annet sted enn de som ikke har noe bakgrunn i musikk. Det er en utfordring. (Lærer E)

Det er helt sikkert forskjellig fra skole til skole, men snakker jo om veldig forskjellige nivåer på elever. Du har elever som har spilt masse fra før og som kan noter, og så har du de som overhodet ikke har finmotoriske evner til å spille gitar i det hele tatt. (Lærer F)

De negative aspektene dreier seg i hovedsak om ressurser og rammebetingelser. Få timer, lite utstyr, mange elever, sprikende forkunnskaper hos elevene og delvis manglende kompetanse hos lærerne er faktorer som blir oppfattet som utfordrende. Dette tyder på at lærerne ikke er negative til musikkfaget i sin helhet, men til den utgaven av faget de opplever på grunn av

utenforliggende forhold. De er negative til det som hindrer dem å forme musikkfaget slik de egentlig mener at det skal være.

Tidsfaktoren i musikkfaget er et interessant tema. Dersom man går kvantitativt til verks og regner ut hvor mange timer de ulike fagene har til å jobbe med de ulike kompetansemålene, uten å ta hensyn til at disse overlapper hverandre eller kan jobbes med parallelt, finner man store forskjeller. Dette gjelder særlig når man sammenligner musikkfaget med basisfagene.

Ut i fra det totale timeantallet (målt i klokketimer, ikke undervisningsøkter) i grunnskolen og det totale antall kompetansemål i faget, har norskfaget cirka 17 timer til rådighet per kompetansemål i planen. I matematikkfaget er det tilsvarende tallet 16 timer, mens musikkfaget bare har 6,5 timer per kompetansemål. Dersom man skiller ut tallene for ungdomstrinnet ser man samme tendens, i norskfaget er et 14,7 timer per kompetansemål, matematikkfaget tilgodeses med 12,5 timer, og i musikk har man 6 timer per kompetansemål. Selvsagt varierer kompetansemålene i størrelse og omfang, men det er ikke noe som tilsier at kompetansemålene i musikk er mindre omfattende enn de i norsk og matematikk (Saabye, 2014, s. 29, 33-35, 39-41, 83-84).

C) Formålet med faget

Et av musikkfagets problemer i dagens samfunn, er at det gjerne ses på som mindre nyttig enn andre fag. Dette har sin naturlige årsak i at musikken plasseres som et vekstbehov på toppen av pyramiden i Maslows behovshierarki (Manger, 2009, s. 287). Kort sagt er mat og trygghet nødvendigheter, mens musikk blir luksus når det må prioriteres hardt. Musikersyrket er utsatt når økonomien blir trang. Man dør ikke av å droppe en konsert, men man dør uten mat.

Slik sett er det ikke så rart at det anses som mer viktig å satse på de fagene som gir en trygg jobb med trygg inntekt, og dette gjør at musikkklærere fort blir gode til å argumentere for faget sitt på ulike måter. Argumentene kan finnes i musikken selv eller i musikkens nytteverdi i andre sammenhenger. På grunn av dette er det interessant å undersøke hva lærerne anser som formål med musikkfaget.

Først og fremst å bli glad i musikk, men også det å kunne lytte selektivt, altså å kunne snakke om det man hører og forstå musikk. (Lærer A)

Det skapende menneske, det trekker jeg litt ut av den skapende delen i kunnskapsløftet, og en del av dette å bli helhetlig menneske, dannelsen av et menneske. (Lærer B)

Det er jo dette med å bli bevisst på det musikalske, gruppeprosesser og samarbeid, men også å kunne bruke dette faget tverrfaglig til andre ting, for eksempel dette med å lære ting i naturfag. Heve mestringsfølelse, heve selvbildet, heve selvfølelsen. (Lærer C)

Felles for de praktisk-estetiske fag er jo at man skal få utfolde seg, og det er alltid noen som har noen spesielle evner innenfor de praktisk-estetiske fagene. Så det har mye med mestring å gjøre. (...) Det er ikke et uttrykt formål i læreplanen, men jeg mener at det likevel er et sentralt tema. (Lærer D)

Jeg tenker jo på det å oppleve musikkglede. Det er det viktigste for meg, å prøve å formidle det. (...) Jeg er allmennlærer og liker å si at det er en del ting i musikkfaget som jeg mener at alle folk burde kunne. Jeg synes det er greit at alle vet hva en g-nøkkel er. Det er en ting der som jeg synes er allmennkunnskap, da, eller bør være det. (Lærer E)

Ja der synes jeg læreplanen er utydelig. Du skal lære å spille, du skal lære å komponere og du skal lære litt musikkteori. Det er tre veldig vage bolker, så det er litt opp til lærerne hva de fyller de med. (...) Jeg har en visjon om at musikkfaget bør basere seg på at du helt til slutt skal kunne lage musikk selv. Og at du da har litt bakgrunn for forskjellige typer musikk, kane litt om det, kjenner igjen forskjellige typer sjangre og så videre. Jeg vil at du skal vite om byggesteiner i musikk, altså akkompagnement, melodi og lignende. (Lærer F)

Så hvordan mener lærerne at musikkfaget skal være, hva er formålet med faget? Dette er det underpunktet hvor informantene spriker mest i svarene sine. Vi kan dele de ulike synene inn i tre hovedkategorier.

i) Flere mener at noe av formålet med faget er å bli glad i musikk og å utvide horisontene, altså å bli kjent med og sette pris på ulike typer musikk for musikkens egen del. Nært beslektet med dette finner vi synet på musikkfaget som en læringsarena for å kunne forstå, omtale og diskutere musikk. Disse meningene peker mot et fagsyn der innsikt og fagkunnskap om musikk står sentralt, og musikk anses som verdifullt i seg selv. Musikkfagets formål er å bli kjent med musikk som fenomen og å kjenne til ulike former for musikk, samt å kunne diskutere musikk og peke på likheter og forskjeller mellom ulike musikk sjangre.

ii) Et annet syn er at musikken er en del av mennesket og at musikkfagets formål er å legge til rette for utviklingen av det helhetlige menneske, musikk i et vidt dannelsesperspektiv og musikk som allmennkunnskap. Musikk er en viktig og nødvendig komponent i menneskets liv og utvikling. Alle mennesker bør ha et visst grunnlag av kunnskap om musikk, en del faguttrykk innen musikk bør være allmennkunnskap. Andre syn som er tilknyttet dette er musikk som uttrykk, det skapende menneske. Musikkfaget bør være en arena der mennesket får uttrykke seg selv gjennom komposisjon og musikkutøving.

iii) Den siste kategorien av syn på musikkfaget handler om musikk som et nyttfag i andre sammenhenger, som et middel for å oppnå noe. Her mener man at formålet med musikkfaget er å nå ønskede resultater innenfor andre fagområder, for eksempel for å bygge selvtillit,

selvfølelse og selvbylde, at de som har talentet sitt eller styrken sin innenfor kreativitet finner en mestringsarena og opptrening av samarbeidsevner og kunnskap om gruppedynamikk. Delvis innenfor denne kategorien finner vi også musikk som samfunnsfag. Musikken uttrykker og speiler samtida, derfor kan den brukes til å forstå samfunnet i likhet med andre uttrykk.

Det er viktig å merke seg at ingen av lærerne låser seg fast til en bestemt oppfatning av fagets formål. Et formålssyn utelukker ikke et annet, og syn på formål kan også være farget av et behov for å legitimere fagets eksistens, noe som også ofte er en del av pensum innen musikkdidaktikk i lærerutdanningen.

4.3.2 Elevenes opplevelse av musikkfaget, slik lærerne ser det

Lærerne ble bedt om å fortelle om hvordan de mente elevene oppfatter musikkfaget. Jeg vil se på fire ulike undertemaer: A) Generell oppfattelse og i hvilken grad elevene finner mening i faget (fagets motivasjonsaspekt), B) Hvordan elevene nyttiggjør seg faget etter at de har gått ut av grunnskolen (fagets nytteaspekt), C) Hvordan de rangerer musikkfaget sammenlignet med andre fag de har på skolen og D) Hva elevene oppfatter som formålet med faget.

Det er viktig å understreke at diskusjonen skjer på grunnlag av lærernes observasjoner, betraktninger og tanker om elevenes oppfatning av musikkfaget.

A) Musikkfagets motivasjonsaspekt

Mange har et negativt forhold til musikk fra barneskolen på grunn av blokkfløyta, så jeg prøver å argumentere for gitaren da. Altså, noen synes nok at det virker litt meningsløst, kanskje, å lære om gamle komponister, eller notelære for den saks skyld. «Hva skal man bruke det til»? (Lærer A)

Veldig stor forskjell. De skoleflinke som ikke har et forhold til musikk sliter litt med å forstå, og de har en teoretisk tilnærming til faget. De synes det er et vanskelig fag, mens de som kanskje synes teoretiske fag er vanskelig, synes at dette er et behagelig, praktisk fag. Så veldig splittet, egentlig. (Lærer B)

Jeg snakker mye om faget i starten av året, så de får i hvert fall min holdning, hva jeg synes om faget og hvorfor jeg synes det faget er så bra. Og så reflekterer vi litt rundt dette med hva som er bra med musikkfaget. Og det viser seg at mange, tror jeg i hvert fall, synes at det er både meningsfullt og viktig å ha det faget. (Lærer C)

For noen så er musikk kanskje det viktigste faget, fordi de kan få vist at de også kan noe. Ikke bare til læreren, men også til medelever. Så sånn sett er det et viktig fag. Noen synes det er kjedelig. Det er en alder hvor man blir kjent med seg selv på nytt kan man si, altså, tidlig i tenåra, så for noen så kan det bli for personlig. Uttrykket ungdommen har for det er «kjedelig», så da blir det jo kjedelig da. (Lærer D)

Nyttig og meningsfullt er ikke de to ordene jeg kanskje helst setter på det, jeg tror heller ikke elevene gjør det i noen særlig grad. Men at de kan ha glede av det, og oppleve at det er morsomt og utviklende,

det tror jeg nok. Jeg vet ikke om så veldig mange klarer å se det at det man lærer i musikken er nyttig i så mange sammenhenger. (Lærer E)

Jeg har inntrykk av at elevene koser seg i timene mine, og så er det selvfølgelig litt opp og ned, for læreplanen går jo i et ganske stort spenn på hva man skal igjennom. Interessen for samisk folkemusikk er ikke så stor som for eksempel det å spille i band. (...) Det er også forskjellig fra elev til elev. Noen elever tar utfordringer, og selv om de kanskje ikke har spilt noe før og ikke er så flinke finmotorisk, så kaster de seg i det og får noe ut av det, og lærer å spille tabs på gitar for eksempel. (...) Mens andre gir jo ofte opp når de møter motstand, for eksempel det å måtte flytte på fingre som de ikke er vant til, og får kanskje ikke så mye ut av det. (Lærer F)

Jevnt over kan det virke som om elevene liker musikkfaget, men sliter med å se nytteverdien. Noen ser at det er nyttig fordi de har tenkt å søke musikklinja, for andre blir musikkfaget den arenaen de har for å vise at de er i stand til å få til noe, en arena for mestring. Musikkfaget kan være nyttig i den forstand at man får mulighet til å lære å spille litt og har glede av det senere. Noen lærere har observert at elever med en teoretisk tilnærming oppfatter faget som mer utfordrende enn de som har et praktisk utgangspunkt, mens andre har sett at elevenes opplevelse av faget avhenger av om de velger å gå løs på utfordringene de møter eller gi opp.

Hvordan elevene oppfatter faget kan endre seg fra periode til periode på grunn av ulik interesse for ulike temaer, men generelt går mye av negativiteten knyttet til faget på at elevene ikke skjønner hvorfor de skal lære de ulike emnene, de mener at de aldri kommer til å få bruk for dem senere.

B) Musikkfagets nytteaspekt

Jeg har jo hatt elever som i dag er proffmusikere, men det er jo noen av de få, og det behøver ikke være skolen sin «skyld». Ofte er det jo folk som har drevet med musikk organisert før de kom til skolen. (Lærer A)

De som velger musikk, dans, drama er jo veldig motiverte i faget, men vi har jo også de som vi vet at kommer til å klimpre litt på egenhånd eller lytte med andre ører til musikk. Det tror jeg og håper. Håper mest. (Lærer B)

Nei, når det gjelder gitaropplæring så har vi i hvert fall funnet ut at de kan bruke det på nachspiel, hehe. Om de ikke bruker gitar senere så kan det jo hende at det er gitar på et nachspiel så kan de briljere litt der. Nei altså, noen vil jo kanskje gå videre musikkfaglig, og noen vil bare aldri drive med musikk ever igjen. (Lærer C)

Jeg har jo fått høre folk som har kjøpt seg instrument, ønsket seg gitar til jul for eksempel, etter at vi begynte med gitar på ungdomsskolen. Som liker å spille hjemme, spille for seg sjøl. (Lærer E)

Jeg tenker at det å kunne synge, det er noe de fleste kan bruke. At de får et slags forhold til egen stemme og ser at den kan brukes til noe, får unger og skal synge for unga sine... Og så tror jeg den følelsen av å ha litt peiling på musikk og ha den allmennkunnskapen som jeg snakker om, det kan jo være noe man kan tenkes å ha bruk for. (Lærer F)

Når det gjelder hvilken nytteverdi musikkfaget har for elevene etter at de er ferdige med grunnskolen, er det naturlig å begynne med det mest åpenlyse: noen elever velger å satse videre på musikk på videregående, og sikter kanskje til og med mot en yrkeskarriere innenfor musikkbransjen. Det er enighet blant lærerne om at musikkundervisningen på ungdomstrinnet i de fleste tilfeller ikke gir høyt nok kunnskapsnivå til å kunne gjøre dette, de fleste som satser videre har drevet med mer eller mindre organiserte former for musikk på fritida og har selvstendighet og et indre driv.

En annen ting lærerne er enige om, er at en del elever lærer nok gitar på ungdomsskolen til at de har glede av det senere. Flere viser til eksempler på elever som ble introdusert for gitaren på ungdomsskolen og som etter hvert kjøpte seg egen gitar og ble flinke til å spille. Også sang og stemmekontroll trekkes fram som noe elevene har nytte av senere. Det å være vant til å bruke stemmen, å kunne bruke stemmen til å få oppmerksomheten rettet mot seg selv og være komfortabel med dette, er viktig i mange sammenhenger i livet.

I følge lærerne er det sannsynlig at elevene har nytte av musikkfaget senere uten at de nødvendigvis er klar over det selv. Det påpekes at rytmefølelse kan være en fordel i kroppsarbeid, og at danseferdigheter kan tenkes å være nyttig i enkelte idretter. Mange tar ikke musikken noe lenger enn at de lytter til musikk, og i mange tilfeller bruker musikken og smakspreferansene sine til å gi uttrykk for identitet. Når det gjelder lytting, nevnes det at musikkundervisningen kan være til nytte senere fordi elevene får trening i å lytte på en bevisst måte og får utvidet sine smakspreferanser når de lærer om ulike sjangre. De hører musikken med andre ører enn de gjorde tidligere. Det å ha kunnskap om musikk kan være positivt, man tilegner seg allmennkunnskap som gir grunnlag for felles forståelse og felles samtaleemner med andre man møter.

C) Faget i forhold til andre fag

Hvilket inntrykk har lærerne av hvordan elevene rangerer musikkfaget i forhold til de andre fagene?

Jeg skummer fløten, jeg, for jeg har musikk, og jeg har andre fag som er populære, engelsk for eksempel. Så musikk scorer ganske høyt hos mange. (Lærer A)

Jeg tror ikke de ser på det som like viktig, fordi det er så få timer. (Lærer B)

Ganske langt ned i viktighet. Fordi de ikke skjønner sammenhengene og ikke ser for eksempel at det er sammenheng mellom å bruke hjernen i musikkfaget og å bruke hjernen automatisk. De sammenhengene

har de ikke kunnskap om, og dermed så tror jeg ikke de synes at musikkfaget er spesielt viktig. (Lærer C)

Veldig mange sier at de liker musikk, men det er nok ikke så veldig mange som har det som «toppfag».. (...) Ja, nei, så det er et sånt fag som mange synes er ok, vil jeg tro, det er det jeg har hørt. (Lærer D)

Ja det blir jo synsing, men jeg tror nok det havner et stykke ned på lista. (...) Hvis du tenker på det med karakter, så teller jo musikkfaget like mye som alle andre karakterer, så sånn sett så vil noen kanskje si at det er viktig. Men da er det ikke faget, da er det mer det å få en god karakter i faget. Men hvis du spør om «hvilket fag får du mest nytte av i livet» eller et eller annet sånt, så tror jeg kanskje at musikk er et stykke ned på lista. (Lærer E)

Mange trives godt i musikktimen, nettopp fordi det er et avbrekk og et praktisk-estetisk fag, mens jeg har inntrykk av at man leser mer til en samfunnsfagprøve eller en naturfagsprøve enn man gjør til en musikkprøve. (Lærer F)

I følge lærerne er musikkfaget alt i alt positivt for elevene, men hvordan prioriterer elevene musikk sammenlignet med andre fag? Den overordnede tilbakemeldingen fra lærerne er at ja, elevene liker musikkfaget, men de synes ikke det er så viktig. Elevene vet at karakteren de får i musikk er like viktig som de andre karakterene når de skal søke opptak til videregående opplæring, men ellers er inntrykket at innholdet i faget ikke anses som like viktig å lære seg som i de andre skolefagene.

Etter lærernes oppfatning er det ikke slik at elevene ser på musikkfaget som unødvendig. Selv om få elever har musikk som favorittfag, er det heller ikke mange som synes det er det verste faget de har på skolen. Det finnes elever som synes faget er viktig, selv om de kanskje ikke utgjør det store flertallet.

Mange elever trives som sagt i musikktimene, men jobber hardere for å prestere i andre fag. Hvorfor? Av årsaker pekes det på negativt fokus utenfra, da elever og foreldre får høre fra politikere og media at musikk og lignende fag tar tid fra de «viktige» fagene som matematikk og naturfag. Det kreves en viss modning for å forstå hvorfor det er viktig å ha innsikt i musikk. Elevene klarer heller ikke se at musikkaktiviteter kan være viktig «trening» for hjernen. Det at musikkfaget har lavt timetall i forhold til for eksempel norsk gjør at elevene automatisk tenker at faget er mindre viktig, helt til de får vite at alle karakterer teller like mye. En av lærerne har inntrykk av at ledelsen ved skolen ser på musikk som mindre viktig, og antyder at dette kan være noe elevene oppfatter gjennom de prioriteringene som blir gjort på den økonomiske fronten.

D) Hva ser elevene som formålet med faget?

Jeg har tidligere vært inne på lærernes meninger om formålet med musikkfaget, hvilke inntrykk har de dannet seg om elevenes syn på saken?

Mange føler at det er en friplass, du kommer til et nytt rom, det er noe annet som skjer... Jeg husker for min egen del at musikkfaget var et lufterom i skolehverdagen, men den forventningen må vi jo stramme litt inn på, dessverre, fordi det er et karaktergivende fag. (Lærer A)

Jeg tror egentlig at de skjønner at dette er skapende virksomhet. (Lærer B)

Lære unyttige ting og ha det morsomt. Hvertfall før vi snakker om det, og før vi blir bevisst på det. Musikk blir ofte oppfattet som et fag som enten kan være dønn kjedelig eller kjempemorsomt, alt ettersom hva slags elevtype det er. Så den bevisstheten om faget og viktigheten og nyttiligheten, den tror jeg faktisk læreren er nødt til å gi dem., og la de få lov til å tenke litt etter, reflektere og diskutere. (Lærer C)

Hva elevene tror er formålet? De vil jo oppfatte at det å ha kjennskap til flere sjangre, det er et formål. Det å lytte og lære om musikkhistoriens utvikling, både i forhold til rytmisk musikk, men også i forhold til kunstmusikk. Det vil de oppfatte at er et formål, for det er noe som går igjen gjennom hele året. (Lærer D)

Jeg tror ikke de er veldig bevisst på det. Det jeg alltid gjør når jeg starter med musikk i 8. er å vise dem hva det faktisk står i læreplanen at de skal kunne etter 3 år med musikk på ungdomsskolen. Da får de jo en slags peiling på det, for det er jo noen signaler der. Men jeg tror ikke de er veldig bevisst på hva det er, nei. (Lærer E)

Når de har musikk så forventer de å få spille, på barneskolen har de spilt. Noen har spilt gitar, mange har spilt blokkfløyte. (...) De får nok et bredere syn på hva musikk er og hvordan det er skrudd sammen i forhold til hva de har på barneskolen, eller hva de forventer når de kommer hit. (Lærer F)

Flere av lærerne trekker fram at elevene ser på musikktime som et fristed på godt og vondt. Musikktime er annerledes, de bryter opp skolehverdagen. Elevene kommer til musikktime med forventninger om gode opplevelser. For noen er musikkfaget en time der de kan slappe av, gjemme seg bak de andre. Faget kan være kjedelig eller morsomt, læreren må forklare hvorfor aktivitetene er nyttige, ellers blir musikkfaget til et såkalt kosefag.

Elevenes evne til å skjønne hva musikkfaget er godt for, både med tanke på motivasjon, nytte og forhold, påvirkes av flere faktorer, for eksempel modning og interesse. Musikken er ikke konkret og håndgripelig, så for de som ikke er musikalsk aktive på fritiden og ikke klarer å kjenne den helt store interessen for det som skjer i faget, kan det være vanskelig å skjønne «hva som er vitsen». Kanskje må vi musikk lærere stikke fingeren litt i jorda, og innse at vårt syn på musikkfagets viktighet er sterkt farget av vår egen musikkinteresse. Musikk er livsviktig for oss, men ikke for alle andre. En fotballentusiast vil si at fotball er livet, mens jeg personlig føler det motsatte. Musikk vil trolig ikke være en negativ faktor i noens liv, men det finnes grader av interesse her, som i alle andre emner og aktiviteter. Det er også viktig å

huske at laber interesse for musikkfaget ikke kan sidestilles med laber interesse for musikk. De fleste barn og ungdom har et nært forhold til musikk, de lytter til musikk og bruker musikken i ulike sammenhenger.

4.4 Lærernes erfaringer med læreplanen

Det neste vi skal se på er lærerens forhold til læreplanen i musikk: hvordan lærerne forholder seg til læreplanen og hvilket syn de har på den.

A) Hvilket forhold har lærerne selv til læreplanen?

Hvordan forholder de seg til den, og hva mener de om den?

Et veldig avslappet forhold. Det er vel litt sånn som... Bergprekenen i Bibelen eller de 10 bud, altså det henger jo så høyt. (...) Jeg synes jo det er et hån mot skolen, jeg da, og mot musikkklærere som stand, at det stilles så høye forventninger i form av en læreplan. (...) Hvorfor skal det lages planer som så til de grader gjør oss til tapere? Jeg er jo taper hver dag jeg, hvis jeg skal gå og speile meg i den læreplanen. (...) Jeg har laget mine egne mål på bakgrunn av noe av det som står i læreplanen, men det er klart, noe av det må jeg bare tilpasse. (...) Jeg ser på det som helt uoppnåelig, jeg... Læreplanen for meg er som et eventyr, nærmest. (Lærer A)

Jeg forholder meg til den ukentlig. Vi har en ganske god lokal læreplan som vi bruker på begynnelsen av emnene, mens vi jobber med emner og repetisjon før prøver og vurderinger, og som vi og vurderer etter, som tar utgangspunkt i LK06. (...) Musikkfaget er hjertebarnet mitt, men også krisebarnet. For da det gikk opp for meg hva som egentlig står i LK06, så måtte jeg faktisk oppsøke rektor på kulturskolen, og så sa jeg «Hjelp, hva gjør jeg nå? Dette har ikke jeg kompetanse til». Og da sa han: «Den dagen de kommer og er utlært på det som står på 7.trinn, da har du kanskje en utfordring, men foreløpig gjør de ikke det, og vi kan bare strekke oss etter de målene». For han mente og at det var for høyt nivå. Så det er jo litt med tolkningen, hvordan man tolker det. Når man da jobber med det, får det forenkla og tilpassa, så er det mer enn nok å jobbe med, men det er også morsomt å jobbe med, hvis man da ikke får helt panikk. (Lærer B)

Det er jo det arbeidsdokumentet jeg har å planlegge etter. Vi har mål som vi skal oppfylle, og de vil jeg gjøre alt jeg kan for at elevene skal klare å få oppfylt. Det som viser seg fra tidligere av det er at når ikke målene er oppfylt etter 4. og 7.trinn så sliter vi veldig med å få de til å oppfylle de etter 10.trinn, for de har ikke grunnlaget! (...) Nå er jeg faktisk nødt til å drive med grunnleggende opplæring før vi kan gå i gang, og stresse oss frem til læreplanmålene. Men de er hele tiden framme i fokus og vi vet hvor vi skal. (Lærer C)

De forholder jeg meg til sånn at jeg vet at jeg er igjennom, at vi er innom det de skal kunne. Selvfølgelig så fokuserer jeg på ting som jeg er veldig trygg på og har gode opplegg på, sånn at jeg gjør faget interessant. Men nå er det jo sånn i musikk at kompetansemålene er ganske åpne. Det legges ikke noen føringer for innhold slik jeg ser det, fordi det å kjenne til ulike musikkjangre, det er jo veldig mange, og der kan jo læreren bruke det som læreren kjenner godt til. Det kan selvfølgelig være en svakhet og, dersom læreren er en rockefanatiker eller en klassisk nerd. (Lærer D)

Jeg prøver å bruke de. Når det er sagt så synes jeg ikke det er så lett alltid, for det er ganske vide, store mål. (...) I vår lokale læreplan så har vi delt og på en måte spredd alle læreplanmålene utover slik at vi skal dekke alle målene. Så vi har et bevisst forhold til det, jeg vil si det. (Lærer E)

På denne skolen er vi veldig bevisst på at man skal dekke opp så mye som mulig. Noen mål i læreplanen er veldig vage, veldig åpne for personlig tolkning om hva man kan legge i det, og for, ja dette er mine tanker, for musikk lærere som da kanskje ikke har så mye utdannelse innen musikk så tenker man litt grunt på disse målene. Jeg prøver å tenke etter så godt som mulig, og de frustrerer meg litt innimellom. Av og til må jeg ty til litt enklere løsninger enn jeg egentlig hadde håpet på, rett og slett bare for å komme igjennom. (Lærer F)

Noen av lærerne jobber på steder der det er utarbeidet lokale tolkninger av læreplanen, andre forholder seg direkte til den originale planen. Planen brukes som en veiviser som gjør det mulig å kontrollere at elevene har vært igjennom det de skal. «Åpne» og «vanskelige» er ordene som oftest brukes for å beskrive målene i læreplanen. Dette vil si at de på den ene siden oppfattes som vanskelige å nå for elevene, mens de på den andre siden gir rom for tilpasning etter rammefaktorene.

Lærerne har ulike måter å bruke målene på. Mens noen har brukt LK06 som utgangspunkt for å formulere egne mål, har andre valgt å bruke LK06 direkte som en guide som sier noe om hva som skal vektlegges. Som en av Lærer C sa: «Målene angir retningen, jeg står for innholdet». Målene kan også brukes direkte i undervisningen, for å bevisstgjøre elevene på hva som vektlegges og vurderes. Det oppleves at læreplanen må tilpasses virkeligheten i enkelte tilfeller, og årsaken er ofte at lærerne føler at å gå i dybden på enkeltmål spiser opp for mye tid i forhold til resten av målene.

I en ideell verden burde læreplanen være en ressurs for læreren. Allikevel virker det som den ikke udelt oppfattes slik av lærerne som deltok i denne undersøkelsen. Planen i seg selv oppfattes til en viss grad som vanskelig å tolke eller vanskelig å oppfylle. Hva skyldes dette? At planen er vanskelig å tolke kan komme av at den er åpen, og legger mye ansvar over på læreren. Planen er i større eller mindre grad et produkt av en annen tidsperiode enn da lærerne studerte musikk. Musikkfaget utvikler seg stadig, og nye elementer kommer inn. Selv var jeg ferdig utdannet musikk lærer i 2012, men møter allikevel emner som ikke har vært berørt i utdannelsen min.

Det kan være mange grunner til at planen er vanskelig å oppfylle. Ungdomsskolelærere er prisgitt sine kolleger på barneskolen når det gjelder forkunnskaper hos elevene, og tidsressursene har vært berørt tidligere i dette kapittelet. Kanskje er også planen i overkant ambisiøs på vegne av elevene. *Diskutere særtrekk, formidle refleksjon*, dette er eksempler på formuleringer i planen. Store ord som trolig kun en brøkdel av elevmassen forstår, og som representerer krevende oppgaver, spesielt når de settes i sammenheng med krav til fagkunnskap.

B) Nås målene?

Mener lærerne at elevene klarer å lære seg det planen ber om?

Ja, altså det står jo at de skal musisere, og musisere kan jeg gjøre ved å dra over strengene på en gitar, så terskelen er vel ganske lav der, da. Men der har du jo hele spekteret. Nei, altså jeg kan ikke skryte av at jeg har nådd de måla. (...) Jeg ser på det som helt uoppnåelig. (...) Det er noe som ikke kan skje i virkeligheten, men som er der i fantasiens verden, hehe. (Lærer A)

Nei. Fåfall. Noen, og da spesielt sånn digitalt og det her, det har vi ikke ressurser til, så den komponeringa og den biten der, den blir på et annet nivå, da, enn kanskje det er tiltenkt fra LK06. (Lærer B)

Både og. Noen vil ikke være i nærheten av det. Altså, det kan jo ha med interesse å gjøre og generelle evner, men noen vil være veldig langt unna, og noen vil klare det helt greit. Det er veldig stort sprik i elevmassen. (Lærer C)

Jeg har gitt seksere i musikk jeg. Jeg har også gitt toer, da oppnår de jo målene, men har lav måloppnåelse. Og når vi jobber med alle mål... «Oppnår målene» er relativt, hehe.... Ja. Det går jo ikke an å stryke på ungdomsskolen, så de oppnår jo målene på et eller annet nivå. (Lærer D)

Ja, i varierende grad, naturligvis, men ja jeg vil jo si det. (...) Hvis du sier at et kriterium skal være at den dansen de lager skal forholde seg til musikkens rytme, da, at det henger sammen... Men det står jo ingenting om det i målene, og det er jo noe vi finner på sjøl for å kunne vurdere noe. Vi tenker at det er et fornuftig mål, eller fornuftig kriterium også, men der er det ikke så lett å bruke læreplanen, synes jeg. Så de kriteriene og den oppdelingen av hva man må gjøre av de store, vide målene, det må man suge av eget bryst og finne litt ut av sjøl på en måte. (Lærer E)

Noen: Ja. Og nivå på målet kan jo også variere, det går vel fra skole til skole og lærer til lærer. Vurderingskriterier legges også gjerne opp etter hva læreren kan selv. En lærer som er god på gitar, god til å lære bort gitar, kan legge lista litt høyere enn en lærer som kanskje ikke har tatt i en gitar hele sitt liv. Så der kan det være store forskjeller. (Lærer F)

Når det gjelder hvorvidt lærerne føler at elevene når målene for musikkfaget, er det litt delte meninger om hva det innebærer å nå målene. Mens noen mener at alle når målene til en viss grad fordi terskelen for musisering er lav eller fordi det ikke er mulig å stryke i fag i ungdomsskolen, mener andre at det er store sprik og at elevene ikke når målene i forhold til det nivået som er tenkt. På tross av at informantene har ulike oppfatninger omkring måloppnåelse i musikkfaget, finnes det ett fellestrekk: Det er ikke på noe tidspunkt noen vill jubel over følelsen av å lykkes med å sette elevene i stand til å oppnå en tilfredsstillende måloppnåelse.

C) Er musisering, komponering og lytting likeverdige?

Musisering, komponering og lytting er i teorien tre likeverdige hovedområder i læreplan for musikk i LK06. Er dette tilfelle i praksis?

Nei. Lytting og musisering, så, men komponering er jeg ... det har vi gjort for lite av, altså, og det har noe med gruppestørrelsen å gjøre. (...)Men det er noen elever som skriver sanger. (Lærer A)

Ja. Men jeg ser jo det at lyttinga er den som blir brukt på teoridelen, også blir man teoretisk prøvd i det etterpå. Selv om det å lytte kanskje ikke kan noteres ned? (Lærer B)

Ja. De kan også brukes parallelt hele veien. (Lærer C)

Det er klart, i læreplanen så ligger jo veldig mye av musikkhistorien og musikkteorien. Musikkteorien ligger også innunder komposisjon, men jeg synes det er mange av de kunnskapsmålene, hvis man kan kalle de det, som ligger innenfor lytting, altså innenfor ett område, og det er to områder som handler mer om ferdigheter, kanskje. Det har jo økt fokuset på at det skal være et aktivt fag. Det skal være aktivitet, det skal være... Man skal holde på med musikk. Man skal ikke sitte og lese en bok eller bare høre på. (Lærer D)

Ja.. Men i praksis så tror jeg nok kanskje at musisering er det som, og nå snakker jeg på vegne av alle musikk lærerne her, det er kanskje den som får størst fokus. (Lærer E)

Det blir til at de ikke får like mye vekt, dessverre. Litt på grunn av praktiske løsninger, tidspress, og litt på grunn av at det er mye man føler at man skal igjennom. (...) Jeg tror det er ganske godt fordelt, vi prøver jo å spille så mye som mulig, det er spilldelen som vektlegges mest. (...) Man kan jo ikke komponere, egentlig, uten å kunne spille, de henger jo gjerne sammen. Så når man komponerer så får man jo også spilt. Det blir mest musisering, da. Samtidig som du har mål fra læreplanen som krever at det blir brukt en del tid på lytting også. (Lærer F)

Informantene er jevnt over enige om at de tre hovedområdene i prinsippet skal og bør være likeverdige, men har ulike syn på hvordan dette stemmer i praksis. Lærer B har en interessant observasjon angående hva som vektlegges: Hun mener selv at de er like viktige, men påpeker at det er lyttedelen som brukes i teoritimen i musikk, og at det dermed er den man har prøver i. En slik praksis kan føre til at lyttedelen har større innvirkning på karakteren enn de andre, noe som igjen gjør at lytting kan bli oppfattet som det viktigste.

4.5 Lærernes tolkning av kompetansemål fra læreplanen

Lærerne fikk opplest noen kompetansemål fra læreplanen. De ble bedt om å forklare hvordan de tolket at de ulike målene skulle bearbeides, og hva som skulle til for å oppnå høy måloppnåelse. Utvalget av kompetansemål var basert på å plukke et mål fra hvert av hovedområdene *musisering, komponering og lytting*.

4.5.1 Musisering

Det første av kompetansemålene i musiseringsdelen lyder som følger:

Eleven skal kunne bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter (Saabye, 2014, s. 84).

Lærerne tolker dette kompetansemålet slik:

Vi tester jo spillferdigheter, og da er det jo akkordgrupper som hører sammen. Jeg har en sånn 6-7-8 grep vi lærer i 8. klasse, så jeg sier at det er måloppnåelse å kunne de 8 grepene i løpet av 8. og så dobler vi det til 9. klasse. Men så er det jo også noe med det tekniske, da, å få det til å låte, det er en forventning om det. (...) Generelt så er det jo sånn at det jeg forventer av en høy måloppnåelse er at man klarer å akkompagnere. (Lærer A)

Da mener jeg at de skal kunne finne en sang de har lyst til å spille, gjerne surfe rundt på internett og finne en, for så å finne ut hva slags akkorder det er og når det skal skiftes. Det forventer jeg at de kan, og at de kan holde rytmen. Da bruker vi å dele i de underpunktene der, at de kan puls og rytme, og at de følger disse når de skal musisere. Og på samme måte at de ser slektskapet mellom akkorder. Men da er vi på høy, når de ser slektskapet mellom akkorder og progresjoner. (Lærer B)

Kunne akkordsymboler, sånn at de skal kunne spille akkordene. Grunnelementene, puls, dynamikk. Det er veldig fint hvis de spiller gitar og de skal synge til, så de bruker både instrument og stemme, og skal koordinere dette. Da er det viktig at de ikke bare kjører på men at de har jevn puls, og har en god dynamikk. Jeg tror målet her er å kunne bruke musikken til å utøve musikk praktisk. (Lærer C)

Når jeg vurderer gitarspill, så har jeg laget et skjema i samarbeid med en annen musikk lærer, der vi vurderer rytme. For å få høy måloppnåelse da så må man kunne skifte grep rytmisk, og sørge for at det er en flyt i musikken. (...) Sånn at det skal gå an å synge, at du hører at det blir en sang av det. Så det er det rytmiske elementet. (...) Hvis de holder en D-dur da, i tre takter, og så går den rytmisk og fint, og så får de en pause eller en stopp når de skal skifte grep, da er det ned på middels. Og hvis de ikke klarer grepet helt eller ikke husker «hvordan var D-dur», da er de på lav. (...) For å være helt oppe på sekser så må man være selvstendig. Med det så mener jeg at man ikke trenger å måtte se på gitaren hele tiden, at man kan se opp og kunne ha fokus, kanskje de skal framføre en tekst samtidig. (...) Poenget er at det er en flyt og at det er et overskudd og at det er, ja, kanskje har de et svakt parti, kanskje har de et sterkt parti, sånn at de kobler inn flere musikkelementer. (Lærer D)

Må kunne klare å spille etter besifring på gitar eller piano, spesielt gitar i og med at det er det vi jobber med, og kunne beherske en del akkordtyper, som moll, dur, septim, hvertfall de tre. (...) Og å kunne forholde seg til en taktart. Det tenker jeg de må kunne klare. Så hvis du da behersker det, og kan lese besifring, og kan overføre det til spill på et akkordinstrument, og det låter greit, så tenker jeg at da har du høy grad av måloppnåelse. (Lærer E)

Å bruke grunnelementer: Vi har tabsprøver i 10. klasse. Det å kunne spille instrumenter med pene toner, av og til så er ikke det så lett på gitar. Å vise at de kan lese grei rytmikk og forstå forskjellige notasjonssystemer, som tabs og akkorder, besifring. Og hvis de ikke kan grep fra før så må de hvertfall kunne finne det fram ved hjelp av enkle forklaringer. De må også kunne spille sammen med andre. Det er en flertrinnsrakett dette her, først må de fikse ting selv, så må de klare å spille det sammen med andre. (Lærer F)

Lærerne var i stor grad samstemte om innholdet i dette kompetansemålet, de mente det handlet om praktisk spill på et instrument. De fleste trakk fram akkordinstrumenter og det å spille etter akkorder. Lærerne var også hovedsakelig enige angående hvilke prestasjoner som kreves for å oppnå høy måloppnåelse, men her spriket svarene noe mer. Fellesnevneren var det å kunne spille etter besifring med korrekte akkordbytter i forhold til puls og rytme, altså uten tenkepauser i byttene.

Men hva innebærer det egentlig å spille etter akkorder? Er det å vite noe om de ulike akkordtypene, eller å kunne et visst antall enkeltakkorder? (D-dur, C-dur, G-dur og så

videre). Og handler målet om akkordspill i seg selv, eller er det mer? Hva med grunnelementer, eller kunnskap om hvordan man finner besifring og akkorder?

Som det kommer fram av sitatene, ble dette kompetansemålet tolket i relativt ulike retninger av lærerne. Det betyr at selv om de ikke var så uenige om hvilket teknisk nivå som var tenkt, er det ikke usannsynlig at to lærere ville vurdert samme spilleprestasjon ulikt.

Når det gjelder lærernes oppfatning av hvilke ferdigheter forfatterne av læreplanen har ønsket at elevene skal oppnå, er svarene veldig generelle. Flere peker på det å mestre et instrument, eller i videre forstand: Å kunne utøve musikk. Det påpekes at det virker som det er ferdigheter heller enn innsikt som vektlegges, og en lærer tror at forfatterne er vage med hensikt for å gi musikk lærerne valgfrihet.

4.5.2 Komponering

I komponeringsdelen finner man blant annet dette kompetansemålet:

Eleven skal kunne notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon (Saabye, 2014, s. 84).

Flere av lærerne hadde blandede følelser rundt dette kompetansemålet:

Det høres jo ut som det er en plan for musikkonservatoriet eller noe slikt. Hvis jeg skulle hatt det som et mål så hadde jeg vært totalt mislykket som musikk lærer, så jeg må bare glemme det der. De må vel ha tenkt at alle skal bli komponister, da. (Lærer A)

Vi hadde det i fjor, rytmekomposisjon. Da fikk vi til det. De skulle velge seg ulike rytmiske lyder, notere ned tradisjonelt, det vil si med en strek med rytmefigurer på, med de rytmefigurene de har lært, med pauser. Så skulle de ha puls. De måtte ha riktig puls, og så skulle det være rytmer som passet sammen. Det skulle være en flerstemt rytmekomposisjon. Så framførte de det, og det skulle leveres. Og det blir jo tradisjonell notasjon. Til noen grupper så må jeg jo si at «tegn det», som grafisk notasjon da. (Lærer B)

Når de skal skrive både tekster og melodier, så må de på en eller annen måte kunne notere det sånn at de ikke glemmer hva de har skrevet. Og om de da bruker vanlige noter eller grafisk notasjon for å vise hva de mener, det får vel egentlig være opp til dem selv. Vi fokuserer mest på noter fordi at det vil andre også kunne forstå. Man kan godt skrive det så man skjønner det selv på en rar grafisk måte, men noter er et internasjonalt språk. (Lærer C)

Når de har komposisjon, da kreves det jo at de kan notere på en eller annen måte. Så da har jeg på en måte prøvd å få de til å visualisere på papir: Blir det sterkere, blir det flere instrumenter, går det oppover, går det nedover i tonehøyde, er det lange lyder, er det korte lyder... Hvis de klarer å visualisere slik at jeg kan se på et partitur og skjønne hva de gjør, da har de jo forstått mye. Noen er jo så for seg at de bruker, kanskje en farge til hvert instrument for å skille instrumentene, at det er linjer som viser at det er lange toner som går opp og ned. At de tegner det, mens hvis de slår på en xylofon så er det mer sånn prikkvis, ikke sant. Da viser de en form for musikkforståelse, sånn jeg ser det. Lav måloppnåelse innenfor dette, det vil jo være at man kanskje bruker bare en strek. (Lærer D)

Jeg må jo si at når det gjelder komponeringsdelen i det hele tatt, så har jeg hatt mer fokus på at de skal komponere, og ikke vært så veldig opptatt av den noteringa, det må jeg bare innrømme. Og det er litt fordi jeg synes det er ganske krevende, da må du jobbe ganske mye med notering og med noteteori, synes jeg, for at de skal kunne bruke det ordentlig. (...) Nei i og med at de skriver tradisjonell notasjon så må de jo tenke seg at da skal elevene kunne lage en melodi på et piano eller i hodet eller hva som helst, og skrive det med noter, da. (...) Det der er ganske krevende, rett og slett, så jeg vet ikke, jeg synes ikke det er et veldig godt mål, og kanskje ikke så kjempeviktig heller. (...) Nei så jeg forholder meg vel ikke akkurat veldig til det målet der, det må jeg innrømme. Men jeg har prøvd og det går an å få det til. Men spørsmålet er hvor mye man skal jobbe med det. (Lærer E)

Grafisk notasjon, det vet jeg at det finnes mange øvelser på å gjøre på klangkomposisjoner ala Arne Nordheim og så videre, hvor eleven tegner det de hører. Eller ved hjelp av andre typer musikk hvor de tegner en strek, en prikk for hver tone, for eksempel, tilfeldig plassert på et ark. (...) Måloppnåelse, det ville vært i hvor stor grad de får med seg alt, for det er ting som kan ligge oppå hverandre. Og det å bevisstgjøre unger på at musikk har flere lag, det er sunt. For det er de ikke så fokusert på når de kommer hit. (...) Kunne høre og skille ting fra hverandre. Og hvis man da skal tegne et stykke, få plassert ting riktig i forhold til hverandre. Altså, det som skjer samtidig bør på en eller annen måte bli notert samtidig. (...) Tradisjonell notasjon blir jo litt vrient her på skolen i og med at vi ikke underviser noe særlig i notehøydeler. (Lærer F)

Av de tre målene som lærerne fikk presentert, var det dette de ga uttrykk for mest usikkerhet og frustrasjon rundt. Det var stor enighet i at hensikten fra forfatterens side var at elevene skulle klare å skrive ned det de komponerte med noter. Alle lærerne mente at det var større muligheter for at elevene skulle få til den grafiske notasjonen enn den tradisjonelle. En lærer trakk fram musisering og samspill som overordnede mål for elevene også under komponering.

Flere lærere ga uttrykk for at de ikke hadde jobbet så mye med dette målet, enten fordi de syntes det var et dårlig, lite viktig og krevende mål, eller fordi de ikke klarte å få elevene opp på det nivået de følte at var nødvendig. Det ble nevnt at elevene burde hatt bedre forkunnskaper for å være i stand til å få til enkel bruk av tradisjonell notasjon. En lærer påpekte at noen elever kunne litt om tabs, men det hadde de lært andre steder. Hans elever hadde hovedsakelig et passivt forhold til notasjon, noe lesing men ingen egenproduksjon.

På den andre siden ble det trukket fram at det går an å komponere uten bruk av noter, og at selve komponeringsprosessen er viktigere enn skrivingen. For å kunne lykkes med å få skrevet ned med tradisjonell notasjon må en bruke altfor mye tid på noteteori, men det finnes teknologiske verktøy som kan være til hjelp, for eksempel apper der man kan tegne inn notene på touchskjerm og spille av melodien etterpå. En lignende løsning er notasjonsprogrammer.

Så hva er høy måloppnåelse i dette kompetansemålet? De lærerne som har klart å lage gode opplegg til emnet har naturlig nok valgt ulike framgangsmåter, et fellestrekk er allikevel graden av kompleksitet. Når det gjelder grafisk notasjon vurderes elevene etter i hvor stor grad de har klart å få med seg det som skjer i musikken. Eksempler på høy måloppnåelse er å

klare å tydeliggjøre musikalske elementer som tonehøyde, tonelengde og ulike instrumenter ved hjelp av farger og andre koder. Det er også viktig man har et tidsperspektiv slik at det kommer fram i partituret når ulike musikalske hendelser skjer på samme tidspunkt. Et eksempel på det motsatte kan være når musikk med flere lag illustreres med en enkel strek. En av lærerne har brukt rytmekomposisjon som en metode for å nå dette målet. Høy måloppnåelse var da å klare å lage en flerstemt rytmekomposisjon.

4.5.3 Lytting

Lyttedelen handler i relativt stor grad om å kjenne til og gjenkjenne ulike former for musikk, her er et av kompetansemålene:

Eleven skal kunne diskutere særtrekk ved rytmisk musikk, kunstmusikk, og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk, og gjøre rede for egne musikkpreferanser (Saabye, 2014, s.84).

Lærernes tolkning av dette kompetansemålet lyder som følger:

Ja, altså, for å begynne med den siste setningen. Hvis du spør en elev får du gjerne svar som: «Den er drittdårlig, den er dritbra», det er liksom det nivået det er. Men klarer du å få dem til å forklare hvorfor? «Hvorfor var den musikken bra?», «Jo, den var bare kul!» Så da jobber du med det å kunne sette ord på hvorfor musikken er bra eller dårlig, og da må du ha det bakenforliggende, altså det at en hører på forskjellige typer folkemusikk eller andre typer musikk, og så tenker «hva er det med rytmen her, hva er det med instrumenteringa her som gjør at det låter forskjellig fra hverandre», da med skalaer og så videre. (...) Det synes jeg forventes av en høy måloppnåelse, at man skal kunne si hvorfor det låter bra. (Lærer A)

Sammenhengen mellom samfunnsutvikling og musikkens utvikling. (...) Da skal de se på sammenhengen mellom samfunnsutviklingen på 1950-tallet i USA og sette det opp mot hvorfor pop og rock oppstår. Og se sammenhengen. Og de skal og kunne gjøre rede for den sammenhengen på en skriftlig prøve. (Lærer B)

De må vite forskjell på de forskjellige typene musikk. De må vite for eksempel hva samisk musikk er, hva er, bare for å nevne samisk: Er all samisk musikk joik? Nei. Men er joik samisk? Ja. (...) De må kunne nevne for eksempel stev, hva slags oppbygning er det i stev? De må vite om kunstmusikk, de må vite litt, ja jeg tenker også litt på hvordan de virker.. Hva er forskjellen på rock og pop? Hvordan er det med gamle klassiske verker, hva er forskjellen på barokk og klassisisme, for eksempel, at de er to epoker etter hverandre. De må vite litt sånne ting for å få høy måloppnåelse. (Lærer C)

Altså, skolen er i mye større grad nå opptatt av det å kunne anvende kunnskap, det å kunne reflektere over egen kunnskap, se sammenhenger. (...) Fortsatt er det selvfølgelig noen som er opptatt av quizkunnskap, da, som jeg kaller det, men jeg tenker at forfatterne ønsker at man skal ha kjennskap til ulike kulturer, hvordan musikk er med å uttrykke en kultur, og hvordan musikk sammen med andre uttrykksformer er med å uttrykke en kultur. (...) Jeg tenker at for å komme opp på middels her, så må man kunne skille de ulike sjangerne fra hverandre. Jeg jobber litt med besetning, i forhold til det målet, at det er en del instrumenter som er typisk, sjangertypiske, for å hjelpe de til å trene opp gehøret. (...)Jeg stiller en del sånne spørsmål... «Hva var det du likte med musikken, eller hva likte du ikke med musikken?» Det holder ikke si «Jeg hater opera», men da må man kunne si noe om hvorfor. At «jeg liker mer når det er mer rytmer som i», at de kan vise hva de mener med at det er mer rytmer og sånne

ting. (...) Det å kunne se likheter og forskjeller med egne preferanser, at man knytter egne preferanser til å beskrive annen musikk. Det er avansert, det er oppe på høy måloppnåelse. (Lærer D)

Det er langt, og det inneholder utrolig mye. (...) Jeg tenker at de må kunne si noe om sjangerkjennetegn, da, innenfor rytmisk musikk, for eksempel. De må kunne si noe om slektskap til andre sjangre, gjerne si noe om personlige preferanser. Det er et litt rart mål, skal jeg være ærlig, men greit nok. (...) Det å ha noe kjennskap til sjangre, bli bevisst forskjellige sjangertyper, se at noe av musikken i dag henger sammen med eldre musikk... At man opplever sånne ting, det må være mer viktig enn å koble til egne musikalske preferanser. Jeg vet ikke helt hva som er tenkt med det, altså. (Lærer E)

Her er det veldig forskjellig fra hva slags stil man er innom. (...) Kjennetegn ved rytmisk musikk, der drar vi fram pop og rock-historien, og jazz. De får litt bakgrunn for forskjellige stiler, og vi poengterer hva som er spesielt og hva som skiller de forskjellige stilene fra hverandre. Da med begreper som synkoper, riff, ompabass, sånne ting. (...) Altså, folkemusikk og samisk musikk er ikke det jeg har mest utdannelse i, mens de to andre... Jeg vil jo gjerne at elevene skal kunne mest mulig om dette her, og jeg har sett pensum til teoretiske prøver om disse tingene på andre skoler. Jeg bruker kanskje mer tid på det enn de gjør. (...) Det nederste som står der, at elevene skal gjøre rede for egne musikkpreferanser, den er veldig ullen. Og jeg prater med andre musikk lærere også, som synes at den der er kronglete fordi den ikke er så tydelig. Det må være å prate om en musikkstil og at elevene sier «Å, det kjenner jeg igjen» i forbindelse med den og den sangen. Har man da dekket den delen? (Lærer F)

Når det gjelder dette målet var lærerne relativt samstemte i hva som gir høy måloppnåelse, selv om de ellers tolket målet noe ulikt. Man må kjenne til særpreg ved ulike typer musikk, og kunne si noe om likheter og ulikheter mellom ulike sjangre og epoker. Når det gjelder det å gjøre rede for egne musikkpreferanser er det noe forvirring rundt hva det er meningen at man skal oppnå, men det argumenteres for at elevene må være i stand til å begrunne musikksmaken sin ut i fra musikkens grunnelementer. Det nevnes også at elevene skal være bevisste på sammenhengen mellom utviklingen i musikkverdenen og samfunnsutviklingen, og at elevene skal kunne påpeke sjangerkjennetegn og særpreg ved ulike typer musikk ved å se på likheter og ulikheter til egne preferanser.

En del av lærerne knytter også dette kompetansemålet opp mot de generelle målene i læreplanen og opp mot tverrfaglighet. De mener at noe av hensikten med målet er at elevene skal settes i stand til å begrunne sine standpunkter, tenke analytisk, se sammenhenger og reflektere rundt ulike temaer. Fagstoffet som dette målet berører har sammenheng med andre fag og bidrar dermed til en tverrfaglig forståelse av hvordan samfunnet er bygget opp og hvordan musikk og andre kunstformer fungerer som uttrykk for en kultur.

Fellestrekket mellom alle tolkningene av disse kompetansemålene er at lærerne støtter seg på formuleringen i målene og sin egen vurderingsevne. De har ikke andre hjelpemidler, ingen offisiell veiledning som forteller dem noe om hvor strengt elevenes prestasjoner skal bedømmes. De som i tilfelle finnes av slike hjelpemidler er lokale utforminger gjort av lærerkollegiene. Dersom man melder seg som sensor for skriftlige eksamener i basisfag blir

man skolert i hvilket nivå som tilsvarer de forskjellige karakterene. Besvarelsene skal i størst mulig grad vurderes etter en felles standard. Dette burde etter min mening gjelde for alle fag.

4.6 Musikkteori og gehørtrening i læreplanen og undervisningen.

Denne delen tar for seg hvordan lærerne oppfatter at musikkteori og gehørtrening kommer til uttrykk i læreplanen, og hvilke erfaringer de selv har med å trekke det inn i undervisningen.

4.6.1 Musikkteori og gehør i læreplanen.

Er musikkteori og gehør lagt vekt på i læreplanen?

Altså, vi har jo stort sett forholdt oss til læreboka, vi da. Opus. (...) Jeg bruker den bare litt sånn av og på, for jeg synes den er utrolig forvirrende. (Lærer A)

Jeg synes nok at det er ganske viktig del, ja. Jeg tror nok at komponeringsbiten er mer usynlig, synes jeg, enn akkurat gehør og lytting. (Lærer B)

Det er vel delvis lagt vekt på, synes jeg. (...) Ja det er viktig med teorien, ja det er viktig med gehørtrening, det er viktig å lære alt det her basis... altså, grunnmuren rett og slett, den må være solid. Men samtidig så tror jeg det er veldig viktig for elevene sin del å gjøre det mest mulig praktisk. Så hvis man klarer å få kombinert det teoretiske, med det praktiske så tror jeg man vinner mye på det. (Lærer C)

Musikkteori og gehør? Ja, som jeg sa, musikkteori synes jeg er knyttet mest til det området som heter lytting. Og selvfølgelig, skal man lære å spille gitar så må man også... Så det er jo knyttet til det å musisere også, selvfølgelig. (...) Og de har jo også bruk for det i komponering, altså, hvordan notere musikk sånn at de ikke glemmer det? (...) Når det gjelder gehør i læreplanen: De skal jo kjenne igjen særtrekk ved ulike musikksjangre, det dreier seg jo absolutt om gehør. De skal også kunne en del musikkuttrykk som også automatisk blir knyttet til gehør. Ja, jeg synes jo absolutt det legges opp til at man skal trene på de tingene. (Lærer D)

Nei det står jo ikke veldig mye spesifikt om musikkteori, da. Det gjør jo ikke det. Det står at elevene skal notere egne komposisjoner. (...) Men hvis de skal bruke tradisjonell notasjon så forutsetter det at de kan notenavn og kan ganske mye teori egentlig, så implisitt så ligger det vel noe greier der. Men planen er jo ikke veldig konkret på det. (Lærer E)

Nei, det vil jeg kanskje ikke si. Et av punktene i læreplanen går på at man skal kunne spille til tradisjonell notasjon. Og notasjon er et veldig vagt uttrykk. Du kan spille grep, akkorder på gitar, det er en måte å notere på. Du kan spille tabs på gitar for eksempel, det er en ting som elever skjønner ganske fort hvordan skal spilles. Eller du har tradisjonell noteteori med intervaller og slike ting, som jeg velger å egentlig styre utenom fordi det vil ta så mye tid på bekostning av praktisk spill. Eneste notelesinga vi har med elevene her på skolen er at de leser rytmer mens de spiller tabs på gitar. (Lærer F)

Også når det gjelder musikkteori og gehør i læreplanen har informantene litt ulike tolkninger selv om de er enige i utgangspunktet. På spørsmålet om hvilken plass musikkteori og gehør har i læreplanen svarer lærer A at han følger læreboka skolen bruker framfor læreplanen når det gjelder disse emnene, men at det har blitt problematisk etter at skolen la om til et toårig

løp i musikkfaget ettersom læreboka er delt i tre årstrinn. Han jobber mye med lytting, for eksempel ved å øve på å gjenkjenne dur og moll, og å lytte etter musikkens ulike elementer. Flere av lærerne mener at musikkteori og gehør ikke er særlig lagt vekt på i læreplanen.

Andre observasjoner er at musikkteori og gehør oppleves som lite synlig i planen, men at det er delvis vektlagt i planen. Lærer F oppfatter musikkteori og gehør som tette knyttet opp mot lyttedelen av planen, men at det har sin plass også i de andre hovedområdene, som verktøy for å nå målene.

Felles for informantene er at de alle mener at musikkteori og gehør har sin plass i musikkfaget og i læreplanen. Oppfattelsen av hvor tydelig disse emnene kommer fram i planen varierer, men lærerne fant flere og flere kompetansemål der musikkteoriferdigheter er nødvendig da de begynte å se bak de formulerte målene. Selv om det er mest i lyttedelen at disse ferdighetene er nevnt helt konkret, opptrer de som uskrevne mål, forkunnskaper, for målene ellers i planen.

4.6.2 Erfaringer med musikkteori og gehør i undervisningen

Her presenteres lærernes erfaringer med og tanker rundt fokus på musikkteori og gehør i musikktimene.

Fordeler med musikkteori og gehørtrening

Hvilke fordeler har det å trekke musikkteori- og gehøremner inn i undervisningen?

Noe musikkteori er jo grunnleggende og interessant for i det hele tatt å skjønne hva vi driver med. Når vi enten skal sitte med dem og synge eller spille, så må en jo ha noe teori der, men det skjer... jeg merker veldig fort at elevene bare detter av hvis jeg går for langt inn på det. (...) Og noe av det skjønner jeg vel knapt sjøl. (...) Altså, det å kjenne til hva slags harmonier som hører til i kvintsirkelen og slike ting er jo nyttig hvis en skal lage sanger. Altså, jeg tenker at det å skjønne musikk er generelt nyttig sånn intellektuelt sett, jeg mener at man blir et mer intelligent menneske av å skjønne musikk. (Lærer A)

Det er en kjempefordel [å inkludere musikkteori og gehør i undervisningen], men vi når ikke alle. Det er det øverste sjiktet, hvis du skjønner hva jeg mener. De når vi, og de forstår det veldig fort. (...) De bruker det. Med en gang. Da ser vi at det ikke er bortkastet, for de tar det i bruk, og da har vi den ressursen etterpå. (Lærer B)

Nei, det har jeg gode erfaringer med, altså, elevene er lærevillige, og de er sulteforet på et fag som de har fått alt for lite av. (...) Det er jo det å kunne grunnlaget, vite hvorfor musikken fungerer som den gjør, også for eksempel med tanke på komponering. Hvordan kan man bruke teorien til å lage en egen låt? Hvordan skal en låt bygges opp? Hvordan er historien på det å bygge opp låter? I det hele tatt, teorien er jo grunnmuren til musikkfaget. Og for å utøve musikk så må de jo i alle fall vite hvordan grunnmuren skal være. (...) Jeg sliter litt med å se at man klarer å komme seg veldig langt uten å ha teorien i bunnen. Kan man lese noter så kan man lære seg en hvilken som helst sang. Skjønner man

rytmeoppbygging så kan man skrive låter med Ok rytmer, man kan skrive noter på det. Man kan publisere musikk, man kan utøve på et høyere nivå enn hvis man ikke har dette under huden. (Lærer C)

Jeg pleier å ha en sånn type... kvintsirkel og tonika, subdominant og dominant, for at de kan lære seg å transponere, hvis de skal kunne synges til kompet, ikke sant, at de får det i riktig toneart. Det er jo også knyttet til musisering, selvfølgelig. De skal også kunne en del musikkuttrykk som også automatisk blir knyttet til gehør, i hvert fall sånn jeg legger opp undervisningen min. Fordi hvis vi skal lære: Hva er struktur eller form i musikk, så knytter jeg da gjerne det opp mot musikk eller lytteeksempel eller noe sånt. At de hører og kjenner igjen og på den måten knytter musikken til begrepet, da. (Lærer D)

Altså, jeg slipper ingen ut herfra som ikke kan notenavnene, så vi jobber med det, og vi jobber med kryss og b. Men da setter vi det inn i en sammenheng, da, så vi bruker det når vi jobber med gitar, for eksempel, og skal begynne å snakke om besifring og akkorder og sånt. (...)Jeg føler at det har jeg ikke direkte belegg for i læreplanen, men jeg tenker at det er en sånn basic grunnleggende ting. Og apropos det med allmennkunnskap så tenker jeg at det bør folk kunne, blant annet notenavnene. (...) Det forenkler en del ting. (...) Hvis jeg klarer å sette det inn i en praktisk sammenheng også, så elevene ser at «dette har jeg faktisk nytte av», så kan jeg forsvare det, synes jeg. (Lærer E)

Unger er forskjellige, det er morsomt å se. Noen er veldig til å ta ting på gehør, du kan vise de en gang og så sitter det. Mens andre er litt mer sånn teoretisk anlagt og de trenger å se ting bygget opp fra bunnen av for å kunne bruke det på en aktiv måte. (...) Hvis man har noe teorikunnskap så vil man lettere ha ord å knytte det du hører opp til. Da tenker jeg ikke på ren noteteori, jeg tenker på for eksempel formanalyse, teksturanalyse, begreper. Et riff, for eksempel, å vite hva det er. Det hjelper unger å plassere ting. Refreng, vers, veldig mange kjenner de begrepene fra før, andre har ikke vært borti det i det hele tatt. (Lærer F)

Det er stor enighet om at musikkteori og gehør er viktige bestanddeler i musikkfaget, ord som går igjen er grunnlag, grunnleggende og grunnmur. Musikkteori og gehør er rett og slett viktig for at vi skal skjønne hva vi driver med, eller hva som skjer i våre møter med musikk. Dette gjelder både når vi møter musikken som utøver, som lytter og som komponist. Elevene er dessuten forskjellige, mens noen lærer best via gehør er andre mer teoretisk anlagte. Et visst fokus også på de teoretiske sidene kan gjøre at man treffer flere av elevene. De elevene som forstår teorien tar den med seg og bruker den i praktiske aktiviteter.

Kunnskap og ferdigheter innen musikkteori og gehør er nyttig å ha i mange sammenhenger i musikkfaget. Det å kjenne til hvordan ulike typer musikk er bygget opp, og å vite noe om kvintsirkelen og akkordprogresjoner er nyttig når man skal komponere egen musikk. Når det gjelder musisering er evnen til å lese ulike former for notasjon nyttig og ikke minst tidsbesparende i forhold til å «plukke ned» ved hjelp av gehøret. Samtidig gjør ferdigheter innen både gehør og teori at man musiserer bedre.

Når det gjelder lytting er gehøret nært tilknyttet, man lærer seg til å høre kvaliteter i musikken og utvikler en mer allsidig musikksmak. Teorikunnskap er nyttig innen lytting fordi det gir elevene et vokabular som gjør det mulig å navngi ulike musikalske elementer og forklare hvordan ting henger sammen. Det å ha et slikt vokabular gjør det også enklere å peke på hva som skiller ulike stilarter fra hverandre. Ellers hevdes det at musikkteori og gehør har direkte

overføringsverdi til praktiske aktiviteter og at man rett og slett «blir et mer intellektuelt menneske av å skjønne musikk».

Gode grunner til å la det være

Finnes det grunner til å droppe teori- og gehøraspekter i musikktime?

Akkurat på det musikkteoretiske har jeg vanskelig for å finne noen bruksområder, jeg må si det. (Lærer A)

Mangel på kompetanse. Lærer sin kompetanse, tror jeg. Da står det på det. Og det er ikke ofte at det er fagutdannede kolleger i musikk. Det er mange som tar musikkfaget [underviser] fordi det er morsomt og inspirerende, og så kan de ikke dette. Og det stopper med en gang, for da skjønner ikke eleven. (...) Tid, og så har vi ofte store grupper. Mange elever på en gang. (Lærer B)

Da må det være bare for å kose seg, bare for å ha det artig, egentlig. Uten tanke på at de skal bli musikere eller få masse musikerfaring som de tar med seg videre. Da blir det bare å komme til faget og ha det artig og gå igjen og glemme alt som har skjedd, omtrent. Da kan man droppe teorien mener jeg. (Lærer C)

Det å jobbe mer bevisst med gehør for gehørets egen del, det vil kanskje ikke elevene se så mye nytte i forhold til at de ikke skal kunne bruke det til andre ting. (Lærer F)

Når det gjelder de utfordrende sidene ved å trekke musikkteori og gehør inn i undervisningen, nevnes rammefaktorer av flere. Man har for store grupper og for lite tid, og det mangler kompetanse i lærerstanden. En lærer påpeker at musikkteori kan være avansert og at elevene fort faller av, spesielt når læreren ikke er trygg nok på de avanserte temaene selv. Når elevene kan for lite fra tidligere skolegang kommer man for kort i forhold til planen, og man når kun det øverste sjiktet av elever med disse emnene.

Det bemerkes fra flere at undervisning i musikkteori og gehør for sin egen del ikke har noen verdi fordi det er vanskelig å finne bruksområder. Undervisning i disse emnene blir dermed negativt dersom man ikke knytter kunnskapen og ferdighetene man opparbeider seg til andre aktiviteter innenfor faget. Det nevnes også at det kan være negativt for en del skoleflinke elever fordi det frister dem til å angripe faget ut fra sine teoretiske ferdigheter, noe som gjør at de ikke klarer å slippe seg løs og trene sine intuitive og praktiske evner.

Lærerne uttrykker at musikkteori- og gehørferdigheter kun til en viss grad kommer til uttrykk gjennom læreplanen, men selv mener de fleste av dem at et grunnlag av teori- og begrepskunnskap er nødvendig i musikkfaget. Fra læreplanens side nevnes de grunnleggende ferdighetene flere steder, og kompetansemålene på lavere nivåer legger til rette for å eksperimentere med dynamikk, puls og andre grunnelementer. Allikevel virker ikke lærernes

inntrykk å være at dette er innarbeidet hos elevene. En mulig slutning å trekke ut av dette er at undervisningen på de lavere nivåene, i den grad den foregår etter læreplanens intensjoner, i for liten grad gjør elevene i stand til å opprette en kobling mellom opplevelsen av grunnelementene og de tilhørende begrepene.

4.7 Lærenes eksempler på teori i praksis

Her skal vi ta for oss eksempler fra informantene, og se på hvilken læring de fører til med tanke på musikkteori og gehør i følge informantene selv. Lærerne ble bedt om å fortelle om et eksempel fra egen praksis på gehør og teori innbakt i praktiske aktiviteter.

Eksempel 1: Dirigering og rytmeklapping

Dess mer konkret dess bedre. (...) Det å gjøre, bevege kroppen, og få musikken ut gjennom alle lemmer, det gjør noe med et menneske, tror jeg. Positivt. (...) Da opplever man jo musikken gjennom flere sanser enn bare hørselen. (Lærer A)

Det man lærer av denne aktiviteten er å bevege seg til musikk, og dermed bli et mer fritt menneske. Av musikkteori lærer man om rytme og takt, og man får oppleve musikken gjennom flere sanser enn hørselen. Musikken beveger kroppen.

Eksempel 2: Gitarspill

Jeg ser jo at jeg når de målene på så veldig ulike nivåer, og jeg tenker at det gjør egentlig ingenting foreløpig, for de er i en opplærings situasjon. (...) Jeg har større utfordringer med de som ikke har motorikken i orden enn med de som ikke kan musikkteori i en sånn time. (...) Mange er bare opptatt av å gripe akkorder, og ikke lytte, så man må jo koble på ørene samtidig for å forenkle det. (Lærer B)

Her kan man lære teori knyttet til gitar mens man spiller. Læreren forteller om strengnavn, grepsbilder, stemming og rytmer, og stiller ledende spørsmål knyttet til lytting og akkorder underveis. Elevene må stadig bytte gitar og sjekke stemmingen. Til slutt diskuterer hele gruppa hva som kan gjøres for å bedre resultatet. Det man lærer er akkordprogresjoner og det å stemme gitaren. Innenfor musikkteori og gehør gir dette uttelling på lytting, utvikling av en indre kjennskap til akkordprogresjoner og forventninger om hvordan neste akkord høres ut. Elevene trenes i å lytte bevisst.

Eksempel 3: Slagverksopplæring

Når vi sitter i hele gruppa og skal lage disse kroppspærkusjonene så er det jo veldig lett å øke. Så dette med å lære seg å prøve å holde jevn puls det har jo med rytme i kroppen å gjøre. Når du blir ivrig så stiger pulsen i kroppen, og så stiger den i musikken og. (Lærer C)

Man kan lære om rytme og puls ved kroppspærkusjon, å leke at ulike kroppsdeler er ulike deler av trommesettet. Man lærer om puls, rytme, noe dynamikk, ulike rytmefigurer og det kan også kobles mot brøkregning. Det omfatter altså rytmelære, taktoppbygning og forholdet mellom de ulike noteverdiene ved at man ser på hvordan det skal noteres.

Eksempel 4: Rytmeleker

Det å følge en rytme, og merke at når du blir flink så blir det kult, det gir mestring når man starter lavt. Etter hvert så pleier jeg å notere ned, altså, skrive ned rytmen med noter, sånn at de lærer å lese notene. (Lærer D)

Elevene liker å drive med rytmeleker ved å bruke kroppen, lage kanon eller sette sammen til polyrytmikk. Med disse aktivitetene lærer de å følge en rytme, og de opplever mestring etter hvert som de utvikler ferdigheter. De lærer også å lese enkle rytmer etter hvert som læreren skriver det de spiller på tavla. For å få til kreves det at elevene «har rytme», det vil si at de er i stand til å holde en jevn puls. Det er ikke alle som får til, og de som ikke får til gir gjerne opp veldig fort. Men det at de gir opp kan faktisk ses som et tegn på musikalitet, eller en musikkforståelse, for det betyr at de hører selv at de ikke får til. En enkel rytmeøvelse øver mange forskjellige ferdigheter, som gehør, rytmefølelse, koordinasjon og motorikk. Praktisk spilling kan fungere som motivasjon for å lære seg det teoretiske, men mange finner mening i selve gehørtreningen også, så disse emnene har egenverdi.

Eksempel 5: Sang og band

Det er jeg veldig opptatt av, da, at teorien må ikke være en sånn bit som du gjør i egne timer og så er det ikke noen sammenheng med noe annet. Det å koble det sammen tror jeg veldig på. (Lærer E)

Lærer plukker ut en sang som elevene skal lære seg å synge, og passer på at denne kan knyttes opp mot instrumenter etter hvert. Elevene er med på å arrangere når instrumentene skal legges til, blant annet ved å komme med forslag til rytme. Trommesettet kan deles opp slik at flere får bidratt eller for å forenkle, og ettersom noen elever spiller instrumenter på fritida er det en fin anledning for å tilpasse opplæringen til den enkeltes nivå. Med tanke på musikkteori og gehør kan man trekke inn sjangerlære, og rytme- og melodilære ved å la elevene diskutere hva de ulike instrumentene bør spille i ulike deler av låta. Det blir mye

gehørfokus uten at det nødvendigvis er så bevisst. Det er viktig at det teoretiske ikke blir adskilt fra resten av musikken, men at det er en sammenheng.

Eksempel 6: Band

De må aktivt være en del av musikken for at det skal låte alright. De må fokusere på egen teknikk på instrument, og de må fokusere på de andre som de spiller sammen med for at de skal kunne spille sammen. Det heter jo samspill av en grunn, sier jeg. (Lærer F)

Elevene spiller i band, de hører på låta først. Ved å spille i tillegg til å lytte er de aktivt med på å få det til å låte bra i stedet for kun å lytte passivt, de må fokusere på teknikk og samspill. Det de trenger av ferdigheter for å lykkes er hovedsakelig viljen til å fokusere og evnen til å spørre etter hjelp. De som får til raskt kan lære bort til de andre, noe som gjør dem mer bevisste på hvilke ferdigheter som kreves. I denne aktiviteten er det mye som foregår på en gang, men det meste kan forenkles. Temaer knyttet til musikkteori og gehør er for eksempel å lære hvordan en treklang eller et blueskjema er bygget opp. Målet er at de skal se hvordan de kan overføre det de lærer ved å spille ei låt, til det å selv lære seg ei ny låt.

I eksemplene fra lærerne får vi et innblikk i hva de tenker at er gjennomførbart med tanke på å jobbe inn teoretiske emner og gehørferdigheter ved hjelp av praktiske aktiviteter. Det som går igjen hos de fleste lærerne, er rytme og puls. Disse virker å være blant de musikkteoretiske emnene som egner seg best til å bake inn i praktiske aktiviteter ut ifra de rådende rammebetingelsene. Tempo kan også inkluderes her, disse tre er jo grunnelementer som er nært beslektet. Dynamikk og harmoni nevnes også, men er ikke like framtrødende som de tre første. Uttrykk for praktiske læringsaktiviteter tilknyttet klang, melodi og form er hovedsakelig fraværende i uttalelsene fra lærerne, noe som kan tyde på at disse vanskeligere lar seg inkludere i praktiske aktiviteter i musikktime.

4.8 Lærernes hjertesaker

Mot slutten av intervjuene fikk lærerne anledning til å oppsummere og tenke over om det var noe mer de ville si om de temaene vi hadde pratet om, eller om det var noe mer de hadde på hjertet. Flere av lærerne benyttet sjansen til å si noe om hva som var deres hjertesaker i musikkfaget.

Musikk er et veldig sterkt språk. (...) Jeg er ingen musikkterapeut, men jeg har veldig tro på musikkterapi. (...) Det satt her masse fagfolk, psykologer, alt mulig rart. Samspill, prata vi om da. «Vi må få til mer samspill». Og så sa jeg da, «samspill, ja det skal vi prøve å få til». De tenkte på noe annet,

men jeg tok det helt konkret. (...) Jeg tok meg spesielt av dem og tok ut den ene og så den andre, og viste oppmerksomhet og lærte de nye ting. Og det vil jeg si, det er en av mine store høydepunkter som lærer, ikke bare musikk lærer, men som lærer. Så av mine store opplevelser i mitt yrke, så har musikken vært et hjelpemiddel til å nå akkurat det. Det tør jeg påstå. (Lærer A)

Lærer A fortalte at han hadde stor tro på musikk som terapi for elever med ulike atferdsproblemer. Han hadde selv opplevd at det å bruke utvidet musikkundervisning som belønning for en elev som slet med å oppføre seg på skolen, og at to uvenner som ble satt til å spille sammen fant ut av problemene de hadde med hverandre. Psykologene sa det måtte være mer samspill mellom elevene, det valgte musikk læreren å ta bokstavelig. Han kunne høre på musikken de spilte at de hadde det bedre, i starten var alt veldig aggressivt, men så roet musikken seg etter hvert som elevene ble roligere personer.

Jeg må ærlig innrømme at jeg har ikke vært så opptatt av gehør, så når du snakker om gehør, så har jeg liksom ikke tenkt over at det er det jeg driver med. Jeg tror nok jeg kaller det musisering. Men det er jo lytting og musisering samtidig. (...) Hvis du leser læreplanen så står vel nesten ikke gehør brukt som ord, så det ble jeg, ja, litt bevisst. (Lærer B)

Fra annet hold ble det fremmet sterk kritikk av prioriteringen av faget:

Få opp kompetansen i barneskolen også! Ungdomsskolen og for den saks skyld, men få opp kompetansen. Få prioritert faget. For det er et fag som blir så nedprioritert. Altså, har man en lærer, så: «Å, du har sunget i kor i din ungdom, da kan du bli musikk lærer. Du har ikke kompetanse, men det gjør ikke noe». Så det er ikke så viktig. Altså, få opp statusen til faget og viktigheten av å ha en utdannet lærer i faget, for vi merker så sterkt på ungdomsskolen at de har alt for lite kompetanse i barneskolen i faget. Så det er det jeg brenner mest for. Og det er ikke noe galt med lærerne, det er systemet som er sånn. (Lærer C)

Jeg brenner veldig for dette faget, da, jeg synes jo at generelt praktiske og estetiske fag har for lav status. (...) Skolene rangeres ut i fra hvordan de scorer på nasjonale prøver, regning eller lesing eller engelsk. Det gir jo et veldig sterkt uttrykk for hva som er viktig, hva er det som gjør skolen god, hva er det som gjør elevene gode. Og det er hvis de scorer bra i de prøvene. (Lærer D)

Jeg er veldig opptatt av at musikkfaget må være faglig, det må være fagfolk som driver det. Hvis ikke så er det dødfødt, tror jeg. Hvis elevene ikke aner hva de har gjort, og ikke har [fag]språk, da tenker jeg at det har ikke vært fagpersoner som har drevet undervisningen. Og så er jeg opptatt av at det må være utstyr til å nå de målene, for det kreves faktisk noe. (Lærer E)

Lærer D mente at de praktisk-estetiske fagene kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk generelt hadde for lav status, og at det var media og toppolitikernes resultatjag som smittet over på skoleeierne. Når skoler rangeres ut i fra resultater fra nasjonale prøver i basisfagene sender det et signal om hva som er viktig.

Han fortalte videre at han mente at de praktisk-estetiske fagene til sammen ville treffe minst ett interesseområde hos nesten alle elever, og at de dermed er viktige faktorer for elevens mulighet til å føle mestring i skolehverdagen. De som ikke liker musikk liker kanskje

kroppøving? Han understreket at de teoretiske fagene selvfølgelig også førte til mestring hos elever, men at disse ikke er så nedprioriterte i forhold til den faktiske nytteverdien.

Som eksempler på musikkfagets nytteverdi trakk han fram mestringsopplevelse og forståelse for øvingsprosessen. Han mente at det å lære hvor mye innsats som kreves for å øve inn musikk har overføringsverdi til andre fag, og viste til at ungarske skoler knyttet til kodálypedagogikken¹ har bedre resultater generelt sett enn de vanlige skolene i landet, og at man kan se samme tendens i skoler med ekstra fokus på for eksempel fysisk aktivitet og friluftsliv.

Det ble også nevnt at det er vesentlig at skolene har utstyr til å bruke i musikkundervisning, spesielt digitalt utstyr som er tilpasset brukergruppen. De digitale verktøyene kan brukes til mye, til og med samspill, men skal selvfølgelig ikke erstatte instrumentene. Lærer F oppsummerte med at han mente målet med musikkfaget måtte være at elevene skulle ha en kompetanse som gjorde dem i stand til å bruke det de hadde lært til å lage egen musikk.

Ut fra lærernes hjertesaker, er det tydelig at musikk lærerne er engasjerte og har stor tro på at faget deres er viktig. De ønsker at faginnholdet skal tas seriøst, og at faget ikke skal bli en salderingspost eller en fritime for elevene.

¹ Kodálypedagogikk, eller Kodálymetoden, er en form for musikkundervisning som stammer fra den ungarske komponisten Zoltán Kodály. Den baserer seg på innlæring av musikkunnskap via sang fra tidlig alder, tilegnelse av musikalske lese- og skriveferdigheter gjennom blant annet relativ solmiasjon, og et musikkrepertoar av kvalitetsmusikk på barnets eget morsmål som basis for et musikalsk morsmål (Earl, 2004).

5 Diskusjon av funnene sett i sammenheng med teorien

5.1 Tolkning av læreplan ut fra lærerens utdanningsnivå.

Informantene i denne undersøkelsen har både likheter og ulikheter når det gjelder deres kobling til musikken. Kanskje er det flest likheter: De jobber alle på ungdomsskoler, de har vært aktive innen musikklivet i oppveksten, de har musikk som en del av utdannelsen sin og de befinner seg alle på ulike steder innenfor det vide spekteret fra hobbymusikeren til den profesjonelle musikeren. Kanskje er det utdannelsen som står for den største ulikheten i forhold til temaene som er relevante i denne sammenhengen. Kan utdannelsen til lærerne påvirke hvordan de tolker læreplanen?

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) legger en del føringer for undervisningen. Den har en generell del som blant annet legger vekt på kreativitet, problemløsning og kompetanse til å forme framtida, opplæringsprinsipper som angir noen overordnede mål, prinsipper og retningslinjer. Den angir også timefordeling og hvor mange timer skoleeier kan omdisponere. Fagplandelen tar for seg hvert enkelt fag og greier ut om fagets formål og hovedområder, hvordan de grunnleggende ferdighetene kommer til uttrykk i faget og hva som er fagets kompetansemål.

Det som ikke framkommer av LK06, representert ved læreplanen i musikk, er konkret hva som skal skje i timene. Den sier lite om nivå og omfang. Hvor mange grunnelementer må man beherske og hvor mye er et repertoar? Forskjellige instrumenter og ensembler innenfor ulike sjangre, hvor mange er det? Et kompetansemål sier at elevene skal kunne *gjøre rede for opphavsrett knyttet til bruk av musikk* (Saabye, 2014, s. 84). Kompetansemålet gir ingen avgrensninger, og kan dermed tolkes til at elevene skal kjenne til alle regler for bruk av andres musikk, enten det gjelder hvem du har rett til å dele spotify-kontoen din med eller hva du må ha i orden når du framfører andres musikk på konserter.

Leser man derimot om de grunnleggende ferdighetene, ser man at målet settes i sammenheng med et annet mål som handler om å bruke digitale verktøy til å bearbeide lyd til egne

komposisjoner. Ut fra beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten digitale verktøy kan man tolke opphavsrettsmålet dithen at det handler om hvilke regler for opphavsrett som gjelder *når man bearbeider ulike lyder til egne komposisjoner*. I den sammenhengen er det nærliggende å se for seg en situasjon der man bruker andres musikk som utgangspunkt for egen musikk.

[Eleven skal kunne]gjøre rede for regler for opphavsrett knyttet til bruk av musikk (Saabye, 2014, s. 84).

I musikkfaget inngår blant annet bruk av opptaksutstyr og musikkprogram for å sette sammen og manipulere lyd til egne komposisjoner. I denne sammenheng inngår også kjennskap til kildekritikk og kunnskap om opphavsrett knyttet til slik bruk av musikk (Saabye, 2014, s. 82-83).

For å se det helhetlige bildet bak de ulike kompetansemålene må læreren altså forholde seg til minst to forskjellige deler av læreplanen, det å forholde seg til kompetansemålene alene kan i noen tilfeller føre til feiltolkning. I tillegg må læreren eller lærerkollegiet avgjøre hvilke aktiviteter som skal brukes for å jobbe med målet, og hvilke prestasjonsnivåer som representerer de ulike gradene av måloppnåelse. Her gir læreplanen ingen føringer utover at elevene skal ha en standpunkt karakter. Det å undervise ut i fra LK06 er en prosess som krever refleksjon og dybdekunnskap hos læreren. Så hvilken påvirkning kan lærernes utdanning ha på deres evne til å forstå og sette ut i livet de intensjoner som ligger bak LK06? For å illustrere min oppfatning av utdanningens betydning skal jeg først gi et lite innblikk i mine egne erfaringer fra musikk lærerutdannelsen.

Min vei mot yrkestittelen musikk lærer startet med et årsstudium i musikk. Årsstudiet var relativt praktisk rettet, med hovedinstrumentundervisning, hørelære, komposisjonsoppgaver og lignende. Også det faget som ble kalt musikkpedagogikk var relativt praktisk, det handlet mye om å teste ut ulike musikkaktiviteter og planlegge korte undervisningsopplegg. Årsstudiet ble etter hvert til en bachelorgrad, og de praktisk rettede forelesningene og undervisningstimene ble gradvis erstattet med færre undervisningstimer og flere skriftlige oppgaver. Det ble ikke skrevet noen bacheloroppgave, men en skoleutviklingsoppgave i pedagogikk der man skulle drøfte teorien i forhold til innsamlede data, intervjuer, case-studier eller lignende.

Opp på masternivå, der jeg befinner meg nå, krevdes et enda høyere nivå av selvstendighet. Forelesningsbasert undervisning kombinert med egenansvar for å finne temaer og problemstillinger til egne semesteroppgaver og ikke minst masteroppgaven, krevde et helt annet overblikk og en annen form for refleksjon enn det å besvare oppgaveteksten. Fra

årsstudienivå til masternivå gikk utviklingen fra å lære praktiske musikkferdigheter til å reflektere rundt problemstillinger i musikkundervisningen, og enda videre til å se praksisen rundt musikkfaget med granskende blikk. Min erfaring er at mine studieår innenfor musikkfaget har gitt meg en oversikt over ulike problemstillinger og tvunget meg til å reflektere over dem. Framfor alt har det gitt meg erfaring i å lete etter mening der denne ikke er tydelig ved første øyekast.

Informantene i denne undersøkelsen har ulike måter å forholde seg til LK06 på, og de uttrykker ulik grad av begeistring for den: fra å synes den er helt umulig, via lokale tolkninger, til å følge kompetansemålene direkte. Sammenhengen mellom lærernes utdanning og deres uttalte opplevelse av å «mestre» planen, virker å være at de med den mest spesifikke og omfattende musikkklærerutdannelsen opplever størst grad av kontroll.

Lærer A, som er allmennlærer med 15 studiepoeng i musikk, uttrykker stor frustrasjon over LK06. Lærer B, som er allmennlærer med 60 studiepoeng i musikk, kjenner seg heller ikke helt hjemme i planen. Hun føler ikke at hun har nok kompetanse til å undervise etter LK06 slik hun oppfatter at det er tenkt fra forfatternes side. Hun bruker den lokale tolkningen tett i undervisningen og sier at «det er mer enn nok å jobbe med, men det er også morsomt å jobbe med hvis man da ikke får helt panikk». Lærer E, som også er allmennlærer med 60 studiepoeng i musikk, bruker læreplanen og den lokale tolkningen. Han synes at LK06 kan være utfordrende på grunn av omfattende mål.

De som er mest positive til LK06 er lærer C, D og F, som er henholdsvis faglærer i estetiske fag (90 studiepoeng i musikk), musikkterapeut med praktisk-pedagogisk utdanning (mastergrad og et år til), og lektor (hovedfag i musikkvitenskap og PPU). Lærer C forholder seg direkte til LK06, og gir uttrykk for at hovedproblemet er at kompetente musikkklærere ikke er høyt nok prioritert. Lærer D ser både styrker og svakheter ved at LK06 legger så få føringer når det gjelder innhold, men virker å ha en positiv opplevelse av planen. Lærer F virker også positivt innstilt til LK06, selv om han opplever frustrasjon over vage mål av og til. Han mener at det er stort rom for personlig tolkning, og tror at det kan være en utfordring for musikkklærere med mindre utdanning.

De kvalitative intervjuene avdekket at de med mest musikkutdanning er mest komfortable med LK06 (Med forbehold om at seks intervjuobjekter utgjør et lite utvalg av informanter). En ting som er interessant i den sammenhengen, er at LK06 ble skrevet på et tidspunkt der

man kunne undervise i musikk uten å ha studiepoeng i faget. I skrivende stund skal musikk lærere i teorien ha minst 30 relevante studiepoeng (Utdanningsdirektoratet, 2016), men ettersom dette kravet kun gjelder for lærere som er ferdigutdannet fra og med 2014 kan skoleeiere med loven i hånd la lærere uten studiepoeng i musikk undervise i faget i mange år framover.

Ut fra dagens regler vil det potensielt finnes lærere som har rett til å undervise i musikk uten dokumentert fagkompetanse fram til cirka 2060 hvis man ser for seg en lærer født i 1990 som ikke har hatt noen forsinkelser i utdannelsen og pensjonerer seg i en alder av 70 år. Det er usannsynlig at dagens regelverk ikke revideres innen den tid, men eksemplet fungerer som en illustrasjon på grad av prioritet rettet mot kvalifiserte musikk lærere. Det må nevnes at denne situasjonen ikke er enestående for musikkfaget, den gjelder for alle skolefag utenom basisfagene norsk, engelsk og matematikk, samt arbeidslivsfag, utdanningsvalg og valgfag. I sistnevnte fag stilles det ingen krav til spesifikk fagutdanning hos læreren, mens lærere i basisfag skal ha 60 studiepoeng (Utdanningsdirektoratet, 2016).

5.2 Tolkingsrom i kompetansemålene

Som nevnt tidligere sier LK06 lite eller ingenting om nivå, omfang og metoder i forbindelse med kompetansemålene i musikk. Her følger noen eksempler på hvilket tolkningsrom man kan finne i de ulike kompetansemålene, illustrert med mine egne tolkninger. Eksemplene som er brukt er de samme tre kompetansemålene som ble brukt i intervjuundersøkelsen.

[Elevene skal kunne] bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter (Saabye, 2014, s. 84).

Lærerne i intervjuundersøkelsen var relativt enige i hva dette kompetansemålet handler om, det dreier seg om instrumenter og akkorder. De var imidlertid ikke like samstemte da vi snakket om hvilket prestasjonsnivå de ville vurdere til høy måloppnåelse. Noen faktorer som ble nevnt var det å kunne et visst antall akkorder, å kunne akkompagnere, å se slektskap mellom akkorder, å kunne akkordsymboler og lignende. Det virket som lærerne ikke hadde noen felles plattform som fortalte dem hvilket nivå de skulle legge seg på.

Dette kompetansemålet handler om å spille, og det ligger, delvis implisitt, at elevene skal beherske et eller flere instrumenter. Hvilket nivå elevene skal beherske nevnes ikke. Viktige

begreper i dette kompetansemålet er *grunnelementer*, *besifring* og *akkordprogresjoner*, og for å forstå kompetansemålet må man først definere hva som ligger i disse begrepene.

Grunnelementer i musikk kan romme mange ulike elementer, og i selve kompetansemålet angis ikke innholdet i begrepet grunnelementer. Derimot kan man lese i omtalen av hovedområdet musisering at musikkens grunnelementer er puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form (Saabye, 2014, s. 81). Elevene skal *bruke* musikkens grunnelementer, det innebærer at de skal forholde seg til de åtte grunnelementene mens de spiller et instrument eller i forberedelsene. Tolkingsrommet her ligger i å definere hva det vil si å bruke de ulike elementene. Det er i denne sammenhengen relevant å nevne at det ikke finnes noen overordnet definisjon på hvilke elementer som er grunnleggende i musikken, noe som innebærer at det kan være enkelte ulikheter hos forskjellige kilder.

Puls, rytme, klang og de andre grunnelementene er til stede når man spiller musikk på et instrument, så i en minstekravstolkning av kompetansemålet går det an å si at det å spille på et instrument oppfyller denne delen av målet. I den andre enden av skalaen kan man se for seg at det å bruke musikkens grunnelementer i spill på instrumenter innebærer å aktivt forholde seg til dem og ta valg knyttet til dem både før og underveis i spilleprosessen. Eleven skal ikke bare gjengi andres musikk på en teknisk god måte, men ta egne valg i tolkingen og nærmest lage sin egen versjon. En slags middelvei innebærer at eleven kjenner til de ulike begrepene og vet hva slags roller de har i musikken.

Symboler for besifring er akkordsymboler. Store norske leksikon definerer besifring som akkorder som angis med en bokstav som viser hva grunntona heter og forskjellige tilleggssymboler som forteller mer om egenskapene til akkorden (Besifring, 2014). Slik sett er målet tydelig dersom læreren kan betydningen av begrepet. Det som er uklart er nivå og omfang. Hvor mange, og hvor avanserte akkorder forventes det at elevene skal kunne bruke? Å bruke symboler for besifring kan innebære alt fra å spille enkle sanger med akkordene D og A7 på gitar, til å mestre mer kompliserte låter med mange og komplekse akkorder.

Kompetansemålet sier at elevene skal kunne bruke symboler for besifring. Innebærer det kjennskap til de ulike akkordtypene, intervaller og lignende, eller holder det å kjenne til hvilket akkordgrep på instrumentet som symbolet viser til? Disse to alternativene representerer en betydelig forskjell når det gjelder vanskelighetsgrad. Det er nærliggende å

tenke at det å *bruke* symboler for besifring handler mer om praktisk bruk enn innsikt, men det neste sentrale begrepet leder tilbake mot en mer kunnskapsbasert tolkning.

Akkordprogresjoner handler om hvilke akkorder som passer sammen i ulike tonearter. Rent språklig kan denne delen av kompetansemålet tolkes på to måter: «symboler for besifring og akkordprogresjoner» kan bety å bruke symboler for besifring og å bruke *symboler for akkordprogresjoner*, eller det kan innebære å bruke symboler for besifring og å bruke *akkordprogresjoner*. Førstnevnte tolkning innebærer bruk av navn på de ulike trinnene i en skala, for eksempel tonika, dominant, tredjetrinnsakkord og lignende. Disse brukes for å vise hvilke roller de ulike tonene og akkordene har i en toneart, og forskjellige sammensetninger av akkorder på ulike trinn er utgangspunktet for de ulike akkordprogresjonene. Det er mulig å tenke seg at elevene da må lære seg de ulike trinnene, og forholdet mellom første-, fjerde- og femte trinn, eller første-, andre- og femte trinn.

Ettersom kompetansemålet handler om å bruke akkordprogresjoner i spill på instrumenter, er det mer sannsynlig at det dreier seg om å bruke akkordprogresjoner. Det innebærer å lære hvilke akkorder som passer sammen uten at man nødvendigvis tar for seg systemet som ligger bak. Dersom man skal spille en sang i D-dur, og prøver seg fram med akkordene A7 og G, så bruker man akkordprogresjoner.

[Elevene skal kunne] notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon (Saabye, 2014, s. 84).

Dette kompetansemålet var det mange ulike syn på blant lærerne. Høy måloppnåelse ble beskrevet som det å kunne illustrere hvordan de ulike instrumentene spilte i et grafisk partitur, å komponere ved hjelp av notasjonsprogrammer og flerstemt rytmekomposisjon. Det ble både gitt uttrykk for at noteskriving var mest hensiktsmessig fordi andre kunne forstå den, og at grafisk notasjon mer gjennomførbart. Noter ble av mange sett på som for vanskelig og tidkrevende, og det ble også gitt uttrykk for at selve komponeringen var viktigere enn notasjonen. Alt i alt virker det som dette kompetansemålet i stor grad påvirkes av tidsrammer og elevrammer.

Kjernen i dette kompetansemålet virker å være det å kunne skrive ned musikk man har laget selv. Viktige stikkord er grafisk og tradisjonell notasjon. Det første jeg ser for meg når jeg

tenker på grafisk notasjon er illustrasjoner av musikkens bevegelser ved hjelp av streker og figurer. Tradisjonell notasjon forbinder jeg med noter.

Ordet *eller* er viktig. Det forteller at kompetansemålet ikke krever at elevene mestrer begge notasjonsformene, og står som det første valget læreren må ta. Grafisk eller tradisjonell notasjon, hva er forskjellen? Det mest innlysende er at den tradisjonelle notasjonen følger en internasjonal standard, det finnes regler for hvordan den skal være. Som følge av dette er det mulig for andre enn komponisten å gjenskape musikken med stor nøyaktighet ved hjelp av notasjonen. Grafisk notasjon, på den andre siden, er i større grad bygget på komponistens eget system av assosiasjoner og bilder. Lærerens første avgjørelse bør dermed være hva som er hensikten med å notere ned musikken. Er det som et huskeverktøy for komponisten, eller er det ønsket at notasjonen skal være en nedtegnelse som andre kan bruke?

Grafisk og tradisjonell notasjon kan begge fungere både som huskeverktøy og en kommuniserende nedtegnelse, men etter ulike premisser. Tradisjonell notasjon, her representert ved noter, er godt egnet til å formidle komponistens tanker til utøveren, og fungerer også bra som et lagringsmedium for komponisten. Den store utfordringen i grunnskolesammenheng er imidlertid om komponisten mestrer teknikken på et nivå som gjør det hele gjennomførbart. Min egen erfaring som lærer er at elevene komponerer mer avansert musikk enn de er i stand til å skrive ned med noter. Det er allikevel viktig å se dette i sammenheng med at tradisjonell notasjon ikke nevnes i læreplanen før på ungdomstrinnet. Dermed henger elevenes noteferdigheter sannsynligvis kraftig etter deres øvrige musikalske utvikling.

Som nevnt kan grafisk notasjon også brukes både som et huskeverktøy og som «noter» for musikerne. Men ved sistnevnte bruksområde vil komposisjonsprosessen være av en annen natur enn ved bruk av vanlige noter. Mens man vanligvis, i noteverdenen, regner det skrevne produktet som selve komposisjonen, vil en komposisjon skrevet med grafisk notasjon eksistere som et samspill mellom komponistens nedtegnelser og musikernes tolkninger. Det neste spørsmålet læreren må ta for seg er med andre ord hva slags komposisjon det er som skal noteres, og hvem som «eier» komposisjonen.

En annen detalj som må tas hensyn til når man tolker hva dette kompetansemålet handler om, er hva begrepet tradisjonell notasjon innebærer. Det er lett å tenke at tradisjonell notasjon er noter, men når motsatsen er grafisk notasjon er mitt syn at også de populærmusikalske

notasjonsformene havner innunder tradisjonell notasjon. En slik tolkning vil da innebære at det å notere akkordnavn over sangteksten er å notere egenprodusert musikk.

Det vide tolkningsrommet som gis reiser en del spørsmål for læreren. De ulike tolkningene som gis her representerer ulike metoder til ulik bruk og med et stort spenn nivåmessig. LK06 gir stort rom for å tilpasse undervisningen til lokale forhold, men hvordan ivaretas behovet for «lik lønn for likt arbeid» for elevene? Et viktig prinsipp for landet Norge er at alle skal ha de samme mulighetene og rettighetene så langt det lar seg gjøre. Det innebærer også at vurderingskravene på de forskjellige skolene bør være så like som mulig. Etter mitt syn blir det vanskelig for læreren å vite at man ligger på rett nivå med tanke på vanskelighetsgrad når planen sier så lite om dette. Dersom kompetansemålet er at elevene skal kunne regne ut areal av en rettvinklet trekant er det relativt enkelt å vite om man gir oppgaver med riktig vanskelighetsgrad. Når man skal notere egenprodusert musikk er det ikke like åpenlyst hva det er meningen at man skal gjøre, spesielt ikke når kompetansemålet legger opp til at man kan velge mellom to notasjonsformer som stiller meget ulike krav til kunnskap.

[Eleven skal kunne] diskutere særtrekk ved rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk og gjøre rede for egne musikkpreferanser (Saabye, 2014, s. 84).

Lærernes oppfatninger av dette kompetansemålet var mange. Eksempler på hvilke ferdigheter som skulle oppnås var å kunne tenke analytisk, å kunne forklare hvorfor man likte musikken, å vite hva som er forskjellen på de ulike musikkformene og kjenne til de ulike sjangrene og epokene, og å vite hva som kjennetegner de ulike musikkformene. Flere av lærerne ga uttrykk for usikkerhet rundt hva som var tanken bak formuleringen «gjøre rede for egne musikkpreferanser».

Dette kompetansemålet er todelt. Det handler om særtrekk ved ulike former for musikk, og det handler om elevens egen musikksmak. Først vil jeg gå nærmere inn på hva det innebærer å diskutere særtrekk ved de ulike musikkformene. Min første tanke er at dette kompetansemålet krever veldig mye kunnskap, fordi de enkelte musikkformene som nevnes er egne fagområder i seg selv. Hva må man kunne for å diskutere særtrekk ved rytmisk musikk? Hvor mye må man kjenne til om de rytmiske musikksjangrene? Slik jeg ser det kan denne delen av kompetansemålet tolkes på to ulike måter. Enten kan man se den rytmiske musikken som en enhet og trekke fram hva som er særegent med den, ellers går man inn i de

ulike rytmiske musikkjangrene og lære rytmisk musikk å kjenne ved å lære om musikkhistorien og utviklingen gjennom sjangrene.

Med tanke på omfang er det rimelig å anta at det første alternativet som er tenkt, da det andre krever mer tid enn det som finnes til rådighet. Allikevel er det utfordrende å vite hvor dypt man skal dykke i fagstoffet. Hvor realistisk det er å kunne omtale særtrekk ved ulike musikkformer uten kjennskap til sjangrene som utgjør musikkformene er diskutabelt. Det å formulere særtrekk for hele det rytmiske området, eller verdensmusikkområdet, må nødvendigvis bli på et veldig generelt grunnlag da de færreste av de nevnte musikkformene framstår som noen homogen enhet. I det hele tatt er det mange valg knyttet til nivå og omfang som må tas når man skal jobbe med denne delen av kompetansemålet.

Andre del av kompetansemålet handler om egne musikkpreferanser. Hva vil det si å gjøre rede for egne musikkpreferanser? Dette er et spørsmål som etter mitt syn er relativt enkelt å svare på, å gjøre rede for egne musikkpreferanser er å si noe om hva slags musikk man liker eller misliker. Mer relevant er kanskje spørsmålene hvorfor og hvordan? Det er vanskelig å finne noe om bakgrunnen for at elevene skal kunne gjøre rede for egen musikksmak i omtalen av hovedområde lytting i LK06, det kommer heller ikke tydelig fram i den delen som beskriver formålet med musikkfaget. Derimot er det fragmenter av den generelle delen som kan knyttes til denne delen av kompetansemålet.

Musikksmak er for mange mennesker noe personlig, mer eller mindre knyttet til ens oppfatning av seg selv. Mange mennesker ser en sammenheng mellom egen musikksmak, klesstil, livsførsel og omgangskrets, noe som tyder på at det er en sammenheng mellom musikk og identitet. I den generelle delen av læreplanen kan man lese om det meningssøkende menneske, som former sin identitet gjennom fortrolighet med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Videre står det at «møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner gir både nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon» (Saabye, 2014, s. 6). Ut i fra dette kan det å gjøre rede for egne musikkpreferanser på bakgrunn av innsikt i ulike musikkformer ses som en form for kritisk refleksjon. Under overskriften Det skapende menneske omtales begrepene kritisk sans og skjønn. Disse beskrives som viktige ferdigheter. Det å kunne vurdere kvalitet eller vise dømmekraft krever innsikt i det aktuelle fagområdet, modning og øving (Saabye, 2014, s. 9).

Det er altså mulig å tolke dette kompetansemålet både som helt og delt. Kunnskap om ulike musikkformer og evnen til gi uttrykk for egen musikksmak, eller evnen til å sette seg inn i ulike former for musikk og vurdere hvordan man opplever disse ut i fra egne smakspreferanser. Del en av kompetansemålet handler om kunnskap om musikk, mens del to handler om å kunne gi sin egen selvstendige vurdering av musikken.

Kompetansemålene i læreplan for musikk gir rom for tolkning og tilpassing til lokale forhold. Det er en god ting at kompetansemålene ikke låses til utstyrstilgang og lignende, og at læreren kan tilpasse de etter sine styrker og svakheter. Metode kan tilpasses elevgruppa, og det samme gjelder til en viss grad innhold. Alt i alt er det mye positivt med utformingen av kompetansemålene, men denne virker å ha en konsekvens som gir en relativt unorsk praksis: I de fleste tilfellene er lærers tolkninger av planen avgjørende for hvilke prestasjoner som gir gode karakterer. Lokale tilpasninger er en god ting, men vurdering er et område som heller bør styres etter en nasjonal standard.

Et moment i tolkningsrom er kompetent tolkning. For at det skrevne ord skal bli tolket så bra som mulig må den som tolker kjenne til alle momenter ved saken. De ulike fagplanene i LK06 har et fellestrekk, de er til dels fagsæregne tolkninger av det som i planen omtales som grunnleggende ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene er *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, og å kunne bruke digitale verktøy.*

I alle fagplanene defineres det hvordan de grunnleggende ferdighetene kommer til uttrykk i faget. Å kunne uttrykke seg skriftlig i musikk handler blant annet om notasjon, mens det i mat og helse blant annet er knyttet til å skrive ned oppskrifter og lage illustrasjoner (Saabye, 2014, s. 82 og 86).

Signe Kalsnes (2010) stiller spørsmål ved hvordan de generelle grunnleggende ferdighetene kan balanseres opp mot musikkfagets egne grunnleggende ferdigheter, og hvordan fokus på grunnleggende ferdigheter kan påvirke faget. Hun peker på at et tiltak som er gjort fra læreplanverkets sin side, med tanke på å unngå at musikkfaget blir et instrumentelt, læringsstøttende fag, er å definere de grunnleggende ferdighetene vidt. For eksempel defineres regning i musikk blant annet som å gjøre seg kjent med musikkens grunnelementer og å kunne beregne tid og rom i musikk (Kalsnes, 2010, s. 62-63; Saabye, 2014, s. 82).

Det er ikke bare spørsmålet om hvordan de grunnleggende ferdighetene kommer til uttrykk i læreplanen som avgjør hvordan musikkfaget blir. Kalsnes antyder at debatten rundt skolen gir uttrykk for en smal forståelse av begrepene og et smalt kunnskapssyn, der innholdet i de grunnleggende ferdighetene tolkes nærmest bokstavelig: Det å uttrykke seg skriftlig handler om å skrive, eller noter, og å regne handler om tallforståelse. På denne måten ser man bort fra at de grunnleggende ferdighetene skal være utformet på fagenes premisser (Kalsnes, 2010, s. 68-69).

Kalsnes hevder videre at det ikke er samsvar mellom planens overordnede intensjoner og forventet kompetanse hos elevene, og at dette har sammenheng med krav til målbarhet. Den generelle læreplandelens vide kunnskapssyn snevres inn i fagplanene. Sammen med de systematiske testene som er innført i basisfagene fører dette til et kunnskapssyn der det i stor grad settes likhetstegn mellom kunnskap, ferdigheter og målbarhet. Det realiserste kunnskapssynet gir dårlig rom for affektiv kunnskap, for opplevelser og lignende lar seg vanskelig måle. Dette påvirker musikkfagets innhold (Kalsnes, 2010, s. 70-71).

I utgangspunktet skulle ikke dette være noe problem at de grunnleggende ferdighetene tolkes bokstavelig, for musikkplanens beskrivelser av dem er formulert med utgangspunkt i musikkfaget. Det er ikke slik at å uttrykke seg skriftlig vil si å skrive stil om musikk. Allikevel kan Kalsnes vise til flere eksempler der de grunnleggende ferdighetene knyttes til lesing, skriving og regning, og dermed til basisfagene. Her er et eksempel fra en reportasje i bladet Utdanning:

... den grunnleggende ferdigheten matematikk, står først på timeplanen ... Mer gym, er kravet fra en samlet klasse ... Elevene ønsker seg dessuten mer kunst og håndverk. Men fagene som skal gi grunnleggende ferdigheter, er det ingen som ønsker seg mer av². (Ruud, 2002, s. 20-23)

Kalsnes mener denne typen misoppfatninger kan være skadelige for musikkfaget og andre fag fordi de ved å knytte de grunnleggende ferdighetene til enkeltfag skaper en rangering av hvilke fag som er viktigst.

5.3 Lærernes teorieksempler og det totale bildet

² Disse sitatene er hentet fra en artikkel der bladet Utdanning følger en lærer gjennom to arbeidsdager. Sitatene alene kan bli oppfattet som uttalelser fra læreren, men de er hentet fra journalistens refererende tekst i artikkelen. De er dermed ikke representative for lærerens forståelse av de grunnleggende ferdighetene.

Musikkteori og gehørtrening er to innholdsrike fagområder innenfor musikken. Mens gehørtrening i stor grad handler om å kunne gjenkjenne, benevne eller gjengi klingende materiale, handler musikkteorien om kjennskap til hvordan musikken er bygget opp. Musikkteorien tar blant annet for seg musikkens grunnelementer, som rytme, klang, melodi og flere.

I intervjuundersøkelsen ble hver lærer bedt om å beskrive en praktisk læringsaktivitet som omhandlet musikkteoretiske eller gehørbaserte emner. Lærerne hadde ingen problemer med å finne eksempler på slike undervisningsopplegg, og hadde heller ingen problemer med å forklare hva de mente elevene lærte av oppleggene. Det som gikk igjen hos flere av lærerne, var hvilke aktivitetsformer de valgte å fortelle om.

De to aktivitetene som dominerte, var rytmeøvelser og gitar- eller bandbaserte undervisningsopplegg. Det kan finnes flere årsaker til at det var disse undervisningsoppleggene som ble framhevet. Et alternativ er at lærerne valgte aktiviteter som var greie å fortelle om i en undervisningssituasjon, undervisningsopplegg som de kjente seg trygge på og visste at de kunne forklare og begrunne på en god måte. De lærerne som hadde flere eksempler ble bedt om å velge ett av dem og utdype. Dersom lærerne hadde blitt gitt muligheten til å gi mindre detaljerte forklaringer, men til gjengjeld fått lov til å dele alle sine praktiske læringsopplegg, kunne det gitt et større spekter av ulike opplegg.

Alternativ to er at utvalget av undervisningsopplegg sier noe om ressursituasjonen lærerne jobber i, både med tanke på deres egen bakgrunn, elevenes utgangspunkt, tidsressurser og utstysrammer. Det kan tenkes at funnene sier noe om hva som er mulig å få til innenfor de eksisterende rammene. Gitarspill og band er takknemlige aktiviteter for en musikk lærer. Flere av lærerne gir uttrykk for at elevene trives med disse aktivitetene. Bandinstrumenter er relativt budsjettvennlige, og gir gode muligheter for å aktivisere en hel klasse selv om man ikke har bandutstyr til alle. Trommesettet kan deles opp eller suppleres med andre rytmeinstrumenter, man kan bruke musikkrommets kassegitarer i tillegg til det faste bandoppsettet, eventuelt kan resten av klassen synge. Gitar- og bandaktiviteter er også velegnet til å trekke inn ulike temaer fra musikkhistorie og læren om de musikalske grunnelementene, selv om praktiske spilleferdigheter, akkordlære og samspillteknikk (puls, felles akkordbytter og lignende) nok er de mest framtrædende temaene å jobbe med.

Rytme og puls er temaer som også er velegnet for å jobbe med i store grupper. Av grunnelementene er de kanskje de som minst grad avhenger av forkunnskap. Å jobbe med melodi og akkordprogresjoner i spill krever kunnskap og tekniske ferdigheter på instrumentet, mens rytme i større grad kan stå for seg selv. En kan fjerne melodien og fortsatt spille rett rytme, men en kan ikke ta rytmen bort fra melodien. Rytmeaktiviteter har også den fordel at de kan utføres med kroppen, man er ikke avhengig av god utstyrstilgang. Man har også den fordel at gjenstander som i utgangspunktet ikke er musikkinstrumenter med enkle grep kan brukes som perkusjonsinstrumenter.

Alt i alt kan det virke som om utstyr og elevenes ferdighets- og kunnskapsnivå begrenser hvor mye av musikkteorien som blir innlært via praktiske aktiviteter. Grunnleggende gehørtrening virker til dels å være representert i lærernes eksempler, gjennom arbeid med akkordprogresjoner og rytme.

5.4 Formål og fagsyn hos lærerne og teoretikerne

I kapittel 2.3 presenteres en oversikt over en del ulike måter å oppfatte musikkfaget på. Hvilke av disse er representert hos lærerne i intervjuundersøkelsen? I denne delen vil jeg sammenligne lærernes meninger om musikkfagets formål med oversikten over musikkfagsyn.

På spørsmål om hva som er formålet med musikkfaget svarte *Lærer A* at det var å bli glad i musikk, å kunne lytte selektivt og deretter være i stand til å forstå og snakke om det man hører, og å lære å like ulike typer musikk. Det å kunne lytte selektivt og samtale om og forstå musikken kan knyttes til synet på musikk som sakfag, der man vil forstå musikken med et utgangspunkt i musikkens egenverdi.

Det å lære seg å like ulike typer musikk kan ha sammenheng med musikk som estetisk fag, ved at man blir kjent med og lærer å sette pris på ulike uttrykk som regnes som estetisk riktige innenfor sitt område. *Lærer A* mente også at det å lære å bli glad i musikk var et formål med musikkfaget. Dette formålet er litt vanskelig å plassere i kategoriene i kapittel 2.3, men det kan knyttes til fagets egenverdi.

Lærer A ga uttrykk for syn som kan knyttes til fagets formål også da vi pratet om andre temaer. Han ga uttrykk for at musikk skiller seg ut fra resten av skolehverdagen, at det er et annerledesfag og et slappe av-fag. Disse oppfatningene har sammenheng med trivselsfaget

musikk. Han nevnte også at musikk er et opplevelsesfag, og at det kan brukes som en motivasjonsfaktor, konfliktdemper eller for å få utløp for aggresjon. Disse synene er representanter for en musikk som middel-tankegang.

Lærerens uttalelse om at musikk er et estetisk fag trenger ingen nærmere utdyping. Det siste musikkynet som lærer A ga uttrykk for kan ses i sammenheng med synet på musikk som en del av en polyestetisk oppdragelse og til dels det musiske faget. Lærer A mente at man gjennom bevegelse til musikk får musikken ut gjennom alle lemmer, musikken griper tak i kroppen. Han sa også at musikk var nært tilknyttet menneskets, og at musikken i seg selv fungerer som et språk.

Lærer B knyttet fagets formål opp mot menneskets dannelse, det helhetlige menneske og det skapende menneske. Det å sette musikkfaget i sammenheng med det å være et helhetlig menneske og dannelse er beslektet med synet på musikk som et musisk fag, der man søker å oppdra «hele» mennesker gjennom samspill mellom kropp, intellekt og følelser. Det skapende menneske, eller musikk som skapende fag, er ikke nevnt i kapittel 2.3. Allikevel er det å skape en viktig del av musikken, gjennom komposisjon og tolkning av andres musikk.

I andre deler av intervjuet ga lærer B uttrykk for følgende musikkyn: Et annerledesfag, et kreativt fag, et praktisk-rettet fag og et allmenndannende fag. Annerledesfaget kan som nevnt hos Lærer A knyttes opp mot trivsel, mens det kreative faget havner i den ikke-definerte kategorien det skapende faget som ble nevnt i forrige avsnitt. Musikk som et praktisk-rettet fag handler om en ikke-teoretisk framgangsmåte, og uttalelsen må ses i lys av debatten rundt dagens teoritunge skole. I så måte kan oppfatningen av musikk som et praktisk fag tolkes som en del av trivselsfaget, eller generelt som et middel, da det gir en mestringsarena for de som mistrives med teoretiske framgangsmåter.

Lærer C utdypet ikke mye angående hva som er formålet med faget, men listet opp følgende: Det musikalske, gruppeprosesser, tverrfaglig - for å lære andre ting, og jobbing med mestringsfølelse, selvbilde og lignende. Det musikalske velger jeg å knytte til sakfaget musikk, som fremmer musikkens egenverdi. Tverrfagligheten er til en viss grad beslektet med sangfaget, det vil si den versjonen av sangfaget som bruker sanger som et verktøy for læring. Etter som Nielsens (1998) fagsyn omhandler sanger som metode innad i musikkfaget blir det allikevel ikke helt riktig.

Det må nevnes at Lærer C ikke presiserer at det er sanger som skal brukes tverrfaglig, og at hun bruker naturfag som et eksempel. Det å bruke musikken tverrfaglig kan dermed like gjerne handle om å knytte tonedannelse til fysikk eller noter til matematikk. I så tilfelle passer det ikke å sammenligne med sangfaget, men heller å se musikkfaget som et generelt verktøy for å oppnå andre ferdigheter. Det mest riktige i denne sammenhengen er å plassere disse uttalelsene under musikk som middel.

Også ved andre anledninger i løpet av intervjuet ga lærer C uttrykk for et syn på musikkfaget som et middel. Hun påpekte, i likhet med flere andre, at musikken kan ha positive virkninger innen områder som mestring og følelsesregulering. Lærer C omtalte musikkfaget som praktisk, men med en teoretisk grunnmur. Hun mente at det teoretiske grunnlaget var nødvendig for at man skulle forstå musikken, og viste dermed synspunkter som er forenlige med synet på musikk som sakfag.

Lærer D trakk fram mestring og muligheter for at talenter kan få utfolde seg som en del av formålet med musikkfaget. Han nevnte også sjangerkunnskap og kjennskap til musikkens rolle i samfunnsutviklingen. Det å kjenne til ulike musikksjangre representerer synet på musikk som sakfag, mens musikkens rolle i samfunnsutviklingen knyttes til musikk som samfunnsfag.

Musikkfaget som alternativ mestringsarena for de som har sitt talent der i stedet for i teorifagene kan ses på fra to sider. Dette synet gjør ved første øyekast musikkfaget til et middel for opplevelse av mestring. På den annen side er det ikke til å komme bort fra at det verdsetter musikkens egenverdi, da det stadfester musikkfagets rolle som en arena der de som har talent eller interesse for musikk kan få utvikle sine evner. Dette sender et signal om at disse evnene faktisk er viktige, og at de er verdt å ta vare på.

I andre sammenhenger i intervjuet ga lærer D uttrykk for at musikkfaget er et aktivitetsfag, i den betydning om at innholdet i faget skal bestå av praktiske aktiviteter. Han mente også at det å øve inn et musikkstykke hadde overføringsverdi til andre fag og situasjoner ved at elevene så sammenhengen mellom innsats og resultater. Mestring ble også nevnt, noe som peker mot musikk som middel.

Lærer E la vekt på at elevene skulle oppleve musikkglede, og at musikk er allmennkunnskap. Musikk som allmennkunnskap stadfester musikkens egenverdi og dens plass i det man kan

kalle den kunnskapsmessige kulturarven. Det er allikevel vanskelig å plassere dette fagsynet i noen av kategoriene i kapittel 2.3. Opplevelsen av musikkglede er beslektet med Lærer A sin oppfatning av at elevene skal bli glade i musikk.

Ellers i intervjuet hadde lærer E mange tanker som kunne knyttes til fagsyn og formål. Av uttalelser som peker i retning av musikk som middel var blant annet tanken om at det praktiske musikkfaget fungerer som en mestringsarena for de som ikke finner slike ellers i skolehverdagen, og at musikkfaget kan være nyttig med tanke på å utvikle et forhold til sin egen stemme. Lærer E mente også at musikk kan gjøre en til et helere menneske og gi et rikt liv, noe som kan kobles til den polyestetiske retningen. Blant de mer sakfagorienterte synene er analytisk kunnskap om musikkens oppbygging og instrumentenes rolle, det ble understreket at musikkfaget må være faglig, drevet av fagfolk. Det å utvide musikksmaken ble også nevnt som et mulig formål for musikkfaget, noe som peker i retning av det estetiske musikkfaget.

Lærer F mente at målet med musikkfaget er at elevene skal kunne lage musikk selv, noe som i stor grad samsvarer med Lærer B sitt syn på musikk som skapende fag. Ellers framhever lærer F også viktigheten av kunnskap om musikk, samtidig som han beskriver musikkfaget som noe annerledes, et avbrekk.

Det er interessant å se hvilke fagsyn og tanker om formål som lærerne ga uttrykk for gjennom intervjuene. Mange av fagsynene som er beskrevet i kapittel 2.3 er nevnt, og noen av dem deles av flere av lærerne. Enda mer interessant er det å se hvilke fagsyn som ikke kommer til uttrykk gjennom intervjuundersøkelsen. For eksempel virker sangfaget å være svært lite framtreddende, noe som tyder på en smått radikal endring av faget som en gang het sang.

Andre fagsyn som ikke blir nevnt i stor grad er ferdighetsfaget, det kritiske faget, mediefaget og lydfaget. En kan anta at det kritiske faget og mediefaget er begreper som ikke nødvendigvis er så naturlige å bruke for informantene, og at disse fagsynene smelter sammen med samfunnsfaget. Lydfaget er kanskje utelatt fordi det er vanskelig å finne rom for det i den gjeldende læreplanen. Ferdighetsfaget kan tenkes å være rammet av ressurs- og tidsmangel, og er også av natur nærmere tilknyttet en-til-en-undervisning på et instrument enn klasseromsundervisning. Det er ingen selvfølgelighet at alle de ulike fagsynene beskrevet av Nielsen (1998), Hanken og Johansen (1998) og Varkøy (2001) er representert i LK06 eller i lærernes individuelle fagoppfatninger.

Denne gjennomgangen avdekket også to fagsyn som ikke er representerte i kapittel 2.2. Betydningen av musikk som allmenndannelse og musikk som skapende fag er for mange lett forståelige og selvsagte. Med allmenndannelse menes i denne sammenhengen at noe kunnskap om musikk er en del av befolkningens felles kunnskapsbase. En slags kunnskapsvariant av kulturarven, det man mener at alle medlemmene av samfunnet skal kjenne til. At musikken som fagområde er et skapende framstår også som selvsagt, men den skapende delen av musikken har ikke alltid vært lagt vekt på i læreplanene. I LK06 er begge disse emnene legitimert gjennom beskrivelser av det skapende mennesket og det allmenndannede mennesket i planens generelle del.

5.5 Nyttebegrepet

Et ord som har dukket opp ofte i denne teksten, er nytte. Så hva er egentlig nytte? At noe har nytte eller er nyttig er en positiv egenskap som betyr at det som omtales kan brukes til noe. Eksempler på ting som kan være nyttige er ulike verktøy og utstyr, men også mennesker i form av vennskap og bekjentskap. Ferdigheter, opplevelser og kunnskap kan også være nyttige.

Det kan være nyttig å ha en hammer og en skrutrekker liggende i tilfelle man skal slå inn en spiker i veggen eller skru inn en skrue, og det er nyttig å ha en venn å betro seg til når livet kjennes tungt. Kort sagt, i hvilken grad noe har nytteverdi avhenger gjerne av hvorvidt det kan brukes til noe fornuftig eller gi andre fordeler. Både verktøy og ferdigheter blir delt inn i gruppene nyttige og unyttige. De nyttige er de som kan brukes til noe, de unyttige er de som er for dårlige eller unødvendige. Men hva og hvem avgjør hva som er nyttig? En keramiker har begrenset bruk for hammer, og en elektriker klarer fint å gjøre jobben sin uten inngående kjennskap til Shakespeares verker. Det betyr ikke at hammeren og litteraturen er unyttige, de er bare ikke så relevante for de nevnte yrkesgruppene.

Når det gjelder musikkfaget settes det gjerne spørsmålstegn rundt nytteverdien. Elevene spør hva de skal med den kunnskapen, og sier ting som «Jeg trenger ikke å kunne spille gitar, for jeg skal bli lege». Når musikk lærere skal argumentere for fagets verdi, er det lett å peke på studier som viser at musikkundervisning gir ringvirkninger i andre fag og at musikk kan være et verktøy for å lage huskereglene. Det er kanskje lettere enn å beskrive *fagets egenverdi*.

Men hva er det som gjør at musikkopplevelsen, musikkundervisningen, musikkunnskapen i seg selv er viktig? Maslows behovshierarki (Manger, 2009, s. 287) er delt inn i fem nivåer, som kan kategoriseres som mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehovene er fysiologiske behov (det mennesket trenger for å fungere rent kroppslig), trygghet og kjærlighet. Mangelbehovene er på mange måter overlevelsesbehov, de som er nødvendige på et grunnleggende nivå.

De to øverste trinnene i Maslows oversikt er vekstbehov. Nederst av vekstbehovene er anerkjennelse og selvværd, og helt på toppen troner estetiske behov, intellektuelle behov og selvaktualisering. Vekstbehovene kan ses som utviklingsbehov, og trer i kraft når de grunnleggende overlevelsesbehovene er dekket. I følge Maslow styrer behovshierarkiet hvordan motivasjonen vår fungerer, de nederste nivåene må være dekket for at man skal være motivert for å jobbe mot neste nivå.

Det mest interessante med behovshierarkiet i denne sammenhengen er at estetikk inkluderes som en del av menneskets grunnleggende behov. Når man kjenner seg mett, trygg og ivaretatt dukker det opp et behov for å realisere sitt potensiale og å utvikle seg videre. Tilbake i diskusjonen om musikkfagets nytteverdi kan man dermed si at musikkfaget og andre estetiske fag har en eksistensiell verdi fordi de legger til rette for at elevene får mulighet til å tilfredsstille sine estetiske behov.

Musikkens egenverdi blir etter hvert et vanskelig begrep å forholde seg til, for meningen med musikkfaget og alle andre skolefag er at de på et eller annet tidspunkt og på et eller annet nivå skal være til nytte. Heller ikke matematikk er noe elevene gjør fordi selve aktiviteten har egenverdi, men fordi kunnskaper og ferdigheter innenfor faget er nødvendige, altså nyttige, i dagliglivet og i samfunnet.

Musikkfagets egenverdi og nyttefaget musikk er ikke nødvendigvis to motstridende begreper dersom man erkjenner at nytte eksisterer på ulike nivåer. Grovt sett kan man dele nytte inn i to hovedkategorier, konkret og abstrakt nytte. Den konkrete nytten er de ferdigheter og kunnskaper som man ser helt klare bruksområder for. Når man skal lage dobbel porsjon med boller har det konkret nytteverdi å beherske enkel multiplikasjon, og folk flest merker kanskje den konkrete nytteverdien av musikkferdigheter, rim og rytme den dagen «Se Norges blomsterdal» skal bli til «Hans Petters store dag» i forbindelse med avkommets konfirmasjonsfeiring.

Abstrakt nytte er den nytteverdien vi ikke så lett ser produktet av. Abstrakt nytte kan blant annet være eksistensiell, emosjonell eller bevisstgjørende.

Øivind Varkøy (2010, s. 28) hevder at musikken kan gi mennesket *eksistensielle erfaringer*. Musikalske opplevelser kan føre til musikalske erfaringer, som igjen kan være eksistensielle erfaringer. Med eksistensielle erfaringer menes erfaringer knyttet til eksistensielle spørsmål, for eksempel meningen med livet.

Emosjonell nytte er nytteverdi knyttet til følelsene våre og våre mentale behov. Glede, trøst og avkobling er eksempler på mulige former for emosjonell nytte. I intervjuundersøkelsen viste lærer A til erfaringer med elever som fikk utløp for følelsene sine ved å spille på instrumenter, for dem hadde musikkutøvelsen en slags emosjonell nytte.

Bevisstgjørende nytte innebærer at kunnskap, opplevelser eller erfaringer gir et nytt perspektiv eller en dypere forståelse. En undersøkelse av hvordan gehørtreningsfaget ble oppfattet blant studentene ved Norges musikkhøgskole viste at en av virkningene av undervisningen var at studentene utviklet et mer bevisst forhold til musikk på et generelt plan (Reitan, 2006, s. 77-78).

Musikkfaget er nyttig på mange måter. Det kan ha både konkret og abstrakt nytteverdi, og musikkens natur kan ha en instrumentell nytteverdi. De abstrakte nytteverdiene knyttet til musikk kan være vanskelige å kategorisere innenfor debatten om musikken er et mål i seg selv eller et middel for noe annet, resultatet beror på om man ser den abstrakte nyttens positive konsekvenser som nettopp positive konsekvenser eller som en del av musikkens natur.

Med et syn på musikk som et verktøy for emosjonelle utløp eller følelsesregulering, fungerer musikken som et middel. Dersom man ser de emosjonelle prosessene som en del av musikken, er de tilknyttede emosjonene en del av musikkens egenverdi og musikk blir et mål i seg selv. Samme argumentasjon gjelder for musikkens eksistensielle og bevisstgjørende nytteverdi.

Mye av årsaken til at diskusjonen rundt hva som er nytte er aktuell, er i følge Varkøy (Varkøy, 2012, s. 9) at et relativt snevert syn på nytte synes å dominere i samfunnet og utdanningspolitikken. Nyttebegrepet snevres inn til «matnytte», en slags fornuftig, økonomisk

nytte. På denne måten knyttes nytte til Maslows mangelbehov, mens det virker som vekstbehovene i relativt stor grad anses som luksus.

6 Oppsummering

Denne oppgaven har tatt for seg musikkfaget på ungdomstrinnet. Den har fokusert på hvordan læreplanen tolkes og oppleves, og hva som finnes av belegg for å fokusere på musikkteori og gehørtrening i henhold til de ulike kompetansemålene. Den har komplementert og oppdatert tidligere komparative drøftelser av læreplaner i musikk (Aasheim, 2013; Blikås, 2013; Breivik, 2012; Johansen, 2003; Jordhus-Lier, 2012; Varkøy, 2001) ved å fokusere mest på den læreplanen som i skrivende stund brukes i skolen, LK06.

Problemstillingene har man kunnet følge fra lærerens ståsted, ut i fra 6 ulike læreres egne syn og erfaringer fra skolehverdagen uttrykt i semistrukturerte, kvalitative intervjuer. Det er også gjort en gjennomgang av relevant litteratur og gjort rede for metode knyttet til kvalitativ forskning.

6.1 Viktigste funn

I denne masteroppgaven har følgende problemstilling blitt belyst:

Hvordan fungerer musikk læreplanen i praksis etter Læreplan for kunnskapsløftet, LK06?

Problemstillingen har blitt undersøkt gjennom flere underordnende problemstillinger:

Hvilke krav stiller LK06 til læreren?

Hvilke fagsyn kommer til uttrykk i planen og hos lærerne?

Legger LK06 til rette for et teoretisk grunnlag i musikkfaget?

6.1.1 Frihet og ansvar i LK06 – hva kreves av læreren?

Undersøkelsen har vist at LK06 stiller store krav til læreren. Planen angir kun kompetansemål, formål og grunnleggende ferdigheter, lærerne har ansvar for innhold og arbeidsmåter. Lærerne må også selv lage retningslinjer for hvordan faget skal vurderes, og tolke kompetansemålene for å finne ut hvilke ferdigheter som tilsvarer de ulike nivåene av måloppnåelse. LK06 legger opp til utforming av lokale læreplaner.

LK06 stiller også store krav til læreren ved å strekke seg over et bredt spekter av musikkfaglige emner. For å kunne ta for seg kompetansemålene på en god måte må læreren ha innsikt i nær sagt alle typer musikk og tilhørende instrumenter og ensembler, fra den vestlige kunstmusikken, via de rytmiske sjangrene, til vår egen og andres folkemusikk. Læreren må også beherske akkordinstrumenter, dans og digitalt utstyr.

I så måte er det interessant at det stilles relativt lave krav til kompetanse hos musikk lærere. For musikk lærere utdannet fra og med 2014 er det krav om 30 studiepoeng i musikk eller musikkrelaterte fag, mens det for lærere utdannet før den tid ikke finnes noen krav om relevant kompetanse for å undervise i musikk. Dette innebærer at skoleledere vil ha anledning til å bruke lærere uten musikkkompetanse til å undervise i fagene i mange år framover.

Undersøkelser viser at en relativt stor andel av de som underviser i faget har få eller ingen studiepoeng i musikk, og at grunnskolen i liten grad er an attraktiv arbeidsplass for de rendyrkede musikk lærerne, både på grunn av at disse ofte har gått på studier som er rettet mot instrumentferdigheter og utøving, men også på grunn av at grunnskolen som skoletype i liten grad har rom for lærere med en snever fagkrets.

En annen utfordring for lærerne er at musikkfaget har få uketimer til rådighet, noe som ikke gjenspeiles direkte i læreplanen, I forhold til basisfagene norsk og matematikk har musikkfaget vesentlig færre timer til rådighet per kompetansemål. Kompetansemål kan overlape hverandre, og det er mulig å arbeide med flere kompetansemål samtidig, men dette er ikke enestående for musikkfaget.

6.1.2 Ulike fagsyn

Lærerne ga uttrykk for et vidt spekter av fagsyn i intervjuundersøkelsen. De fagsynene som var mest framtrædende, var musikk som sakfag, musikk som middel og trivselsfaget musikk. Hvis en slår sammen musikk synene middel og trivsel, er dette det synet som tydeligst framkommer av lærernes utsagn. Signalene fra læreplanen avviker noe fra lærernes musikk syn. Det mest vesentlige er at variasjonen i uttrykte fagsyn ikke er så stor i planen som hos lærerne. Den generelle delen av LK06 representerer i stor grad en middeltankegang, mens musikkorienterte syn naturlig nok dominerer blant kompetansemålene. Slik sett er det allikevel en viss enighet mellom lærerne og planen.

I denne avhandlingen har det blitt reflektert over ulike fagsyn, og rundt diskusjonen om hvorvidt musikk er et mål eller et middel. Musikk som middel-synet dreier seg om å bruke musikken som et middel for å oppnå noe som rekker utover selve musikken, men det kan være vanskelig å definere hva som skal tillegges musikkens egenverdi og ikke.

Man kan argumentere med at musikken er en naturlig del av det å være menneske og at det estetiske er en del av menneskets grunnleggende behov. Slik sett har musikken på den ene siden egenverdi, men fungerer på den andre siden som et middel for å dekke menneskets grunnleggende behov. Ettersom musikken er avhengig av et tolkende subjekt, lar det seg ikke gjøre å beskrive musikkens egenverdi uten å knytte den til menneskelige opplevelser og behov, dermed er det lett å se mål og middel i samme musikalske fenomen

Slik jeg ser det, trenger det ikke nødvendigvis å være noen motsetning mellom musikkens egenverdi og et middel-syn. Det at musikken kan fungere som et middel betyr ikke at musikken i seg selv er uviktig. Kanskje er det mer riktig å skille mellom de positive følgene av musikalsk virksomhet i ulikeformer, og praksisen der man bruker musikkaktiviteter som et verktøy uten å gå nærmere inn i musikkens egenart. Men er det noen forskjell på hvordan musikken påvirker oss gjennom å synge en sang i musikktime eller gjennom å synge en sang om tyske preposisjoner?

6.1.3 Rom for teori

Det er rom for arbeid med musikkteoretiske aspekter i LK06, det er faktisk påkrevet gjennom kompetansemålene i musikk. Elevene skal bruke musikkens grunnelementer når de spiller, noe som forutsetter at de vet hva de ulike grunnelementene innebærer. Elevene skal også kjenne til ulike instrumenter og ensembletyper, og kunne si noe om ulike musikkformer som kunstmusikk, rytmisk musikk og folkemusikk. Dette krever innsikt i musikkhistorie.

Grunnlaget for å jobbe med musikkteori finnes altså i musikkplanen, men de uttrykkes ikke på en veldig konkret måte. Ordlyden i kompetansemålene preges av verb som bruke (musikkens grunnelementer) og diskutere (ulike musikkformer), noe som særlig hos førstnevnte peker mer i retning av anvendelse enn innsikt. Samtidig må man kunne noe om disse temaene for å kunne anvende dem.

Når det gjelder gehørtrening finnes det mindre grunnlag i musikkplanen i LK06. Selvfølgelig er gehørrelevante aktiviteter en forutsetning i all musikkutøvelse, men den tradisjonelle gehørtreningen virker ikke å ha noen plass blant kompetansemålene. Når det gjelder lytting er det imidlertid to kompetansemål som sier at elevene skal kunne gjenkjenne ulike musikalske elementer, og lytting er en viktig del av musiseringen. I det hele tatt er lytting en viktig forutsetning i de fleste kompetansemålene i alle de tre hovedområdene i planen.

Når det gjelder den praktiske anvendelsen av planen, antyder lærernes prioriteringer at det imidlertid ikke er alle former for musikkteori som det er like lett å jobbe med, spesielt ikke dersom man ønsker å knytte sammen teori og praksis, og jobbe teorien inn gjennom praktiske aktiviteter. Flere av lærerne gir uttrykk for varierende forkunnskaper hos elevene når de begynner på ungdomsskolen, noe som også påvirker gjennomførbarheten. En av lærerne har et beskrivende navn på musikkteori og gehør, hun sier at det er grunnmuren i faget. Når elevenes musikalske grunnmur mangler helt eller delvis, setter tidsressursene under press i et fag der denne er presset i utgangspunktet.

6.2 LK06 i praksis

Det store bildet som danner seg av LK06 og Læreplan for musikk, er at det er en læreplan som tar musikkunnskap på alvor, men som samtidig ser at ferdighetene man innøver gjennom musikk har en rolle i utviklingen av samfunnet og individet. Læreplanen i musikk stiller store krav til lærerens kompetanse og vurderingsevne, og gir samtidig stor frihet til å tilpasse innhold og arbeidsmetoder til de rådende forhold.

Planen inneholder mye, samtidig er det satt av begrensede ressurser til undervisningen. Musikkfaget har et av de laveste timetallene i grunnskolen, og undersøkelser viser at mange av de som underviser i musikk ikke innehar noen formell kompetanse i faget. Fra lærernes side gis det uttrykk for at elevenes forkunnskaper ofte ikke er i tråd med planens forventninger når de kommer til ungdomsskolen. Samtidig viser intervjuundersøkelsen at lærerne som har musikkompetanse er sterkt engasjerte i faget. Samtlige av de intervjuede lærerne har drevet med musikk i oppveksten og virker å ha tatt et bevisst valg om å undervise i musikk.

Slutningene i denne undersøkelsen har mange fellestrekk med de som Jordhus-Lier (2012) kom fram til gjennom sin undersøkelse, og de kan også ses i sammenheng med andre avhandlinger som ble nevnt i innledningen:

I slutten av sin doktorgradsavhandling om musikkfaget i grunnskolen trekker Varkøy fram to mulige scenarier vedrørende utviklingen i grunnskolen. Scenario 1 bygger på en oppfatning om at musikkfaget brukes som en strategi for mye forskjellig, og at det brukes som et «middel eller redskap i utviklingen av gode og nyttige borgere» (Varkøy, 2001, s. 288). Varkøy forestiller seg videre at utviklingen kan føre til at bevisstheten om musikk som kunst uavhengig av pedagogiske interesser blir skadelidende, og at samfunnets «markedsbehov» vil gjøre musikk og kunst til en underordnet faktor som skal dekke de behovene som ellers ikke dekkes i samfunnet. Varkøy mener ikke at nyttig borger-scenariet er utelukkende negativt, men at det kan ha noen negative følger (Varkøy, 2001, s. 288-290).

Scenario 2 legger til grunn at undervisningen fokuserer på det Varkøy omtaler som dens primære funksjon, nemlig estetiske opplevelse og erfaring. Fokuset ligger på det unyttiges verdi, og dermed vil kunsten stille seg kritisk til skoleprosjektet som Varkøy skisserer i scenario 1 (Varkøy, 2001, s. 291-293).

Varkøys avhandling tar utgangspunkt i norske læreplaner fram til L97, mens denne masteroppgaven har sett nærmere på LK06. Samfunnsprosjektsynet som Varkøy mener at dominerer skoleutviklingen i etterkrigstiden (Varkøy, 2001, s. 288), kommer også tydelig til uttrykk i den generelle delen av LK06. Ut i fra inntrykkene fra lærerne som ble intervjuet framkommer det derimot ingen tydelige signaler om at et av Varkøys scenarier har fått fotfeste i klasserommene på bekostning av det andre. Sammenligningen mellom lærernes fagsyn og læreplanens fagsyn viser at lærerne gir uttrykk for en større variasjon i fagsyn enn det som kommer til uttrykk i planen. Det kan virke som lærernes fagsyn er formet av deres bakgrunner, verdier, utdannelser og annen påvirkning. Fagsynene er deres egne oppfatninger, heller enn noe de til en hver tid adopterer fra gjeldende læreplan.

Johansen (2003) fant i sin avhandling at musikkfaget i liten grad påvirkes av planendringer, noe som for det første taler for at musikkfaget trolig vil stå imot intensjoner om endringer av positiv eller negativ art også i framtida, og for det andre kan settes i sammenheng med at lærernes fagsyn er personlige, som beskrevet i forrige avsnitt. Johansen fant også at det var sammenheng mellom lærers fagkompetanse og trygghetsfølelse, og at lærerne til en viss grad

nedprioriterte de delene av faget som de kjente seg mindre trygge på (jamfør kapittel 2.1). Sammenhengen mellom kompetanse og trygghet kan man også kan ane konturene av i denne undersøkelsen.

Dersom man ser dette i sammenheng med hva LK06 krever av lærerne i form av fagkompetanse og refleksjon, kan følgende konklusjon trekkes vedrørende hvordan musikk læreplanen i LK06 fungerer i praksis: Læreplanen i musikk i LK06 er læreravhengig. Den legger i relativt liten grad vekt på felles kunnskaps- og ferdighetsbase i befolkningen, og åpner for lokale tilpasninger og tolkninger. Lærerens kompetanse og evne til å tolke læreplanen påvirker i stor grad hvordan den kommer til uttrykk.

6.3 Potensiale for videre arbeid

I potensielle videre arbeider med disse temaene kunne det vært interessant å se de samme problemstillingene belyst fra andre synsvinkler. En mulighet er å undersøke hvordan skoleelevene selv oppfatter musikkfaget og dets innhold, det kunne også vært interessant å sammenligne hvordan læreplanen tolkes av kvalifiserte musikk lærere kontra de som underviser i musikk uten å ha studert musikk. Det hadde også vært aktuelt å gjøre en tilsvarende undersøkelse på barnetrinnet, eller sammenligne hvordan læreplanen brukes og hvordan faget vektlegges på barnetrinnet og ungdomstrinnet.

Et annet tema som kunne vært interessant å finne ut av er hvordan de eldste musikk lærere, som har arbeidet under flere av de tidligere læreplanverkene, har oppfattet utviklingen innen musikkfaget. Kanskje kunne det også vært aktuelt å henvende seg til pensjonister for å gjøre bildet enda bredere.

Da dette prosjektet ble påbegynt var ønsket mitt at det skulle kunne ut i et produkt som kunne være av praktisk nytte for musikk lærere. Jeg hadde tanker om en todelt masteroppgave, der den ene delen var et veiledningshefte med praktiske læringsaktiviteter knyttet til gehør og musikkteori. Underveis ble den ideen skrinlagt til fordel for intervjuer og litteraturstudier, da det ble nødvendig å begrense oppgavens omfang. I et eventuelt videre arbeid kunne det vært interessant å forfølge denne ideen videre. En av informantene nevnte Kodálys metoder, det vil muligens være aktuelt å hente inspirasjon fra denne og andre musikkpedagogiske retninger i et slikt arbeid.

Epilog

Justering av mitt inntrykk av fagets utvikling

Noe av grunnlaget for denne oppgaven var mitt inntrykk av at musikkfaget har en lavere prioritet i skolen nå enn den hadde for en eller to generasjoner siden. Dette inntrykket har jeg gjennom litteraturstudier, intervjuer og refleksjon fått delvis avkreftet og delvis bekreftet. Jeg skal nå presentere noen av inntrykkene som har fungert som argumenter i begge retninger.

Inntrykket som jeg hadde, delvis fra mine besteforeldre, var at de sang mye på skolen «før i tida». Som barn rakk jeg å begynne på skolen før innføringen av L97, og jeg kan huske at også vi sang mye de første årene. Spesielt de eldste lærerne, de som nærmest seg pensjonsalder, har jeg mange sangminner fra. Jeg opplevde også at mange av sangene jeg lærte de første skoleårene var sanger som mine foreldre og besteforeldre også hadde lært på skolen. Det eksisterte til en viss grad et felles sangrepertoar som strakte seg over tre generasjoner.

Et annet inntrykk skriver seg fra mitt daglige virke som musikk lærer. Jeg har hovedsakelig gitt opp å regne med at «den sangen kan jo alle», for det viser seg at elevene aldri har hørt om de sangene som jeg lærte på skolen. Det at dagens ungdomsskoleelever ikke er mer enn cirka 16 år yngre enn meg, vitner om at noe har endret seg i løpet av de siste årene.

Aldersforskjellen til mine foreldre og besteforeldre er jo henholdsvis cirka 30 og 60 år.

Skolehistorien forteller om et musikkfag som på et tidlig tidspunkt hadde en sterk stilling i skolen på grunn av dets sterke tilknytning til kristendommen. Jeg vil i denne framstillingen omtale faget som musikk selv om det tidligere har blitt kalt salmesang og sang.

Kristendommen var statsreligion i landet, og kristendomsundervisningen var forkynnende.

Man kan si at kristendomsundervisningen og salmesangen gikk hånd i hånd. I 1827, da musikk (salmesang) ble et eget fag i skolen, var det kun fire andre undervisningsfag. Med andre ord var ikke konkurransen fra andre fag så stor.

I læreplanene som ble skrevet på 1900-tallet argumenteres det mye for musikkens gode virkninger utover musikkens egenverdi. Musikk er bra for den følelsesmessige utviklingen, for progresjonen i andre fag, og ikke minst er musikken en viktig faktor i videreføringen av kulturarven. Dette trenger ikke å bety at musikken i nyere norsk skolehistorie oppfattes som et

middel heller enn et mål. Kanskje var datidens lærere og musikkfagpersoner like opptatte av å legitimere faget sitt som dagens lærere er? Det kan tenkes at det gradvis økende skillet mellom skole og religion endret musikkfagets rolle, og at man følte et behov for å begrunne fagets eksistens.

Jeg skrev tidligere at jeg har fått min oppfatning vedrørende musikkfagets prioriteringsgrad gjennom skolehistorien delvis bekreftet og delvis avkreftet. Jeg vil nå gå nærmere inn på hva som har ført til at jeg delvis har fått avkreftet mitt inntrykk av situasjonen.

Selv om man ikke kan si at musikkfaget er høyt prioritert i skolen i dag, med et timetall som kun «slås» i negativ forstand av mat og helse, har det vært en enorm utvikling i faget når det gjelder innhold. Dette kan man delvis se av navnet på faget: fra salmesang til sang til musikk. Mens skoleelever i mange år utøvde musikk i skolen gjennom å synge sanger med religiøse tekster, og deretter skulle man synge kulturarven inn i hodet, er musikk nå et bredspektret fag som tar for seg kunnskap om ulike former for musikk så vel som utøving og praktiske ferdigheter.

Sjangerkunnskap har etter hvert blitt en viktig faktor i musikkfaget. Først gjennom den vestlige kunstmusikken og den nasjonale folkemusikken, og gradvis fikk også populærmusikken innpass. I LK06 er den rytmiske musikken vektlagt, særlig på ungdomstrinnet. Elevene skal også ha kjennskap til ulike kulturers folkemusikk og kunstmusikk. De skal trenes i å lage musikalske uttrykk selv og lære seg å kjenne igjen ulike instrumenter og ensembler. De skal også kunne trekke tråder mellom musikk, samfunn og identitet. Sett fra dette ståstedet har ikke musikkfaget blitt nedprioritert, men har snarere utviklet seg til å bli et innholdsrikt fag som både tar for seg musikkfaglige emner og bekrefter musikkens plass hos mennesket og i samfunnet.

Litteraturliste

Aasheim, M. A. (2013). *"Musikk kan ikke læres!"*: Forventninger og krav til grunnskolens musikk lærer (Masteroppgave, NTNU). Lokalisert på <http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:656157/FULLTEXT01.pdf>

Aastebøl, I. (s.a.). *Odøling og verdensborger* [Videofil]. Lokalisert 25. April 2016 på http://digitaltmuseum.no/011085440262?pos=3&count=5&subjects=%22forfatter%22&search_context=1

Benestad, F. (2004). *Musikklære: En grunnbok* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Bengtsson, I. (1979). Gehør. I K. Michelsen, H. Huldt-Nystrøm, R. Levin & G. Rugstad (Red.), *Cappelens musikkleksikon: 3: Frostmann - Jolson*. Oslo: Cappelen.

Besifring. (2014). I A. M. Godal (Red.), *Store norske leksikon*. Lokalisert 25. April 2016 på <https://snl.no/besifring>

Bjørkvold, J.-R. (1989). *Det musiske menneske: Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. Oslo: Freidig forlag.

Blikås, T. H. (2013). *Lokalt læreplanarbeid i musikk etter Kunnskapsløftet - frå nasjonalt dokument til lokal fagplan* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Lokalisert på <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/38205/1/Tora-master---digi.pdf>

Blix, H., & Bergby, A. K. (2007). Undervisningsfaget hørelære. I H. Blix & A. K. Bergby (Red.), *Øre for musikk: Om å undervise i hørelære*. Oslo: Unipub.

Bouij, C. (1998). *"Musik - mitt liv och kommande levebröd»: en studie i musikhärens yrkessocialisation*. (nr 56), Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet, Göteborg.

Breivik, T. M. L.. (2012). *En komparativ studie av musikkfagets plass i L97, K06 og Læreplan for montessoriskolen, med hovedfokus på musikkfaget i montessoriskolen* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Lokalisert på <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34608/BreivikxTMLxMasteroppgavexEnxEnxkomparativxstudixavxmusikkfagetsxplassixL97xxK06xogxLpMxmedxhovedfokuspxxm musikkfagetxmontessoriskolen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Carlsen, C. (2015). *Sang- og musikkutdanning*. Lokalisert 25. April 2016 på https://utdanning.no/studiebeskrivelse/sang-_og_musikkutdanning

Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform: Sluttrapport*. Universitetet i Oslo. Lokalisert på http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf

Earl, G. (2004). *The Kodály Concept*. Lokalisert 25. April 2016 på <http://kodaly.org.uk/blog/the-kodaly-concept-by-gillian-earl/>

Eia, H., Ihle, O.-M., & Norsk rikskringkasting. (2010). *Født sånn eller blitt sånn?: Utro kvinner, sjalu menn og hvorfor oppdragelse ikke virker*. Oslo: Gyldendal.

Forskrift til opplæringslova: Kapittel 14. Krav til kompetanse ved tilsetjing og undervisning. Lokalisert 25. April 2016 på https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_16#KAPITTEL_16

Garmo, T. E. (2001). *Henry Cow: en analyse av avantgarderock*. Skrifter fra musikkvitenskapelig institutt. Lokalisert på http://folk.ntnu.no/trondeg/Henry_Cow/Henry%20Cow%20-%20en%20analyse%20av%20avantgarderock.htm

Gehør. (2012). I A. M. Godal (Red.), *Store Norske Leksikon*. Lokalisert 25. April 2016 på <https://snl.no/geh%25C3%25B8r>

Goodlad, J. I., Klein, F., Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I T. H. Quinn & M. Hennelly (Red.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

Gundersen, D. (2012). *Fremmedord og synonymer blå ordbok* (7. utg. utg.). Oslo: Kunnskapsforlaget.

Hanken, I. M., & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan: en intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne* (Doktorgradsavhandling). (NMH-publikasjoner 2003:3), Norges musikkhøgskole, Oslo.

Jordhus-Lier, A. (2012). *Musikkfaget etter kunnskapsløftet: en studie av musikk læreres fagoppfatning* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Lokalisert på <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26998/2/OPPGAVENxpdf.pdf>

Jørgensen, H. (2001). Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945-2000. *Studia musicologica Norvegica* (trykt utg.). 27, 103-131.

Kalsnes, S. (2002). Faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag - løsningen på grunnskolens behov for lærere med estetisk kompetanse? I E. Nesheim, I. M. Hanken & B. Bjøntegaard (Red.), *Flerstemmige innspill: En artikkelsamling*. Oslo: Norges musikkhøgskole, 2002.

Kalsnes, S. (2010). Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene: Noen perspektiver på kunnskap. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning: perspektiver på praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kierulf, A. (2015, 20. oktober). Du kan fint nå toppen i academia uten overhodet å drive folkeopplysning. Det er et problem. *Aftenposten*. Lokalisert 25. april 2016 på

<http://www.aftenposten.no/meninger/Du-kan-fint-na-toppen-i-akademia-uten-overhodet-a-drive-folkeopplysning-Det-er-et-problem--Anine-Kierulf-8209858.html>

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Vidaregåande opplæring etter Reform 94*. Regjeringen Brundtland III.). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Vidaregaande-opplaring-etter-Reform-94/id87404/>.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). *Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning*. Lokalisert på <http://www.nb.no/nbsok/nb/1da1fd280c73576bbb1581e789bb446f?lang=no#0>

Krav for tilsetjing. (2013). I *Kommunenes personalhåndbok 2013*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Norges musikkhøgskole, Barratt Due musikk institutt, Norsk kulturskoleråd. (2008). *Tid for talent: talentutvikling i musikk*. Lokalisert på http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/07_Talenttilbud/2008_Tid_for_talent_NMH_BDM_NKR.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. Trinn*. Anne Kristin Hjukse (Red.). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen: Hovedresultater 2013/2014.*, Statistisk sentralbyrå rapporter 2014(30). Lokalisert på https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/197751?_ts=148a1618d30

Lillejord, S., & Manger, T. (2009). Livet i skolen. I T. Nordahl, T. Helland, S. Lillejord & T. Manger (Red.), *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: 1* (s. 9-32). Bergen: Fagbokforlaget.

Malt, U. (2009). Talent. I A. M. Godal (Red.), *Store medisinske leksikon*. Lokalisert 25. April 2016 på <https://sml.snl.no/talent>

Manger, T. (2009). Motivasjon og læring. I T. Nordahl, T. Helland, S. Lillejord & T. Manger (Red.), *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: 1*. Bergen: Fagbokforlaget.

Musikkpedagogikk. -disiplin. (2012). I A. M. Godal (Red.), *Store norske leksikon*. Lokalisert 25. April 2016 på <https://snl.no/musikkpedagogikk.%252Fdisiplin>

Nagelhus, L. A. (2008). *Den store musikkordboka*. Oslo: Norsk musikforlag.

Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. rev. og bearb. udg.). København: Akademisk Forlag.

- Reitan, I. E. (2006). *Gehørtrening - i praksis: Hva sier fagplanen og hva opplever studentene?* NMH-publikasjoner 2006(4). Lokalisert på https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172587/Reitan_materie_17x24.pdf?sequence=1
- Ruud, M. (2002). Vis oss hva vi skal slutte å gjøre. *Utdanning: fagmagasin for Utdanningsforbundet*, 2008(4), 20-23.
- Saabye, M., (Red.). (2014). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Grunnskolen*. (7 utg.). Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon
- Sjursen, L. R. H.. (2015). Moser: – Vi må spille på hverandre for å prestere godt, *Forskning.no*. Lastet ned fra <http://forskning.no/2015/01/moser-vi-ma-spille-pa-hverandre-prestere-godt>
- Stange Videregående skole. (2016). *Studiespesialisering*. Lokalisert 25. April 2016 på <http://www.stange.vgs.no/Skolens-tilbud/Studiespesialisering>
- Statens Forvaltningstjeneste, ODIN-redaksjonen. (1999). *Arbeidsmarkedet for musikkarbeidere i Norge*. Lastet ned fra https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/rapporter_planer/rapporter/1999/den-faglige-organiseringen-av-musikkutda/5-arbeidsmarkedet-for-musikkarbeidere-i-/id507268/.
- Søk & skriv. (2014). *Akademiske sjangrer*. Lokalisert 25. April 2016 på <http://sokogskriv.no/lesing/hvordan-hente-noe-ut-av-en-tekst>
- Talent - begavelse. (2005). I A. M. Godal (Red.), *Store norske leksikon*. Lokalisert 25. April 2016 på <https://snl.no/talent%2Fbegavelse>
- Thune, T. (2015). Norsk utdanningshistorie. I A. M. Godal (Red.), *Store norske leksikon*. Lokalisert 25. April 2016 på https://snl.no/Norsk_utdanningshistorie
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag* (Udir-3-2015). Lokalisert 25. April 2016 på <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/>.
- Utdanningsdirektoratet. (s.a.). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06 og LK06S): Lokalt arbeid med læreplaner etter LK06. I Utdanningsdirektoratet (s.a.). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/?depth=0&read=1#a2.3>.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Lokalisert på http://www.hib.no/siteassets/dokumenter-regelverk/rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle): om musikkens syn i norsk grunnskole* (Doktorgradsavhandling). (Acta Humaniora nr. 94). Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.

Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring - i Kunnskapsløftet. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2010.

Varkøy, Ø. (2012). Om nytte og unytte: En innledning. I Ø. Varkøy (Red.), *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forlag.

Winther, O., & Redaktionen. (2009). Musikalitet. I U. Fugmann (Red.), *Gyldendal Den Store Danske*. Lokalisert 25. April 2016 på http://www.denstoredanske.dk/Kunst_og_kultur/Musik/Klassisk_musik/Musikteori_og_musikp%C3%A6dagogik/musikalitet

Vedlegg 1 Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning (still gjerne spørsmål underveis)

- Intervju i forbindelse med mastergrad i musikkvitenskap ved UiO.
Masteroppgave om musikkundervisning i ungdomsskolen, hovedfokus på gehør og musikkteori.
- Lydopptak: Håndteres kun av meg (evt veileder o.l.), vil ikke bli publisert på noe vis.
- Innhold: Gjenstand for analyse i forbindelse med masteroppgaven.
- Innledende spørsmål for å få et inntrykk av deg og din posisjon innenfor fagområdet.
- Spørsmål?

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Lærerens forhold til faget.	1. Kan du gi en kort beskrivelse av ditt forhold til musikkfaget på ungdomstrinnet? <ol style="list-style-type: none">a. Hva er positivt?b. Hva er utfordrende?c. Hva er formålet med faget slik du ser det?
Elevenes oppfatning av faget.	2. I hvilken grad føler du at elevene opplever musikkfaget som nyttig og/eller meningsfullt? <ol style="list-style-type: none">a. Hva bruker de lærdommen til senere?b. Hva tror du elevene oppfatter som formålet med faget?c. Hvordan tror du elevene «rangerer» musikkfaget i forhold til de andre fagene?
Lærerens syn på læreplanen.	3. Hvordan forholder du deg til målene i læreplanen? <ol style="list-style-type: none">a. Hvordan bruker du de?b. Føler du at elevene oppnår kompetansemålene?c. Ser du på musisering, komponering og lytting som likeverdige deler av faget?d. Hvilken plass mener du musikkteori og gehør har i den gjeldende læreplanen
Musikkteori og gehør i undervisningen.	4. Hvilke erfaringer har du med å undervise i musikkteori og gehør? <ol style="list-style-type: none">a. Hvilke fordeler?b. Hvorfor/ikke?c. Hva hindrer?d. Hva slags effekt kan kunnskap

	innen musikkteori og gehør ha for andre delområder av musikkfaget?
<p>Fra planen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eleven skal kunne bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter. - Eleven skal kunne notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon. - Eleven skal kunne diskutere særtrekk ved rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk og gjøre rede for egne musikkpreferanser. 	<p>5. Hva mener du at elevene må kunne/mestre for å oppnå høy måloppnåelse i dette kompetansemålet?</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Hvilke konkrete ferdigheter ønsker man å oppnå med dette kompetansemålet? b. Hvilke aktiviteter kan man velge for å jobbe mot det?
Læring gjennom praktiske aktiviteter.	<p>6. Kan du beskrive en praktisk læringsaktivitet du benytter ofte?</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Hva mener du at elevene lærer av aktiviteten? b. Hva slags kunnskap kreves for å mestre oppgaven? c. Gir denne aktiviteten noe læringsutbytte når det gjelder gehør og musikkteori? d. På hvilken måte?
Avslutning/oppsummering	<p>7. Er det noe av det vi har pratet om du har lyst til å si noe mer om?</p> <p>8. Er det noe du mener er relevant for temaet som ikke har blitt nevnt?</p>

Etterpå: Føltes det greit? Fikk du sagt det du ønsket å si? Har du noen kommentarer i etterkant? Ta gjerne kontakt senere. Kan jeg ta kontakt senere ved behov?

I etterkant: Tilby informanten å lese transkripsjonen.

Vedlegg 2 Læreplan i musikk, LK06

Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/MUS1-01.pdf?lang=nob>

Læreplan i musikk

Læreplankode: MUS1-01

Formål

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.

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.

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. I arbeid med musikk står den musikalske og menneskelige samhandlingen sentralt, og i musikkfaget skal samvær og samhandling balanseres mot mestring på en slik måte at elevene på alle årstrinn oppnår kvalitet i musikkutøvelsen på det nivået de befinner seg.

Musikkfaget spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Gjennom innhold og aktivitetsformer som søker å møte elevenes uttrykksbehov og gi rom for estetiske opplevelser, kan faget bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse. Dans er en naturlig del av musikkfaget og bidrar til mangfold i elevenes musikalske uttrykksformer. Musikkfaget ivaretar både musikalsk mangfold og sjangerbredde. Samisk og norsk musikk, andre kulturers folkemusikk, kunstmusikk og ulike former for improvisert og rytmisk musikk inngår i musikkfaget.

Det er derfor en forutsetning for å oppfylle formålet med faget at man innenfor alle hovedområdene på alle trinn arbeider med sjangerbredde og musikalsk mangfold. Slik kan holdninger til å møte ulike musikalske uttrykk med åpenhet og nysgjerrighet utvikles. I et flerkulturelt samfunn kan faget medvirke til positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv, toleranse og respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Musikk knytter estetikk og teknologi sammen og vil naturlig kunne inngå i andre fags arbeid med teknologi og design.

Samarbeid med profesjonelle musikere og kunstnere og samarbeid mellom grunnskole og kulturskole muliggjør møter med kunstuttrykk av høy kvalitet og gir elevene anledning til å være medskapende i arbeids- og formidlingsprosessen. Elevenes musikalske bakgrunn og den musikk- og dansekompetansen elevene tilegner seg utenfor skolen, bør tas i bruk i faget der det er naturlig. Den samlede kompetansen i musikk og dans bidrar til å oppfylle skolens mål om å utvikle skapende, samhandlende og integrerte mennesker som er i stand til å realisere seg selv på måter som kommer individ og samfunn til gode.

Hovedområder

Faget er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor.

Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng. Måloppnåelse på ett område utvikler samtidig kompetanse på de andre.

Musikk har kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen. Oversikt over hovedområder:

Årstrinn	Hovedområder		
1.-10.	Musisere	Komponere	Lytte

Musisere

Hovedområdet *musisere* har musikkopplevelse, forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring, som faglig fokus. Hovedområdet omfatter praktisk arbeid med sang, spill på ulike instrumenter og dans, innenfor ulike musikalske sjangere og uttrykk på alle årstrinn. Dette innebærer bruk av musikkens grunnelementer (puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form), trening av musikalsk hukommelse og forestillingsevne og musikkorientering i praksis. Sentralt i dette hovedområdet står øving, musikalsk kommunikasjon, samspill, samhandling og formidling.

Komponere

Hovedområdet *komponere* har musikkopplevelse og musikalsk skaping som faglig fokus og omfatter skapende arbeid med musikk og dans innenfor varierte uttrykk. Her inngår å utforske og eksperimentere med musikkens grunnelementer, utforske stemmen, sette sammen musikalske forløp i lyd og bevegelse og skape egne musikalske uttrykk. Dette innebærer bruk av musikkens grunnelementer på varierte måter, oppøving av musikalsk hukommelse og forestillingsevne og trening i musikalsk kommunikasjon og formidling.

Ulike musikkinstrumenter og digitale verktøy anvendes både i musikalsk skaping og til opptak og bearbeiding av lyd og musikk til ens egne komposisjoner. Komponere omfatter også musikkorientering og refleksjon om musikk og musikalske erfaringer.

Lytte

Hovedområdet *lytte* har musikkopplevelse og refleksjon som faglig fokus. Å kunne lytte er en grunnleggende forutsetning både for musikkopplevelse og for egen utøvelse, alene og i samspill med andre. Et samfunn med overflod av lyd og musikk krever musikalsk skjønn og vurderingsevne hos den som lytter. Hovedområdet omfatter utvikling av følsomhet for musikkens grunnelementer og ulik bruk av disse og kjennskap til og fortrolighet med ulike former for musikk. Her inngår arbeid med barnesangkultur, samisk musikk og folkemusikk, kunstmusikk, improvisert og rytmisk musikk. Musikalsk mangfold og sjangerbredde som ivaretar hovedlinjer innenfor ulike musikalske sjangere, utgjør således en faglig kjerne i dette hovedområdet på alle årstrinn. Musikkorientering inngår også i kunnskapsgrunnlaget i dette hovedområdet og omfatter både musikkteoretiske emner og musikk sosiologiske temaer knyttet til musikkens bruk og funksjon i ulike samfunn i fortid og nåtid. Slik kan hovedområdet lytting bidra til å gi dybde og perspektiv til arbeid med å musisere og komponere, og hovedområdene i musikkfaget utfyller hverandre i en dynamisk helhet, der måloppnåelse på ett område samtidig utvikler kompetanse på et annet.

Timetall

Timetall oppgitt i 60-minutters enheter:

BARNETRINNET 1.–7. årstrinn: 285 timer

UNGDOMSTRINNET 8.–10. årstrinn: 83 timer (85 timer for de som fullfører 10. årstrinn våren 2014)

Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I musikk forstås grunnleggende ferdigheter slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig i musikk innebærer å synge, komponere ved å eksperimentere med stemmen og delta i samspill og vokal framføring. I tillegg dreier det seg om å kunne sette ord på hva en hører og selv ønsker å uttrykke og å formidle egne musikkopplevelser og refleksjoner om musikk som fenomen.

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

Å kunne lese i musikk dreier seg om å kunne tolke og forstå ulike musikalske uttrykk, symboler, tegn og former for notasjon. Evne til å konsentrere seg over tid er en viktig forutsetning for lesing. Gjennom lytting, musisering og tolkning av musikalske uttrykk og symboler gir musikkfaget viktige bidrag til dette. Lesing av tekster vil være av betydning som grunnlag både for ens egen komponering og som en kilde til refleksjon.

Å kunne regne i musikk innebærer å bli kjent med musikkens grunnelementer og ulike musikalske mønstre, variasjoner og former og å kunne beregne tid og rom i musikalske og kroppslige uttrykk. Gjennom gjenkjennelse og anvendelse av musikkens grunnelementer utvikles forståelse for hvordan ulike mønstre og strukturer preger kunstneriske og musikalske uttrykk.

Å kunne bruke digitale verktøy i musikk dreier seg om utvikling av musikkteknologisk kompetanse knyttet både til lytting, musisering og komponering. I musikkfaget inngår blant annet bruk av opptaksutstyr og musikkprogram for å sette sammen og manipulere lyd til egne komposisjoner. I denne sammenheng inngår også kjennskap til kildekritikk og kunnskap om opphavsrett knyttet til slik bruk av musikk.

Kompetansemål

Etter 2. årstrinn

Musisere

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bruke stemmen variert i ulike styrkegrader og tonehøyder
- imitere rytmer og korte melodier i ulike tempi, takt- og tonearter
- improvisere enkle stemmer og rytmer etter gehør
- delta i leker med et variert repertoar av sanger, rim, regler, sangleker og danser
- delta i framføring med sang, samspill og dans

Komponere

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- sette sammen musikalske grunnelementer som klang, rytme, dynamikk og melodiske motiver til små komposisjoner
- utforske ulike musikalske uttrykk gjennom å improvisere med lyd og bevegelse

Lytte

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- samtale om hva som er særegent for et musikkstykke, og hvilke assosiasjoner det kan gi
- samtale om musikkens klang, melodi, rytme, dynamikk og tempo
- gjenkjenne lyden av og kunne navn på noen instrumenter
- samtale om egen bruk av musikk og egen musikksmak
- gi uttrykk for opplevelser gjennom språk, dramatisering, dans og bevegelse
- lytte til og fortelle om lyder i dagliglivet

Etter 4. årstrinn

Musisere

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- holde en jevn puls i ulike tempi
- imitere og improvisere over enkle rytmer og klanger
- spille enkle ostinater og melodier etter gehør

- beherske et sangrepertoar fra ulike sjangere og synge med fokus på intonasjon
- danse et utvalg norske og internasjonale folkedanser
- framføre sang, spill og dans i samhandling med andre

Komponere

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- eksperimentere med sang, talekor og instrumenter i enkle samspill
- komponere melodier og lydillustrasjoner til tekster og lage egne tekster til musikk
- improvisere dans og bevegelse og samtale om hvordan dans kan illustrere et musikalsk forløp

Lytte

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjenkjenne og beskrive klang, melodi, rytme, dynamikk, tempo og form
- gjenkjenne norsk og samisk folkemusikk og folkemusikk fra andre kulturer
- delta i samtaler om hva som er særegne trekk ved enkelte musikksjangere
- gjenkjenne lyden av og navngi sentrale blåse-, strenge- og slagverkinstrumenter
- gjøre rede for egne musikkopplevelser, om ulik bruk av musikk og ulike funksjoner musikk kan ha

Etter 7. årstrinn

Musisere

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- oppfatte og anvende puls, rytme, form, melodi, klang, dynamikk, tempo og enkel harmonikk i lytting og musisering
- synge unisont og flerstemt i gruppe med vekt på intonasjon, klang og uttrykk
- beherske enkelt melodispill etter gehør og enkle harmoniske og rytmiske akkompagnement
- framføre sanger og viser fra eldre og nyere tid
- beherske noen norske danser og danser fra andre land
- delta i framføring med sang, spill og dans der egenkomponert musikk og dans inngår

Komponere

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- improvisere med stemme og instrumenter med utgangspunkt i enkle rytmiske, melodiske og harmoniske mønstre
- uttrykke egne ideer, tanker og følelser gjennom bevegelser og dans
- lage egne komposisjoner med utgangspunkt i enkle musikalske former og motiver og bruke grafisk notasjon til å lage skisser av komposisjonene
- komponere og gjøre lydopptak ved hjelp av digitale verktøy

Lytte

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjenkjenne musikk fra historiske hovedepoker i kunstmusikken
- diskutere særtrekk ved kunstmusikk, norsk og samisk folkemusikk, folkemusikk fra andre land og rytmisk musikk
- gi uttrykk for opplevelser i møte med verker av sentrale komponister fra kunstmusikken
- gjenkjenne klangen til og benevne de ulike instrumentgruppene
- samtale om hvordan musikk både er et kunstnerisk uttrykk og en kommersiell vare

- gi uttrykk for egne vurderinger om hvordan musikkens bruk og funksjon har endret seg gjennom tidene

Etter 10. årstrinn

Musisere

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter
- velge uttrykk og formidlingsform i egen musisering og grunnngi valgene
- øve inn og framføre et repertoar av musikk og dans fra ulike sjangere med vekt på rytmisk musikk
- bruke relevante faglige begreper i presentasjon av et arbeid med selvvalgt musikk

Komponere

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- improvisere over et eksisterende musikalsk materiale som inspirasjon for egne komposisjoner
- notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon
- skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter
- bruke digitalt opptaksutstyr og musikkprogram til å manipulere lyd og sette sammen egne komposisjoner
- gjøre rede for regler for opphavsrett knyttet til bruk av musikk

Lytte

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjenkjenne og beskrive musikalske stiltrekk fra improvisert musikk og rytmisk musikk
- diskutere særtrekk ved rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk og gjøre rede for egne musikkpreferanser
- gjenkjenne og benevne forskjellige instrumenter og ensembler innenfor ulike sjangere
- uttrykke og formidle refleksjon om musikk som kunst- og kulturuttrykk og som underholdnings- og forbruksvare
- gjøre rede for hvordan musikk gjenspeiler trekk ved samfunnsutvikling og ungdomskultur og hvordan dette kan komme til uttrykk gjennom ulike former for rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk

Vurdering

Bestemmelser for sluttvurdering:

Standpunktvurdering

Årstrinn	Ordning
10. årstrinn eller på det trinnet faget avsluttes.	Elevene skal ha én standpunktarakter.

Eksamen for elever

Årstrinn	Ordning
10. årstrinn eller på det trinnet faget avsluttes.	Elevene har ikke eksamen.

Eksamen for privatister

Årstrinn	Ordning
10. årstrinn eller på det trinnet faget avsluttes.	Det er ikke privatistordning i faget.

De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskriften til opplæringsloven.