

Legitimering av musikkfaget i fremtidens lærerutdanning

*En kvalitativ studie av hvordan lærerutdannere
legitimerer musikkfaget i lærerutdanningen og
arbeidet mot fremtidens skole*

Borgar Storebråten



Masteroppgave ved utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

[22.06.2017]

Legitimering av musikkfaget i fremtidens lærerutdanning

En kvalitativ studie av hvordan lærerutdannere legitimerer musikkfaget i lærerutdanningen og arbeidet mot fremtidens skole

© Forfatter: Borgar Storebråten

År. 2017

Tittel: Legitimering av musikkfaget i fremtidens lærerutdanning - En kvalitativ studie av hvordan lærerutdannere legitimerer musikkfaget i lærerutdanningen og arbeidet mot fremtidens skole

Forfatter: Borgar Storebråten

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven har en todelt problemstilling. Den første delen av problemstillingen handler om hvordan lærerutdannere i musikk legitimerer musikkfaget i lærerutdanningen. Her har det teoretiske rammeverket bestått av musikkpedagogisk filosofi og teori om musikkpedagogikk og musikk som fenomen. Her har jeg tatt utgangspunkt i Øivind Varkøy`s anti-instrumentelle musikkpedagogiske filosofi musikkfilosofi som best gjøres rede for i innledningen til boken *Musikk Strategi og Lykke*. Her oppfordrer Varkøy til refleksjon rundt undervisningsgjenstanden musikk samt grunnleggende pedagogisk-filosofiske spørsmål, med et anti-instrumentelt musikk-syn for øye. Teorien om musikkpedagogikk og musikkpedagogisk filosofi har jeg sett i sammenheng med danningsteori hvor (Nielsen, 2006), (Liessmann, 2006) og (Gustavsson, 2012) har vært sentrale aktører.

Den andre delen av problemstillingen handler om forholdet mellom lærerutdannelsens legitimering av musikkfaget i lærerutdanningen og tenkingen omkring «21st Century skills». Til denne delen av problemstillingen har jeg gått gjennom både nasjonale og internasjonale initiativ for å forsøke å sette Ludvigsen-utvalgets utredninger i kontekst. Eksempler på disse initiativene er OECD, DeSeCo, P21 og ATC21S. På bakgrunn av denne redegjørelsen ser jeg til slutt nærmere på Ludvigsen-utvalgets arbeid med fokus på musikkfagets plass og utvalgets anbefalinger for fremtidens norske skole.

For å svare på problemstillingen gjennomførte jeg 5 kvalitative intervjuer av grunnskolelærerutdannere i musikk ved 3 ulike utdanningsinstitusjoner i Norge. På bakgrunn av intervjuene fant jeg at lærerutdannerne legitimerer musikkfaget i lærerutdanningen på bakgrunn av egne subjektive holdninger til musikkfaget og bygger argumentene på normative teorier om dannelse som et motstykke til det de oppfatter som en nyliberalistisk nyttetenkning. Flere av lærerutdannerne viste motstand mot og lite kjennskap til fremtidskompetansebegrepet og 21st Century Skills. De opplever at begrepene gir uttrykk for en «teoretisk» «forskningsbasert» eller kanskje snarere «byråkratisk» tilnærming til skole og utdanning. Flere av lærerutdannere jeg intervjuet hadde begrenset kjennskap til nyere begreper, diskusjoner, forskning og rapporter innenfor lærerutdanningen. De har derimot innsikt i spørsmål som omhandler utdanningsstrukturer og ressurstilgang. På bakgrunn av dette konkluderer jeg med at det er behov for å definere nærmere musikkfagets innhold og

profil i lærerutdanningen når en skal i gang med fagfornyelsesarbeidet som er foreslått av Ludvigsen-utvalget.

Kunstneren

Av

André Bjerke

Gjør kunsten nytte? Kan den fremme
nasjonens liv på noe sett?
Det svarer straks en myndig stemme,
en baryton av næringsvett:
“Om kunst gjør noen nytte? Spør De meg,
som går den brede næringsvei,
vil svaret bli et avgjort nei.

Hva nytte har man sosialt
av maleri, skulptur og sang?
Er ikke kunst, oppriktig talt,
et annet navn på lediggang?
Hva gjør en kunstner? Jo, han gir
en såkalt “form” til leirklatter,
noterer lyder på papir
og maler ting som ingen fatter;
han gjøgler, danser, går omkring
og gjør- ja, kort sagt: ingenting!

Nei, kunsten har, så vidt jeg skjønner,
alldeles ingenting å si
for vår import av soyabønner
og vår kalosjeindustri.
Hva gagner fløyter og gitarer
vår produksjon av fødevarer?
Kan denne “kunst” på noen måte
få gi vårt landbruk bedre kår,
få gjennoppbygd vår handelsflåte
og nyttet fossekraften vår?
Å sette slike hjul i sving,
det er – det er å gjøre ting.

En kunstner er jo medfødt doven
en slags forfinet lasaron
som gjør det til en profesjon
å omgå lediggjengerloven,
som ikke spinner, ikke vever,
men simpelthen går rundt og lever,
(hva man aldeles ikke bør!)
som ikke samler korn i lade
og samfunnsmessig sett gjør skade,
forsåvidt som han intet gjør.
En tung belastning, rett og slett,
på landets nasjonalbudsjett Nei, la det sies
uærbødig:

All kunst er luksus – overflødig
som nertz og perler, som sigar
og vin og kaviar...”

Akk, hard er dommen, streng er tonen,
men la oss svare denne mann:
Forsøk å tenk Dem – hvis De kan-
hva følgen ble så fremt nasjonen
var lykkelig kvitt sin kunsnerstand.

II

I høyere grad enn fornuftige mennesker aner
er kunstnerne folkets nødvendige sanseorganer.

Hvis kunsten ble tatt fra folk, ble det som å rane
dets øyne og dets ører, dets hud, dets nese og gane.

En kropp blir berøvet sitt lys, dens saft vil fortørke,
og blind vil den kave omkring som en robot i
mørke.

For kunsten er mer enn et fag, den er mere enn
kallet
for utvalgte få – den er formende kraft i oss alle.

Den er alt som er fruktbar uro, en fjær i vårt indre,
en drift som vil skape et større av det som er
mindre.

Skulpturen som fremtvinger form av uformelig
masse,
er virksom i barnet som leker med sand i en kasse.

Ta kunstnerens blick fra et barn, ta formgleden fra
det,
og se, det vil trå på sitt spann og vil kaste sin spade.

og se, det vil glemme sin lyst og gå under i skygge,
og broer og byer og skip vil det ingengang bygge!

Driv kunstneren ut: all lek vil du dermed fordrive
og mister du evnen til lek, da mister du livet.

Mer nyttig enn alle de dødsens fornuftige “nytter”
er formen som føler, er bildet som ser, er tonen som
lytter.

Forord

Jeg er takknemlig for å ha fått muligheten til å gjennomføre et selvstendige vitenskapelig arbeid da jeg er klar over at dette ikke er noen selvfølge, og jeg har satt pris på muligheten til å fordype meg i et pedagogisk emne etter eget ønske og interesse.

Jeg må takke veilederen min Øivind Varkøy for hans kloke ord og kyndige veiledning.

Denne oppgaven kunne aldri blitt gjennomført hadde det ikke vært for lærerutdannere som stilte seg disponible til å bli intervjuet. Tusen hjertelig takk for deres bidrag.

En stor takk til Hanne Fossum, Karl Øivind Jordel, Harald Jarning, Sten Ludvigsen, kollegaer og ledelse ved Musikkfolkehøyskolen Viken og Vilde, Tommy og Elisabeth Erlimo for gode samtaler og faglige konsultasjoner.

Den største takken går til familie, kamerater og Sandra spesielt. Hun har holdt ut med meg i denne lange prosessen og har gitt meg trygghet nok til å yte mitt ytterste.

Til slutt må jeg takke Geir Sundstøl, The Kernal og O. Martin for vakker musikk til arbeidet.

Borgar Storebråten

Oslo, Juni 2017

Forkortelser

NML	New Millennium Learners
ATC21S	Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills Project
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
DeSeCo	Definition and Selection of Competence
PISA	Programme for International Student Assessment
P21	Partnership for 21st Century skills

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Musikkpedagogiske grunnlagsproblemer og 21st Century skills.....	3
1.1.1	Ulike syn på legitimering av musikkfaget.....	3
1.1.2	Ulike syn på undervisningsfaget musikk	5
1.1.3	Skolefaget musikk	8
1.1.4	Musikkpedagogisk praksis som forskningsobjekt.....	10
1.2	Fremtidskompetanse	11
1.2.1	Internasjonale initiativ	14
1.2.2	Nasjonale initiativ	18
2	Tidligere forskning	23
3	Teori	27
3.1	Teori om musikkpedagogisk filosofi og musikkfilosofi.....	28
3.1.1	Øivind Varkøy.....	28
3.1.2	Bennett Reimer og David Elliot	31
3.1.3	Frede V Nielsen.....	35
3.2	Teori om dannelse	37
3.2.1	Nielsen om Klafki`s kategoriale dannelsesteori.....	37
3.2.2	Material dannelse	38
3.2.3	Formal Dannelse	40
3.2.4	Kategorial Dannelse	43
3.2.5	Bernt Gustavsson.....	44
3.2.6	Konrad Paul Liessmann	47
4	Metode.....	49
4.1.1	Begrunnelse for valg av metode.....	49
4.1.2	Kvalitativ forskningsmetode	51
4.1.3	Utvalget	53
4.1.4	Kategorisering og Koding	58
4.1.5	Reliabilitet og Validitet	60
5	Resultater.....	62
5.1.1	Hvordan legitimerer lærerutdannere i musikk musikkfaget ved sin institusjon?62	
5.1.2	Fremtiden og fremtidskompetanse	67

5.1.3	Musikkfaget og fagfornyelse.....	69
5.1.4	Musikkfaget og ny femårig lærerutdanning	73
5.1.5	Musikkfaget som en 21st Century skill.....	76
5.1.6	Musikkfaget i fremtidens lærerutdanning	79
5.1.7	Oppsummering	82
6	Diskusjon.....	84
6.1	Legitimering av musikkfaget.....	84
6.1.1	Innholdet i fremtidens musikkfag	91
6.1.2	Fagfornyelse	95
6.1.3	Ny femårig lærerutdanning	99
6.1.4	21st Century skills.....	100
6.1.5	Musikkfaget i fremtidens skole.....	103
7	Avslutning	107
7.1	Konklusjon.....	107
7.2	Potensiale for videre arbeid	110
	Litteraturliste	111
	Vedlegg 1 Meldeskjema til NSD	120

1 Innledning

Bakgrunn for problemstillingen

«Lærerutdanningen har vært gjenstand for kritikk gjennom hele sin historie» (Haug (red), 2010, s. 15). Problemstillingene har vært mange, men også gjentakende. Vektingen mellom teori og praksis, profesjon og akademi, fag og pedagogikk er noen av disse. Kritikken av lærerutdanningen har i neste omgang også vært rettet mot læreren. Det snakkes kontinuerlig om «læreryrkets lave status» og at svaret på utilstrekkelige resultater i PISA og TIMMS er at lærerne ikke er gode nok. Dette har bidratt til at kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen fortsatte å arbeide mot en mer forskningsbasert tilnærming og dermed en femårig lærerutdanning.

Lærerutdanningene og læreryrket i Norge må i enda større grad kjennetegnes av god innsikt forskning og utviklingsarbeid. Som masterstudenter vil framtidige lærere få vite mer om hvordan forskningsbasert kunnskap kan finnes og brukes. Med en utdanning som vektlegger forskningsbasert kunnskap, vil lærerne stå bedre rustet til å forbedre undervisningen. (Regjeringen, 2014, s. 1)

I mediene kan vi lese at en mer forskningsbasert lærerutdanning er nødvendig av flere grunner. Den stadige økende kunnskapsflyten, globaliseringen, den svært raske utviklingen i det økende antall utgitte forskningsartikler osv. I stortingsmelding 11 slås det fast at «Samfunnsutviklingen stiller nye krav til den grunnleggende lærerutdanningen, også som basis for kontinuerlig profesjonell utvikling gjennom hele yrkeslivet» (Kunnskassdepartementet, 2008- 2009, s. 25). Som lærer i den norske skolen øker kravene til at en har kompetanse i å kunne lese og forstå ny forskning. Blant annet for å kunne være rustet til å stå i kontinuerlige fornyelsesprosesser av egen undervisningspraksis. Ønsket om en mer forskningsbasert lærerutdanning er for øvrig ikke et nytt fenomen. I en evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge i 2006 slås det fast at «Som sammenfatning er det *evalueringspanelet*s generelle inntrykk og vurdering at målsetning om forskningsbasert lærerutdanning slik den er uttrykt i St.meld.16 (2001-2002) i liten grad blir oppfylt i praksis» (NOKUT, 2006, s. 57). Veien frem til en femårig lærerutdanning har med andre ord vært lang. Nå er en over i en ny fase av arbeid, men hva skal en slik lærerutdanning fylles med?

Ludvigsen-utvalget ble i juni 2013 nedsatt av regjeringen for «å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (Kunnskassdepartementet, 2015). Den 15.06.2015 la utvalget frem en NOU (Norges

offentlige utredninger) ved navn *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanse* (NOU, 2015). Her peker utvalget på en rekke utfordringer som den norske skolen bør adressere for å klare å gi elevene den kompetansen de har behov for 20-30 år frem i tid. Disse er blant annet stofftrengsel i skolen, og behovet for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse, noe som fører med seg nye kompetanseområder og fagfornyelse. Utvalget mener at fagfornyelse ikke skal skje i de enkelte fag, men i de ulike fagområdene i skolen. Dermed må de ulike fagene ha dialog på tvers av fagene for å se hvordan en best kan oppfylle kompetansekravene.

Lærerutdanningene i Norge går en interessant fremtid i møte. De skal både fylle en femårig lærerutdanning med økt fokus på forskning og forskningsbasert kunnskap, samtidig som Ludvigsen-utvalgets utredning er til høring på stortinget. Professor Anne Bamford kartla for en tid tilbake kunst- og kulturfagenes rolle i de skandinaviske landene som hun la frem i rapporten «Wow factor: the impact of arts in education» (Bamford, 2006). Hun satte fokus på antallet ufaglærte i norsk skole, og forklarte kunst og kulturens plass i norsk skole som koselig, men ikke særlig viktig. Bamford er svært positiv til Ludvigsen-utvalgets arbeid, og hun uttaler på vegne av kunst og kulturfagene at «om man ikke griper sjansen man har fått med Ludvigsen-rapporten, kan toget komme til å gå» (Skrede, 2016, s. 1). Den norske skolen og lærerutdanningen står nå ovenfor en mulighet til å sette kunst- og kulturfagene på agendaen.

Problemstilling:

Jeg ønsker å forske på hvordan lærerutdannere i musikk legitimerer musikkfaget i lærerutdanningen, spesielt med tanke på hva Ludvigsen-utvalget har presentert i sin NOU. Dermed blir problemstillingen min todelt:

1. Hvordan legitimerer lærerutdannere i musikk musikkfaget i lærerutdanningen?
2. Hvordan er forholdet mellom lærerutdannelsens legitimering av musikkfaget i lærerutdanningen og tenkingen omkring «21st Century skills»?

1.1 Musikkpedagogiske grunnlagsproblemer og 21st Century skills

Det første kapitlet av oppgaven er todelt. Først gjør jeg rede for noen av de musikkpedagogiske diskusjonene som er relevante for å kunne sette seg inn i det musikkpedagogiske fagfeltet hvor jeg opererer i denne oppgaven. Jeg starter med å gjøre rede for ulike ståsteder knyttet til legitimeringen av musikkfaget, før jeg viser til Hanken og Johansens oversikt over de mest vanlige synene på musikk som undervisningsfag. Videre ser jeg nærmere på skolefaget musikk knyttet opp mot den norske læreplanen kunnskapsløftet og musikkpedagogisk praksis som forskningsobjekt.

Etter dette går jeg over i den andre delen av dette kapitlet som handler om 21st Century skills og fremtidskompetanse. Her går jeg gjennom både nasjonale og internasjonale initiativ for å forsøke å sette Ludvigsen-utvalgets arbeid i kontekst. På bakgrunn av denne redegjørelsen ser jeg til slutt nærmere på stortingsmelding 28 og Ludvigsen-utvalgets arbeid med fokus på musikkfagets plass og utvalgets anbefalinger for fremtidens norske skole.

1.1.1 Ulike syn på legitimering av musikkfaget

Hanken og Johansen har arbeidet med legitimering av musikkfaget i Norge. De har ikke forsket på legitimeringsspørsmålet, men de har forsøkt å strukturere de ulike aspektene ved legitimeringsdiskusjonen i Norge. De deler legitimeringsargumentene i tre hovedkategorier; legitimering med utgangspunkt i kulturarven, individet og samfunnet (Hanken & Johansen, 2010). Hvis en legitimerer musikkfaget med utgangspunkt i kulturarven mener en at oppgaven til musikkpedagogen er «å gjøre kulturarven tilgjengelig for neste generasjon, og dermed også bevare den for ettertiden» (Hanken & Johansen, 2010, s. 162). Her tenker en at musikk som ble skapt lenge før vår tid fortsatt har evnen til å påvirke og røre ved oss den dag i dag. Utfordringen blir å definere hva kulturarven er og hvordan det skal forstås.

Argumentasjonen med kulturarven som en del av allmenndannelsen har også blitt brukt. Noe av kritikken som Ludvigsen-utvalget har fått har kommet på bakgrunn av en slik legitimeringstankegang. Ulrika Bergroth-Plur er daglig leder for musikkorganisasjonen «Musikk i skolen» og sier til Aftenposten at hun er «bekymret for fremtidens generasjoner som ikke vil kjenne kulturarven i form av kunst og kultur og som ikke får utvikle sin kreativitet i skoletiden» (Korsvold, 2015, s. 1). I stortingsmelding nr. 28 understrekes

aktualiteten av kulturarven: «Alle elever skal tilegne seg historisk og kulturell innsikt i, og forståelse av den nasjonale kulturarven» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 21). Jeg kommer mer tilbake til legitimering av musikkfaget med utgangspunkt i kulturarven senere i oppgaven.

Hvis en skal legitimere musikkfaget med utgangspunkt i individet så går en inn i en mer uoversiktlig legitimeringskategori. For å nevne noen av argumentene, så er det snakk om tilknytningen mellom musikk og følelser og at vi derfor trenger musikk for å kunne fortsette vår følelsesmessige utvikling. Her kommer også et av argumentene som ofte dukker opp i dagens debatt, nemlig at musikkfaget hevdes å ha mulighet til å utvikle deler av mennesket som andre fag ikke har mulighet til. I Norge er Even Ruuds forskning på viktigheten av musikk for identitetsskaping samt helsebringende muligheter i musikkterapeutisk arbeid et godt eksempel på dette (Ruud , 1979).

Til slutt er det legitimering av musikkfaget med utgangspunkt i samfunnet. Her baserer de seg på at «musikkpedagogisk virksomhet har betydning fordi den angår og virker inn på samfunnet som *samfunn*» (Hanken & Johansen, 2010, s. 166). Her er det altså snakk om musikk som en del av det som er med på å bygge opp og opprettholde de samfunnsstrukturene vi har. Her kan vi snakke om at musikkfaget i skolen er viktig fordi det har en samfunnsbevarende/samfunnskritisk funksjon.

Hanken og Johansen forklarer at argumentene som musikkpedagogen bygger sin legitimering av musikkfaget på sier noe om hvilken musikkpedagogisk filosofi han/hun har. De definerer musikkpedagogisk filosofi som «en sammenhengende grunnholdning til vesentlige spørsmål om verdien og meningen med musikkpedagogisk virksomhet» (Hanken & Johansen, 2010, s. 161). Definisjonen til Hanken og Johansen tar utgangspunkt i legitimering av musikkdidaktiske valg, men jeg opplever at denne definisjonen også kan brukes i tilknytning til musikkpedagogisk filosofi. Reimer understreker at det å ha en «personlig og bevisst musikkpedagogisk filosofi er en viktig side ved det å være en profesjonell musikkpedagog» (Hanken & Johansen, 2010, s. 161). Dette vil dermed bli en av de viktigere oppgavene til lærerutdannere i musikk. En kan utvikle denne personlig musikkpedagogiske filosofien hos lærerstudenter, slik at de i neste omgang har mulighet til å legitimere både musikkfaget i skolen, men også egen undervisningspraksis.

Varkøy gir i boken *Hvorfor musikk?* en oversikt over argumenter som er benyttet i legitimeringssammenheng opp gjennom den musikkpedagogiske idéhistorien (Varkøy, 2015). Her presenterer han ulike pedagoger og filosofer og deres begrunnelser for musikkens plass i pedagogisk virksomhet. Her starter han med «de gamle grekerne» og arbeider seg fra oldkirken og opplysningstid via nyhumanisme og romantikken til blant andre Adorno og Rudolf Steiner, før han gjør rede for noen av dagsaktuelle bidragsytere på dette feltet. I den siste utgaven har han også med et nytt kapittel om sin egen musikkfilosofi knyttet til den musikalske erfaringens egenverdi. Her knytter han egenverdien til den musikalske aktiviteten og ikke til et spesifikt verk eller musikalsk objekt. Han flytter fokuset mot «møtet mellom det musikalske objektet og mennesket» (Varkøy, 2015, s. 120). Dermed skiller han mellom den musikalske erfaringens egenverdi og musikkens egenverdi, som han knytter til verdien av selve det musikalske verket.

1.1.2 Ulike syn på undervisningsfaget musikk

En bør være forsiktig når en prøver å sette ulike oppfatninger i boks, det er sjeldent vanntette skott. Ved bruk av kategorisering, slik som de jeg skal gjøre rede for, er det derfor viktig å huske at disse kategoriseringene kan inneholde store forenklinger eller former for overgeneralisering. Når Hanken og Johansen forsøker å dele inn ulike syn på musikk som undervisningsfag understreker de nettopp at grensene mellom ulike fagsyn sjelden er skarpe. Dette betyr at heller ikke musikkpedagoger enkelt lar seg kategoriseres. Det som blir nyttig med denne inndelingen, er at en kanskje lettere kan få øye på de ulike fagsynene og dermed også se nyansene enda tydeligere. Videre kan en ta med seg disse nyansene når en skal se hvordan disse vektlegges ulikt hos ulike musikkpedagoger eller i ulike musikkpedagogiske tekster. Det at inndelingen tar utgangspunkt i den norske situasjonen gjør denne kategoriseringen aktuell for min oppgave.

Musikk som estetisk fag

Musikk som estetisk fag handler om hva musikken har å si for mennesket. «Ethvert fag har sin relative egenart. Musikkfagets ligger i dets estetiske særpreg. All meningsfull veiledning i musikk bør derfor bygge på solid innsikt i fagets estetiske vesen og funksjon» (Benum, 1978, s. 121). Hvis en skal følge en slik argumentasjon må en vite hvilken definisjon av det estetiske som ligger til grunn. Tradisjonelt vil begrepet estetikk handle om å kunne skille ut den gode,

vakre eller skjønne kunsten fra såkalt dårlig musikk. Dette tradisjonelle synet på det estetiske har blitt aktivt debattert. Erling Lars Dale (1991) var en av talsmennene for at skjønnhet fortsatt har sin plass i estetikk begrepet. Han mener at vi trenger det skjønne for å vite hva det er «uskjønt i forhold til» (Hanken & Johansen, 2010, s. 170)¹. Dale anser dette som viktig da det vi anerkjenner som skjønt er ulikt ut ifra den tiden vi lever i. Derfor blir det å kunne skille ulike estetikker fra hverandre viktig i musikkfaget. Et annet syn kommer fra Frede V. Nielsen. Han mener at det opprinnelige estetikkbegrepet kan oversettes med erkjennelse via sansene. «Kunsten er et redskap for å kunne erkjenne verden og oss selv på samme måte som vitenskapen er et erkjennelsesmiddel, men det er en ikke-verbal erkjennelse som skjer via sansene» (Hanken & Johansen, 2010, s. 171). Det er derfor, i følge Nielsen, musikkfagets viktigste funksjon og begrunnelse ligger i det «estetiske». Jeg skal komme mer tilbake til Nielsen senere i oppgaven.

Musikk som Ferdighetsfag

Musikkfaget har også lange røtter som håndverksfag (Hanken & Johansen, 2010, s. 171). Det å utøve musikk er en essensiell del av musikkpedagogisk praksis. Det å skulle lære seg et håndverk er tidkrevende og fordrer at en arbeider med egen kropp og eksterne verktøy, som for eksempel instrumenter. En av hovedutfordringene med musikk som ferdighetsfag er at en må ha tilegnet seg et visst ferdighetsnivå før en kan starte med selve utøvingen. Dermed flyttes fokuset fra musikken til å utvikle ferdighetene til et tilstrekkelig nivå. Noe av kritikken som er rettet mot musikk som ferdighetsfag er at andre deler av musikkfaget kommer i andre rekke. Denne kritikken bunner i den tidkrevende prosessen det er å utvikle ferdigheter på et instrument. Noe av kritikken i norsk skole har vært rettet mot blokkfløytens plass i musikkundervisningen. Utfordringen her blir at veien til å kunne uttrykke seg på et instrument blir svært lang, fordi en må ha kommet på et tilstrekkelig ferdighetsnivå.

Musikk som kunnskapsfag

Dette musikkynet knytter seg til musikkfagets vitenskapsbasis, eller kunnskap *om* musikk. (Hanken & Johansen, 2010). Her er møter en de tradisjonelle musikkteoretiske fagene som for eksempel notasjon, musikkhistorie og musikalsk analyse med tilhørende begreper. Kunnskapsfokuset har en tendens til å komme på ungdomsskolen, og noe av grunnen til dette

¹ For mer om Dales syn på skjønnhet se (Dale, Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet, 1991)

kan være at det er her elevene begynner med karakterer. Kunnskap i skolen knytter seg naturlig til vurdering. Dette er et av musikkfagets utfordringer, for hvordan skal en kunne vurdere elevenes kunnskap *om* musikk? Dette kan være en av grunnene til at musikkfaget som kunnskapsfag ofte står sterkt i skolen.

Musikk som musisk fag

Det musiske musikkfaget skal utvikle hele mennesket og ikke bare deres musikalske ferdigheter og evner (Hanken & Johansen, 2010). Dette er et syn på musikkfaget som har vært populært i Norge og forbindes med Jon- Roar Bjørkvolds (2014) bok *Det musiske mennesket*, som har vært viktig for den musikkpedagogiske debatten. Det musiske er ikke et begrep som er skapt av Bjørkvold, det stammer fra antikken og kom tilbake i mellomkrigstiden. I mellomkrigstiden kommer uttrykket oppdragelse gjennom musikk, som har vært avgjørende for debatten rundt hvorvidt «musikk skulle betraktes som mål eller middel i den musikkpedagogiske virksomheten» (Hanken & Johansen, 2010, s. 173). Bjørkvold er opptatt av det autentiske og frie uttrykket, dermed er det eleven som står i sentrum og ikke kulturen, faget eller samfunnet. Dette gjør at en gjennom å arbeide med musikk fokuserer på individets frie og særegne uttrykk fremfor å perfektionere allerede eksisterende uttrykk.

Musikk som trivselsfag

Musikkfagets evne til å skape gode relasjoner og trivsel blir ofte trukket frem som en positiv side ved musikkfaget. I skolen kan dette gjøre seg utslag gjennom tverrfaglige prosjekt mellom estetiske fag og andre fag som blir ansett som mer teoretiske. «Musikkfaget vil ut fra et slikt syn legitimeres med den betydning det har for individets personlige og sosiale tilpasning og utvikling, men også ut fra en antatt nytteverdi» (Hanken & Johansen, 2010, s. 175). Karakteristisk for en et slikt musikkfag er at det er svekket fokus på kvalitet og prestasjoner i forhold til trivsel og samhold.

Musikk som kritisk fag

Musikkfaget kan anses for å ha en samfunnsforandrende funksjon (Hanken & Johansen, 2010). Dette finner en for eksempel igjen når lærere og elever diskuterer om en sang er «passende» for undervisningen. Her kan musikkfaget brukes til å bekjempe

kvinnefiendtlighet, kommersialisme eller andre samfunnsproblemer som strider mot skolens mandat. En kan si at dette handler om å skape elever som har evnen til kritisk tenkning og en forsøker å unngå en, litt enkelt sagt, hodeløs konsumeringskultur. En annen problematikk som går under musikk som kritisk fag er å utjevne sosiokulturelle forskjeller, gjennom for eksempel å lytte til musikk som kan komme fra ulike sosiokulturelle samfunnsnivåer. Eller det som vi ofte kaller for *høy-* og *lavkultur*.

Musikk som mediefag

Måten vi forholder oss til musikk har forandret seg drastisk de siste årene. Utviklingen av media har ført med seg en teknologisk utvikling som igjen har gjort at vi konsumerer musikk på en ny måte i hverdagen. I dag har vi tilgang til store musikkbiblioteker gjennom streamingtjenester som for eksempel Spotify og Tidal. Dette gjør at musikkfaget også endres, og viktigheten av å arbeide med forholdet mellom mottaker og mediet blir viktigere. Roar Klempe (1994) mener at vi inngår i nye musikalske fellesskap, som har endret seg fra å omhandle direkte kontakt i klasserommet til indirekte kontakt via medier. Dette gjør at en må hjelpe elevene med å utvikle den musikalske kompetansen som trengs for å klare å forholde seg til denne kommunikasjonen på en hensiktsmessig måte. Dette gjør at «det er behov for en musikalsk kompetanse som ikke først og fremst knytter seg til spilleferdigheter eller bestemte kunnskaper, men til musikalske koder og forståelse av det estetiske uttrykket i mediene» (Hanken & Johansen, 2010, s. 177). Mange barn og unge har gode teknologiske ferdigheter, så musikkfagets rolle blir å bevisstgjøre elevene på musikkens plass i mediebildet. Dette innebærer både teknologiske ferdigheter men også å utvikle en kritisk sans ovenfor medier og musikk i samfunnet generelt.

1.1.3 Skolefaget musikk

Der en mange som har uttalt seg om hva slags fag musikkfaget skal være, samt hvilken plass det skal ha i den norske skolen. Signe Kalsnes var med i faggruppen som utviklet den musikkfaglige delen av LK06. På bakgrunn av dette kan en si at hun derfor representerer en stemme «innenfra» prosessen med utviklingen av læreplanen. Hun sier at hovedskillet i musikkfagets historiske utvikling «går mellom et instrumentelt syn der faget først og fremst skal være et middel til utenom-musikalske mål og et fagsyn der musikkfaglige perspektiver, estetiske opplevelser og erfaring står i sentrum» (Kalsnes, 2008, s. 240). Hun skiller altså

mellom det som hun har valgt å definere som det eksistensielle og det instrumentelle. Det eksistensielle innebærer fagets egenverdi og omhandler viktigheten av musikk for erkjennelse og menneskelig opplevelse. Hun mener selv at musikkfaget har fått en sterk utøvende og skapende profil i læreplanverket for kunnskapsløftet, som kommer til uttrykk gjennom hovedområdene musisere, komponere og lytte. Hun trekker også frem at musikkopplevelsen står sterkt, «forstått som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring» (Kalsnes, 2008, s. 240). Samtidig er hun kritisk til sammenhengen mellom den generelle delen av læreplanen og kompetansemålene i faget, «mens den generelle delen av læreplanen forfekter et vidt kunnskapssyn, representerer kompetansemålene i faget et snevrere syn på kunnskap i skole» (Kalsnes, 2010, s. 70).

Videre trekker hun frem at den generelle delen av LK06 i liten grad ble utgangspunkt for beskrivelsen av kompetansemålene. Hun mener at dette skyldes nettopp den instrumentelle oppfatningen av skole og opplæring med fokus på den «nyttige kunnskapen fremfor læreprosessen og annen kunnskap, og ikke minst det sterke målstyringsprinsippet og kravet om at samtlige kompetansemål skulle beskrive den målbare og etterprøvbare kompetansen elevene forventes å utvikle» (Kalsnes, 2010, s. 69). Hun mener at det derfor blir viktig å ha fagets egne premisser som utgangspunkt når en skal gå inn i en fagfornyelsesprosess. Vi kommer mer tilbake til dette når vi skal se nærmere på fagfornyelsesprosessene som Ludvigsen-utvalget anbefaler.

Lærerens musikkpedagogiske grunnsyn blir også trukket frem som avgjørende i implementeringsprosessen av nye formelle læreplaner. Dette er fordi en kan argumentere for at det er hvordan læreren utfører undervisningen som er det som er avgjørende for hvilken undervisning eleven faktisk får (Hanken & Johansen, 2010). Dette blir det som Goodlad (1979) ville kalt for den operasjonaliserte læreplanen. Altså hva som *faktisk* skjer i klasserommet. Når forskning i tillegg viser at «det er liten grunn til å tro at læreplaner virker umiddelbart på skolens virksomhet» (Bachmann, Sivesind, Afsar, & Hopmann, 2003, s. 3), så gjør dette at valgene som ligger til grunn for læreplanen får store konsekvenser for fremtiden, blant annet på grunn av at en må medberegne den lange implementeringstiden av nye læreplaner. Derfor er det viktig at lærerutdanningen er tydelig på hvilket musikkfag de ønsker at undervisningsfaget musikk skal være. På denne måten kan de være med å påvirke hvordan musikkfaget vil bli seende ut i fremtidens skole.

Varkøy understreker sammenhengen mellom problematikken rundt den pedagogiske målstyringen og det som Kalsnes trekker frem som et instrumentelt syn på musikk. For en instrumentalist vil ikke musikk være målet i seg selv, men det vil være middelet for å oppnå et annet mål (Røyseng & Varkøy, 2014). Dette synet på musikkfagets funksjon som redskap eller middel har i følge Varkøy vedvart siden 1739, altså siden musikkfaget som sang-fag ble lovfestet som en obligatorisk del av skoletilbudet, og frem til i dag (Varkøy, 2010). Han mener videre at instrumentalistens mål for skolen er produksjon, og dette forbedrer en gjennom ulike teknikker. Han understreker videre sammenhengen mellom disse begrepene og industri og næringslivstenkning. I en skolesammenheng fremholder Varkøy dette som at vi går bort fra en tankegang om at elever er mennesker og individer til at de blir produkter, ting og objekter. Dette fører til at en vurderer pedagogisk virksomhet «som en samling teknikker som skal sikre best mulig måloppnåelse» (Varkøy, 2003, s. 47). Musikkfaget kan altså bli redusert til en metode i arbeide med andre fag. Han opplever en bekymring blant musikkpedagoger rundt denne målstyringstenkningen, hvor et fag som musikk stilles i en vanskelig posisjon da flere mener at ikke alle deler ved musikkfaget kan måles. Varkøy argumenterer dermed, slik han selv poengterer, for et klart anti-instrumentelt syn på musikkfaget og fokuserer mer på hva musikken har å si for menneskers livskvalitet.

1.1.4 Musikkpedagogisk praksis som forskningsobjekt

Fordi denne oppgaven tar utgangspunkt i både den pedagogiske og den musikkpedagogiske fagdisiplinen så skal jeg, helt kort, gjøre rede for sammenhengen mellom disse disiplinene.

Ivar Benum er kjent for sitt bidrag både som rektor ved Bergen lærerhøgskole (1953-79), men også som initiativtager til Grieg-akademiet. Benum sier at hvis en tar utgangspunkt i at pedagogikk handler om «læren eller vitenskapen om oppdragelse eller undervisning så kan musikkpedagogikk sies å handle om musikalsk oppdragelse og undervisning» (Benum, 1978, s. 122). Han sier videre at musikkpedagogikk, rent historisk, allerede på 1800 tallet ble brukt for å si noe om musikkoppdragelse og dannelse². Samt om hvorvidt musikkpedagogikk er et teoretisk eller praktisk-pedagogisk fagområde. Dette er en diskusjon som lever i beste velgående, og som er høyaktuell med tanke på fagfornyelsesproblematikken som Ludvigsen-utvalget peker på. Utfordringen i en slik prosess blir at en må vekte de ulike delene av begrepet musikkpedagogikk. Harald Jørgensen skiller mellom det han kaller

² Her referer dannelsesbegrepet til den tyske forståelsen av begrepet, altså Bildung.

«MUSIKKpedagogikk, musikkPEDAGOGIKK eller MUSIKKPEDAGOGIKK» (Varkøy, 2007, s. 111). I forskningen kan en skille mellom disse tre vektingene mellom fag og pedagogikk. Hvis en ser på MUSIKKpedagogisk forskning er det en tendens til å se på musikken i oppdragelse og undervisningssituasjonen. I musikkPEDAGOGISK forskning er det hovedfokus på den pedagogiske prosessen, her er det ikke musikken som står i fokus. Det er mulig å forske på MUSIKKPEDAGOGIKK, her fokuserer en på samspillet mellom musikk og pedagogikk. Det at Jørgensen har en slik tredeling sier noe om viktigheten rundt det å diskutere hvilken posisjon og funksjon musikkfaget skal ha i lærerutdanningen og i skolen. Disse ulike vektingene mellom fag og pedagogikk flyter over i hverandre, men det er mulig å hente ut ressurser fra de ulike forskningssynene, det er viktig at en er klar over hva en velger ut ifra for å være sikker på hva en forsker på, eller hvilken forskning en bedriver. For mitt anliggende er denne oppgaven et forsøk på å bedrive MUSIKKPEDAGOGISK forskning, hvor det som er interessant er nettopp møtet mellom pedagogikk og musikk. Men i denne prosessen er jeg innom ulike vektinger av både musikk og pedagogikk, og er nok på den måten også innom både musikkPEDAGOGIKK og MUSIKKpedagogikk.

1.2 Fremtidskompetanse

Norge har som store deler av verden gått fra å være et industrisamfunn til å bli et kunnskapssamfunn (Hargreaves, 2004). Dette har gjort at behovet for å definere nye kompetansebehov, samt å debattere skolens plass i samfunnet, står høyt på agendaen. I arbeidet med Ludvigsen-utvalgets utredninger ble det nedsatt en oppdragsgruppe ledet av Ola Erstad. Oppdragsgruppens mandat var litt forenklet

En systematisk gjennomgang av sentrale policydokumenter og prosjekter som adresser fremtidige krav til kompetanse. Gjennomgangen skal spesielt adressere de ferdigheter som ofte omtales som '21st Century skills', og relateres til de områder som får konsekvenser for grunnskolens innhold og rolle. (Erstad, Amdam, Arnseth, & Selseth, 2014, s. 3)

Her beskriver oppdragsgruppen det de anser for å være de store internasjonale utviklingstrekkene, men også nasjonale initiativ. Oppdragsgruppen gir uttrykk for vanskeligheten av å gi en komplett oversiktlig fremstilling av forskningsfeltet, og begrepsavklaringer og avgrensninger blir derfor nødvendig.

Når en skal diskutere begreper som kunnskap, ferdigheter, kompetanse og dannelses, så er dette begreper som innehar ulik betydning ut ifra hvilket fagfelt de inngår i, samt at de innehar ulike betydning både nasjonalt og internasjonalt. Bare innenfor de ulike pedagogiske

fagmiljøene i Norge brukes samme begrep om forskjellige fenomen. Utvalget viser også til at det råder ulike oppfatninger innenfor forskningslitteraturen. De bruker begrepene «competence» og «skills» som eksempel. Her mener oppdragsgruppen at «engelskspråklige personer ofte blir fortolket i en snevrere forstand enn slik vi tradisjonelt fortolker betegnelsen kompetanse på norsk, mens man i amerikansk litteratur om fremtidsutfordringer fortolker betegnelsen 'skills' bredere enn vi i Norge tradisjonelt fortolker ferdigheter» (Erstad et al, 2014, s. 4).

Oppdragsgruppen har derfor definert noen av gjengangerne som vi bruker når vi snakker om fremtidskompetanse:

- *Kunnskaper* er uttrykk for innsikt man har om bestemte fenomen, slik for eksempel Michael Young stiller spørsmål ved i formuleringer som 'What is worthwhile knowledge?'
- *Ferdigheter* uttrykker konkrete evner til å kunne tilegne seg kunnskaper og kunne vise disse, for eksempel i form av å kunne lese, skrive og regne.
- *Kompetanse* forbindes ofte med evner til å handle på visse måter basert på visse kunnskaper og ferdigheter (for eksempel Per Nygren, 2004), det vil si anvende kunnskaper og ferdigheter i sosiale sammenhenger.
- *Holdninger* brukes som uttrykk for vurderingsmessige og etiske forhold ved utøvelsen av visse kompetanser.
- I tillegg har begrepet *dannelse* blitt trukket frem for å si noe om hva det innebærer å være en samfunnsborger i det digitale samfunn, det Lars Løvlie betegner som 'teknokulturell danning' (2003). Dette som et uttrykk for hvordan kunnskaper, kompetanser, ferdigheter og holdninger setter oss i stand til å fungere som samfunnsborgere i et stadig mer komplekst samfunn (Erstad et al, 2014, s. 4).

Med unntak av definisjonen av dannelse kommer jeg til å benytte meg av de samme begrepsavklaringene som jeg har vist til at oppdragsgruppen har gjort ovenfor. Grunnen til dette er at de har valgt begrepsavklaringer som fungerer på tvers av ulike fagstrukturer både nasjonalt og internasjonalt noe som de viser gjennom bruken av begrepene i deres svar til Ludvigsen-utvalget. Jeg kommer ikke til å behandle fremtidskompetanse i like store grad som oppdragsgruppen, dette er fordi det er flere perspektiver som skal dekkes i denne oppgaven. Jeg skal gå nærmere inn på både nasjonale og internasjonale initiativ, dog i et mindre omfang.

New Milenium Learners

Begrepet New Milenium Learners (heretter NML) kom ved årtusenskiftet og har fått status som startskuddet til det vi kaller 21st Century skills slik vi kjenner det i dag. Begrepet handler på mange måter om hvilken kunnskap barn trenger for å leve gode liv også i fremtiden. Begrepet ble først brukt av Howe og Strauss (2000) i deres essay «Millennials Rising: The next great generation». Det ble også brukt av OECD i en rapport gjort av Centre for Educational Research and Innovation (heretter CERI) fra 2006.

Francesc Pedró skrev rapporten på oppdrag for OECD- CERI og en kan si at det er her NML begrepet får sitt utdanningspolitiske innhold (Pedró, 2006). Han bruker begrepet for å beskrive ungdom som i forskjell til tidligere generasjoner er omringet av teknologi. «Millennials is a term widely used to designate those generations born from the 1980s onwards and who have been raised in a context where digital technologies form an inextricable part of daily life» (Pedró, 2006, s. 2). Pedró forklarer videre at begrepet først ble brukt av historikere og sosiologer for å beskrive den såkalte *Generation X*. Tanken var at teknologi ville forandre oppveksten til de kommende generasjonene, uten å vite hvilken kunnskap de kom til å trenge i fremtiden.

Hvem er premissleverandørene for 21st Century skills?

Arbeidet med å definere hvilke kompetanser som blir viktige i fremtidens skole har mange ulike aktører. Jeg vil her forsøke å gi en oppsummering av noen av de internasjonale aktørene i forbindelse med fremtidskompetanse og 21st Century skills. Jeg tar utgangspunkt i utredningen til Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills Project (heretter ATC21S) som har forsøkt å si noe om hvem som definerer 21st Century skills. Det er på mange måter disse internasjonale initiativene som blir premissleverandører for den norske utdanningspolitikken, noe som jeg skal komme nærmere tilbake til (Karlsen, 2006).

ATC21S er et prosjekt som ble initiert av Cisco, Intel, og Microsoft i januar 2008. Deres arbeid er et godt eksempel på hvordan forskere og næringsliv samarbeider gjennom forskning på utdanning. ATC21S definerer sitt mandat slik:

A research collaboration to accelerate global education reform by mobilizing the international educational, political and business communities to help transform the teaching, learning and measurement of 21st century skills. The Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S) project is focused on defining those skills and developing ways to measure them. (atc21s, 2012, s. 1)

I arbeidet med å finne hvordan en best kan arbeide med vurdering og undervisning i 21st Century skills er en avhengig av å definere hva disse ferdighetene består av. ATC21S definerer dette som de ferdighetene som en trenger for å manøvrere i det 21 århundre. Disse ferdighetene behøver ikke å være nye, det er ikke det dette prosjektet forsøker å gjøre. Altså å lage nye ferdigheter. Det de prøver er å definere hvilke ferdigheter som eksisterer og blir brukt i det 21 århundre. Vi har som tidligere nevnt beveget oss fra et samfunn som har basert seg på industri til et samfunn som baserer seg på kunnskap (Hargreaves, 2004). Dette har gjort at menneskene i dette samfunnet behøver å utvikle kunnskap og ferdigheter som gjør at de kan arbeide, lære, tenke og leve i dette samfunnet. Globaliseringen har kommet i kjølvannet av denne utviklingen. Dette har medført store endringer, men også store muligheter, i hvordan vi kommuniserer og ellers påvirker hverandre. Skolen har gått fra å være en lokal institusjon som har stått for sosial tilhørighet innenfor et geografisk begrenset område til å åpne seg for verden. Det er altså snakk om at globalisering forandrer strukturene lokalt (Karlsen, 2006). På bakgrunn av denne globaliseringen har ATC21S analysert det som de anser for å være de største premissleverandørene for 21st Century skills. Ola Erstad var med i begge disse arbeidsgruppene, altså både utvalget som ble nedsatt i anledning Ludvigsen-utvalget men også ATC21S prosjektet. Jeg har valgt å basere min redegjørelse for internasjonale initiativ på bakgrunn av begge disse arbeidsgruppene.

1.2.1 Internasjonale initiativ

OECD/DeSeCo

OECD står for Organisation for Economic Cooperation and Development og har røtter tilbake til Organisation for European Cooperation (heretter OEEC), som ble opprettet i 1948 (Karlsen, 2006). OECD sitt selvutnevnte oppdrag «is to promote policies that will improve the economic and social well-being of people around the world» (OECD, 2016). I dag består OECD av til sammen 34 medlemsland og selv om organisasjonen «primært er en organisasjon for økonomisk og sosial utvikling og samarbeid, har den hatt et langvarig engasjement innenfor utdanning og forskning» (Karlsen, 2006, s. 199). Årsaken til dette er, ifølge Karlsen, at en så sammenhengen mellom utdanning og økonomisk vekst og utvikling. Karlsen fremhever også OECD sine årlige rapporter, *Education at a glance*, som har forsøkt å

dokumentere den faktiske situasjonen i enkeltland. Denne dokumentasjonen har vært et viktig innspill når en skulle fatte utdanningspolitiske tiltak. OECD beskriver rapportene slik:

It provides key information on the output of educational institutions; the impact of learning across countries; the financial and human resources invested in education; access, participation and progression in education; and the learning environment and organization of schools. (OECD, 2017)

Disse rapportene har siden 1993 samlet inn statistisk data fra de ulike medlemslandene. Dataene har blitt brukt til å rangere de ulike landenes utdanningskvalitet opp mot hverandre, så en kan si at den har innehatt en rangerende funksjon for medlemslandene.

En av de mest sentrale initiativene som trekkes frem for arbeidet med fremtidskompetanse er rapporten «Definition and Selection of Competence» (heretter DeSeCo) som kom i 2001. Oppdragsgruppen skriver at «Siktemålet var å utvikle en strategi for å definere, velge ut og måle kompetanser og ferdigheter både hos unge og voksne» (Erstad et al, 2014, s. 10). Oppdragsgruppen viser videre til linken mellom DeSeCo og «Programme for International Student Assessment» (heretter PISA) testingen, som begge er organisert av OECD.

Strategien var at PISA skulle rette seg mot sammenligning av elevers kunnskaper og ferdigheter innen definerte fagområder i skolen, mens DeSeCo rettet seg mot et bredere sett av kompetanser knyttet til det de betegnet som 'student's success in life. (OECD, 2005, s. 3) (Erstad et al. (2014, s. 10)

De var altså på hvert sitt hold ute etter å kunne si noe om «What competencies do we need for a successful life and a well-functioning society?» (Erstad et al. 2014, s. 10). DeSeCo har ifølge utvalget hatt stor innflytelse på arbeidet med fremtidskompetanse og bruker *nøkkelpotensialene* til EU som eksempel på noe som har sprunget ut av DeSeCo. OECD har tatt utgangspunkt i DeSeCo når de nå er godt i gang med prosjektet *Education 2030*. Dette prosjektet har som mål å lage et rammeverk for hvilke kompetanser medlemslandene til OECD trenger frem mot 2030 samt internasjonal læreplananalyse. De har blant annet understreket viktigheten av sosial og emosjonell kompetanse i fremtidens skole.

Oppdragsgruppen legger videre frem utviklingen av den amerikanske læringsvitenskapen som avgjørende for å forstå læring som var basert på empirisk forskning og ikke på spekulasjoner. Dette er også et av hovedpoengene i konklusjonen til oppdragsgruppen, forskning og dokumentasjon bør få en mer sentral plass i det videre arbeidet. I forlengelsen av dette er et annet hovedpoeng at det har vært mange initiativ som har forsøkt å si noe om fremtidskompetanse, men at de har hatt en tendens til å være normativt forankret. «Aktørene som står bak ulike initiativ argumenterer for hva vi bør være orientert mot og løfte frem i

møte med fremtidige kompetansebehov, heller enn å bruke eksisterende forskning som rettesnor» (Erstad et al. 2014, s. 44).

P21

Partnership for 21st Century skills (heretter P21) ble grunnlagt i 2002 og er primært en amerikansk non-profit utdanningsorganisasjon. Noe av det som er spesielt med P21 er samarbeidet mellom utdanningsledere (som for eksempel National Education Association) og private aktører (Apple, Cisco, Dell og Microsoft) og policy aktører (for eksempel U.S. Department of Education). Sammen får de en stor slagkraft når de skal oppfylle sitt hovedoppdrag.

To serve as a catalyst and build collaborative partnerships among education, business, community and government leaders so that all learners acquire the knowledge and skills they need to thrive in a world where change is constant and learning never stops. (P21, 2002, s. 1)

De ønsker å bidra til debatt rundt begrepsapparatet 21st Century skills. De har også utviklet rammeverket «Framework for 21st Century Learning». Boken *21st century skills – Rethinking How Students Learn* (2010) er et meta-review om 21st Century skills. Her har Ken Kay, som er president for P21, skrevet forordet. Han forsøker å forklare hvilke behov som ligger til grunn for *Framework for 21st Century Learning*. Litt forenklet viser han til tre årsaker (Kay, 2010). Den første er at verden er i forandring, og da med spesielt fokus på den globale økonomien. Han understreker at det er store muligheter for de med det riktige skillsettet. Det andre er at de amerikanske skolene ikke har klart å tilpasse seg til at verden forandrer seg. Noe som fører oss til det tredje, nemlig at de amerikanske skolene ikke har klart for seg hva som er hensikten eller målet når en skal forsøke å sikre Amerika sin fremtidige evne til å konkurrere med de andre verdensøkonomiene. Dette er alle spørsmål som P21 forsøker å svare på, men da med utgangspunkt i deres eget rammeverk. Det er verdt å nevne at samarbeid mellom private aktører og utdanningsledere og politikere er omstridt, uten at jeg har plass til å gå nærmere inn på denne problematikken.

Dede's meta-review (2010) «Comparing Frameworks for 21st Century Skills» ble utgitt som et kapittel i en bok av P21. Her forsøker Dede «å klargjøre begrepet 21st Century skills, og se på forskjeller og likheter mellom rammeverk som forfatteren anser som relevante» (Erstad et al. 2014, s. 19). Dede sier at en av grunnene til at utdanningsreformene ikke implementeres på en god måte, er fordi vi tillegger 21st Century skills ulik mening. «Given that the curriculum

is already crowded, a major political challenge is articulating what to deemphasize in the curriculum – and why – in order to make room for students to deeply master core 21st century skills» (Dede, 2010, s. 54). Han tar utgangspunkt i P21 sitt rammeverk som han mener er kommet lenger enn de andre rammeverkene når det kommer til detaljer og utbredelse. Dede hevder at de syv andre rammeverkene, i all hovedsak, er med på å belyse aspekter som de mener er spesielt viktige eller underkommuniserte innenfor P21`s rammeverk. I starten av kapitlet identifiserer han fem kompetanseområder som han mener er sentrale for rammeverkene. Her tar han igjen utgangspunkt i P21. Kompetanseområdene er *Core subjects*, *21st century content*, *learning and thinking skills*, *ICT literacy* og *Life skills* (Dede, 2010, s. 57).

KSAVE

ATC21S produserte KSAVE modellen som en måte å strukturere de eksisterende 21st Century rammeverkene som de har studert i deres arbeid (Binkley, et al., 2012, s. 36). Jeg har strukturert KSAVE modellen i en tabell, for og på best mulig måte å se sammenhengen mellom de ulike gruppene og de tilhørende kompetansene.

Ways of Thinking	Ways of Working	Tools for Working	Living in the world
1. Creativity and innovation	4. Communication	6. Information literacy (includes research on sources, evidence, biases, etc.)	8. Citizenship – local and global
2. Critical thinking, problem solving, decision making	5. Collaboration (teamwork)	7. ICT literacy	9. Life and career
3. Learning to learn, metacognition			10. Personal and social responsibility – including cultural awareness and competence

Figur 1 KSAVE modellen

Selv om det er store forskjeller i hvordan disse ulike kompetansene blir beskrevet og vektlagt hos de ulike aktørene så mener ATC21S at de viser et representativt bilde av hvilke kompetanser som fremheves. Grunnet det komplekse bilde har de flere underdelinger som går nærmere inn på de ulike temaene i KSAVE modellen, *knowledge*, *skills* og *attitudes, values and ethics* (Binkley, et al., 2012). Denne inndeling forsøker å nyansere det litt forenklete bildet som de maler med disse 10 punktene men jeg kommer ikke til å gå nærmere inn på disse da mitt poeng med denne tabellen var å vise en slags forenklet oversikt over de

kompetansene som går igjen hos de ulike aktørene.

Implikasjoner for lærere og lærerutdanninger

Oppdragsgruppen som Ola Erstad har ledet spør seg om hvorvidt fokuset på 21st Century skills krever endringer for lærerrollen og lærerutdanningene Erstad et al. (2014, s. 42). De mener at hvis en ser på hvilke kompetanseområder som ønskes fra de ulike internasjonale aktørene, så vil dette kreve en mer kompleks lærerrolle. De trekker frem fokuset på meta-kompetanser og mer avanserte former for problemløsning som to hovedpoeng. Fokuset på lærerens nøkkelrolle i implementeringsfasen blir også understreket (Kereluik, Mishra, Fahnoe, & Terry, 2013) (Voogt & Roblin, 2012). Noe som videre vil stille krav til lærerutdanningsinstitusjonene.

1.2.2 Nasjonale initiativ

Jeg har tidligere sagt noe om hva og hvem som har interessert seg for 21st Century skills internasjonalt. Nå flytter jeg fokuset over på Norge og da særskilt Ludvigsen-utvalgets arbeid. Fremtidskompetanser har ikke vært et tema i Norge på samme måte som i en del andre land. Når Erstads (2010) oppdragsgruppe skulle oppsummere nasjonale initiativ, tok de utgangspunkt i en todeling mellom policy- nivå og forskningsinitiativ. De understreker at det i all hovedsak er her en finner de norske initiativene. De fremhever at fremtidskompetanser først ble aktualisert i forarbeidet med kunnskapsløftet, hvor en brukte DeSeCo som en del av diskusjonsgrunnlaget. Spesielt for Norge var da de i 2005 innførte digitale verktøy som en egen kompetanse. Dette har hatt store internasjonale ringvirkninger når det kommer til hvordan en tenker på digitale ferdigheter som en fremtidskompetanse. De trekker også frem *den kulturelle skolesekken* og *ungt entreprenørskap* som initiativ som er nært knyttet til fremtidens kompetansetenkning.

Når det kommer til forskningsinitiativ så har det vært lite forskning på fremtidskompetanser i Norge. Erstad et al. (2010) mener allikevel at en kan kjenne igjen en del internasjonale utviklingstrekk gjennom noen nasjonale strategier. De trekker frem den nasjonale satsningen på *realfag for fremtiden* som et eksempel på dette. De presiserer at de ser at det kommer nye initiativ på denne fronten og trekker frem «forskningsprogrammene innen utdanningsvitenskap i Norges forskningsråd, spesielt PRAKUT/FINNUT, blir fremtidskompetanser tematisert» Erstad et al. (2014, s. 14).

Ludvigsen-utvalget

Ludvigsen-utvalget ble nedsatt av regjeringen i juni 2013 for «å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU, 2015). De har gitt ut 2 utredninger, den første var «Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag» som ble avgitt til Kunnskapsdepartementet 3.9.2014 (NOU, 2014). Dette var, som det står i overskriften, et kunnskapsgrunnlag. Her oppsummerer de aktuell forskning og prøver å si noe om hvilke krav fremtidens arbeidsliv og samfunnsliv vil stille til det norske skolesystemet. Dette vil videre si noe om hvilken kunnskap som skal prioriteres og satses på i fremtiden, og hvorvidt dette stemmer overens med situasjonen i dagens skole. Jeg velger og presisere at arbeidsgruppen til Erstad var en del av dette arbeidet. Allerede i den første av disse to utredningene kommer utvalget blant annet frem til at:

- Kritisk tenkning, problemløsning, kommunikasjon og samarbeid vil bli enda viktigere i fremtiden.
- Et bredt kompetansebegrep som inkluderer både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring.
- Flere av fagene i dagens skole er svært brede i omfang. Dette kan gå på bekostning av elevenes muligheter til dybdelæring og faglig progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 8).

I utredningen fra 2014 gjøres det rede for flere av de store prosjektene som omhandler 21st Century skills. Utvalget fant at «felles for prosjektene er at de stiller spørsmål ved om innholdet i dagens skole i tilstrekkelig grad forbereder elevene på livet etter skolen» (NOU, 2014, s. 116).

Den 15.06.2015 la utvalget frem den endelige utredningen ved navn «Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanse» (NOU, 2015) Her peker utvalget videre på en rekke utfordringer som den norske skolen bør adressere for å klare å gi elevene den kompetansen de har behov for 20-30 år frem i tid. Noen av temaene som utvalget behandler er blant annet stofftrengsel i skolen, behovet for utvikling av sosiale og emosjonell kompetanse, som dermed fører med seg nye kompetanseområder og fagfornyelsesprosesser.

Utvalget bestemte seg for å gå bort fra *Grunnleggende ferdigheter* begrepet som ble innført sammen med kunnskapsløftet i 2006. De innfører nye *fagovergripende kompetanser*, som er kompetanser som er relevante på tvers av fag og kunnskapsområder. Utvalget mener at

fagfornyelsesprosessene skal ta utgangspunkt i disse kompetansene når de skal forsøke å minske stofftrengselen i skolen. De ønsker med andre ord at en ikke skal ta utgangspunkt i hvert enkelt fag i en slik prosess men i de fire kompetanseområdene.

Når kompetanseområdene skal synliggjøres i læreplanene, må de ulike fagene i hvert fagområde ses i sammenheng. Dels kan fagene forsterke hverandre ved at flere av dem har mål for elevenes kompetanse på viktige områder. Da er det snakk om å fremheve et felles ansvar fagene har. Fagene kan også utvikles med større grad av arbeidsdeling. Ikke alle kompetanser behøver å være til stede i alle fagene. (NOU, 2015, s. 12)

Det er viktig å presisere at utvalgets mandat har gjort at de har konsentrert seg om å legge frem prinsipp og sier dermed ikke noe om hvordan utvalgets anbefalinger best kan oppfylles. Dette gjør at de ulike fagene må ha dialog på tvers av sine faggrupper for å se hvordan en best kan oppfylle kompetanseområdene. De fire kompetanseområdene som utvalget legger til grunn for fornyelse av fagene i skolen er

- ❖ fagspesifikk kompetanse
- ❖ kompetanse i å lære
- ❖ kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
- ❖ kompetanse i å utforske og skape

(NOU, 2015, s. 36)

Den *fagspesifikke kompetansen*, som er fundamentet i skolefagene skal ta utgangspunkt i fagområdene i skolen, som er matematikk, naturfag og teknologi, språkfag, samfunnsfag og etikkfag og de praktiske og estetiske fagene. «Utvalget anbefaler at en fremtidig fagfornyelse gjøres ved et tett samvirke mellom fagene på fagområdene i skolen» (NOU, 2015, s. 45). Dermed er det de fagspesifikke og de fagovergripende kompetansene som til sammen skal utgjøre kompetansen i et skolefag.

Utvalget bruker musikkfaget som eksempel på hvordan en kan arbeide med sosial og emosjonell kompetanse i skolen. De trekker spesielt frem hvordan en kan arbeide med emosjonell kompetanse gjennom *det skapende* musikkfaget. Her understrekes musikkens evne til identitetsdanning, og hvordan musikkfaget fungerer som en identitetsmarkør fra tidlig alder. Lederen for Nasjonalt fagråd for musikk, Jon Helge Sætre, var fornøyd med hvordan musikkfaget ble forespeilet en tydelig rolle gjennom utvalgets arbeid, men kanskje like viktig er han fornøyd med begrunnelsen for hvorfor musikkfaget burde ha en sentral plass i den norske skolen. «Dette dreier seg blant annet om å bidra til å utvikle kompetanse i å skape og

utforske, og om å tilby en arena der elevens sosiale og emosjonelle kompetanse kan utvikles på faglig gode måter» (Rødal, 2015, s. 1).

Sammen med det brede kompetansebegrepet finner vi også prinsippet om dybdelæring. «Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begreps-systemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde» (NOU, 2014, s. 14).

Dybdelæring er ikke å gå i dybden på alt for alle, som blir en form for overflatelæring, men det fokuseres på en dypere, mer underliggende forståelse som har overføringsverdi mellom fag og som har en kognitiv, praktisk, eller kommunikativ nytteverdi. I NOU fra 2015 går de så langt at de sier at «kompetanseoppnåelse forutsetter dybdelæring» (NOU, 2015, s. 10).

Dette innebærer at de fagstrukturene som vi har i dag må utvikles, slik at de gir elevene mulighet til å gå i dybden. Dybdelæringsprinsippet blir dermed viktig i argumentasjonen for fagfornyelse og for å minske stofftrengesen i skolen. I utredningen peker de på hvor viktig det er å kunne overføre kunnskap til andre sammenhenger, og for å kunne gjøre dette er en avhengig av en dypere forståelse av kunnskapen en innehar. En trenger med andre ord kunnskap som varer.

Dybdelæring henger også sammen med begrepslæring. En tar utgangspunkt i elevenes eksisterende kunnskap og følger deres gradvise utvikling av begreper, metoder og systemer gjennom å fokusere på sammenhenger innenfor det samme kompetanseområde, men også på tvers av kompetanseområder. Dette innebærer selvrefleksjon fra elevenes side og er på mange måter tett knyttet til ulike variasjoner av problemløsning. Dette betyr at en må følge med på elevenes læringsprosesser og forsøke å monitorere progresjonen hos elevene. Dette blir spesielt viktig i den globaliserte verdenen som vi lever i, hvor vi har tilgang til enorme mengder informasjon og kunnskap. Dermed blir det å sortere og velge kunnskap en viktig ferdighet i fremtidens samfunn. Ludvigsen sier selv i et leserinnlegg til Aftenposten at «Dybdelæring er en forutsetning for dannelse i fagene og som medmenneske i dagens samfunn. Denne kunnskapen må vi ha med når vi skal bygge fremtidens skole» (Ludvigsen, 2016, s. 1).

Ludvigsen-utvalgets arbeid ligger til grunn for stortingsmelding nummer 28, *Fag – Fordypning - Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*. Her går en gjennom og drøfter utvalgets anbefalinger. Det er mye igjen av utvalgets anbefalinger i stortingsmeldingen, men det er allikevel noen forskjeller. I stortingsmeldingen har de valgt å gå bort ifra fagovergripende kompetanse som begrep. Departementet mener bruken av begrepet

«fagovergripende signaliserer at noe ligger over eller utenfor fagene og ønsker ikke å videreføre dette begrepet» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 42). På tross av en annen organisering av prinsippet sitter en fortsatt igjen med et bredt kompetansebegrep. Stortingsmeldingen går også bort ifra at fagfornyelsesprosessene skal ta utgangspunkt i de fagovergripende kompetanseområdene. «De viktigste grepene i fagfornyelsen er derfor å definere de ulike fagenes kjerneelementer og sikre god sammenheng mellom fag (...) Utviklingen av læreplanene skal ta utgangspunkt i fagene» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 42). Der Ludvigsen-utvalget foreslår at en skal ta utgangspunkt i byggesteinene i faget, så har departementet valgt å gå bort fra dette begrepet og heller innføre «kjerneelementer» som begrep. Dette er «sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 34). Departementet understreker at innholdet i kjerneelementene utvikles gjennom fagfornyelsesprosessene men at prosessen må starte med at fagpersoner definerer hva som er kjerneelementene i hvert skolefag. I tillegg til dette skal en ny læreplan i større grad enn kunnskapsløftet skissere mål for opplæring, men uten å definere eller konkretisere innholdet i opplæringen. En slik læreplan er tenkt å være til større hjelp for lærerne i skolen når det kommer til å velge å prioritere innholdet i faget.

For musikkfagets del kan det se ut som at utvalgets anbefalinger om en styrkning av musikkfaget blir videreført. «Departementet ønsker å bidra til å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen, og den planlagte fagfornyelsen gjelder også disse fagene» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 49). De understreker også at en fornyelse av læreplanverket vil få ringvirkninger som strekker seg til lærerutdanningene. Det fremheves at det vil bli et behov for å involvere lærerutdannere og deres fagmiljø i arbeidet med fagfornyelsen. Noe som jeg kommer mer tilbake til i drøftingsdelen av oppgaven.

I dette kapitlet har jeg gjort rede for noen relevante musikkpedagogiske grunnlagsproblemer med hovedfokus på Hanken og Johansen, Varkøy og Kalsnes sine vurderinger. Etter dette gikk jeg gjennom nasjonale og internasjonale rammeverk som er relevante for å sette Ludvigsen-utvalgets arbeid for fremtidens skole i kontekst. Målet med dette er å gi noe kontekst til diskusjonene som omhandler legitimeringen av musikkfaget i lærerutdanning og dens sammenheng til fremtidskompetanse og 21st Century skills, som Ludvigsen-utvalget er et uttrykk for i Norge.

2 Tidligere forskning

I denne delen av oppgaven skal jeg gå gjennom tidligere forskning som jeg opplever er relevant for og kontekstualisere oppgaven i det pedagogiske/musikkpedagogiske forskningsfeltet. Dette gjelder også for funnene jeg har kommet frem til gjennom oppgaven. På denne måten skal jeg plassere meg selv i forskningsfeltet.

Pedagogikk som fagdisiplin består av både normative og deskriptive teorier (Kvernbekk, 2011) noe som gjør det til et stort og mangfoldig forskningsobjekt. Jeg har valgt å se pedagogikk i sammenheng med musikkvitenskap og har i denne sammenhengen fokusert på deldisiplinen musikkpedagogikk. I denne oppgaven har jeg overført noen av de pedagogiske grunnlagsproblemene inn i skjæringspunktet mellom pedagogikk og musikkpedagogikk. Grunnlagsproblemene handler om hvilke mål vi legger til grunn for utdanning og hvordan en kan legitimere målene vi setter oss for høyere utdanning. Hovedfokuset ligger på resultatene jeg kommer frem til gjennom intervjuene og lærerutdannernes tanker rundt problematikken. Dette gjør at jeg i all hovedsak benytter meg av normative teorier som er knyttet til danning og utdanning innenfor det musikkpedagogiske fagfeltet. Disse er representert i oppgaven ved at jeg knytter danningsteoretikere som Klafki, Gustavsson og Liessmann opp mot Nielsen og Varkøy i det musikkpedagogiske fagfeltet. Jeg ser disse teoriene i sammenheng med 21st Century skills begrepet og Ludvigsen- utvalgets utredninger om hvilken kunnskap vi trenger i fremtidens skole. I oppgaven møter en mange av de samme vitenskapelige utfordringene hva gjelder samspillet mellom empiriske og normative teorier som en møter i det pedagogiske fagfeltet, men i denne sammenhengen er det knyttet til et musikkpedagogisk ståsted. Det er på bakgrunn av dette at jeg har kommet frem til forskningsspørsmålene mine. For hvordan legitimerer lærerutdannere i musikkfaget i lærerutdanningen? Og hvordan er forholdet mellom lærerutdannernes legitimering av musikkfaget i grunnskolen og tenkingen omkring «21st Century skills»?

Det er andre masteroppgaver som har forsket på de estetiske fagenes betydning for læring og dannelse³, og opptil flere som har fokusert på musikkfagets spesielle plass i skolen knyttet til for eksempel spesialundervisning⁴. Det er også noen komparative læreplanstudier som fokuserer på musikkfagets plass og utvikling. Jeg har kun funnet én masteroppgave som

³ Se for eksempel: (Monsen, 2013)

⁴ Se for eksempel: (Strand, 2015).

omhandler legitimering av musikkfaget⁵. Den tar til gjengjeld opp noe av den samme tematikken som jeg gjør i denne oppgaven. Hovedforskjellen blir at min oppgave er knyttet til fremtidens kompetansebehov og arbeidet mot en ny læreplan, mens (Jordhus-Lier, 2012) utelukkende er knyttet til kunnskapsløftet. Noe av det som gjør min oppgave interessant er at jeg har forsket på lærerutdannere i musikk sine refleksjoner kort tid etter at Ludvigsen-utvalget har lagt frem sin NOU og stortingsmelding nummer 28 går gjennom i stortinget. Vi er på vei mot en ny læreplan og nærmer oss en ny reformtid. Ludvigsen-utvalgets lange implementeringstid (20-30 år) gjør at utredningen, potensielt, kan bli en avgjørende pekepinn eller rettesnor for musikkfaget utvikling i flere tiår frem i tid. Dette gjør at et av de interessante aspektene ved denne oppgaven er knyttet til at den er skrevet på det tidspunktet som den er.

Det er noe norsk forskning som også har fokusert på musikkfagets rolle, identitet og utvikling⁶. Men som tidligere nevnt har jeg i denne oppgaven hatt som intensjon å ta utgangspunkt i musikkfaget og refleksjoner rundt dannelse og kompetanse, men fra et musikkpedagogisk, og også filosofisk, ståsted. Det har blitt forsket på sammenhengen mellom dannelse, kompetansebegrepet og læreplaner, men da ofte i sammenheng med LK06 eller tidligere læreplaner⁷. Jeg har også valgt å avgrense oppgaven til å handle om Norge, men med noen teoretiske innslag fra internasjonale aktører. På denne måten håper jeg å kunne klare å skildre deler av prosessene som foregår rundt lærerutdanningene i musikk, samt bruke intervjuene for å kunne si noe om noen av stemmene «innenfra» lærerutdanningen.

Det er verdt å merke seg at det er en hel del forskning på den en kan kalle for spesialmusikklærere. Altså musikklærere som er tilknyttet høyere musikkutdanning, slik som Norges Musikkhøyskole eller de ulike statlige og private musikkonservatoriene i Norge. Mye av denne forskningen i Norge kommer fra forskningsmiljøene som er tilknyttet disse utdanningsinstitusjonene. Det er også store internasjonale tidsskrifter som er tilknyttet høyere

⁵ (Jordhus-Lier, 2012)

⁶ Se feks: (Sætre, Preparing generalist student teachers to teach music A mixed-methods study of teacher educators and educational content in generalist teacher education music courses, 2014) (Johansen, Musikkfag, lærer og læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne, 2003), (Varkøy, Musikk for alt (og alle) – om musikk i norsk grunnskole, 2001)

⁷ Eksempler på dette har for eksempel vært i forbindelse med evaluering av generell del av læreplanen. Et eksempel på dette er (Engelsen, B.U. (2008). *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Rapport nr. 1 fra forskningsprosjektet Analyse av reformen kunnskapsløftet (ARK). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt).

musikkutdanning og lærervirket der⁸. Det er altså ikke disse spesialmusikklærerne som er mitt fokus i denne oppgaven, da utvalget i oppgaven har tilknytning til utdanningsinstitusjoner som tidligere utdannet allmennlærere, eller det som i dag heter grunnskolelærere.

Jeg arbeider derfor primært innenfor tre ulike fagområder i denne oppgaven.

Musikkpedagogisk filosofi, teori om dannelse og ulike syn på kunnskap og kompetansebegrepet. Når det kommer til forskning på musikkpedagogisk filosofi i Norge er det Øivind Varkøy som gjennom boken *Hvorfor musikk?* har arbeidet med ulike argumenter knyttet til legitimering av musikk og musikkfaget gjennom den musikkpedagogiske idéhistorien (Varkøy, 2015). Den musikkpedagogiske filosofien har gjennom Varkøy's bøker også hatt en naturlig sammenheng med refleksjoner rundt dannelsesspørsmålet. Dette har vært spesielt tydelig gjennom «nytte og unytte» problematikken⁹, hvor spørsmål rundt dannelse blir brukt som en form for motsats til instrumentelt syn på musikk og musikkfaget. Hos Varkøy er det også klare linjer mellom musikkpedagogiske filosofi, utdanningssystem og skole. Det er disse linjene jeg tar utgangspunkt i når jeg setter den musikkpedagogiske filosofien opp mot Ludvigsen-utvalgets anbefalinger og 21st Century skills begrepet.

Jon Helge Sætre

En av de få empiriske beskrivelsene av musikkfaget og lærerutdannere i norsk grunnskolelærerutdanning er gjort av Jon Helge Sætre (2014). Gjennom sin studie har han gjennomført ti kvalitative intervjuer samt en spørreundersøkelse som er besvart av 90 lærerutdannere i musikk ved ulike utdanningsinstitusjoner. Gjennom forskningen på lærerutdannere i musikk fant han at mange hadde begrenset erfaring innenfor musikkundervisning i grunnskolen. De fleste hadde sin bakgrunn fra det frivillige musikkliv eller som profesjonelle musikere. På spørsmål om hva som er de mest sentrale utfordringene ved musikkfaget i lærerutdanningen er svarene hovedsakelig sentrert rundt for lite, og stadig mindre tid til undervisning og for mange elever med for begrenset formell musikkunnskap.

Han finner videre at lærerstudentene blir beskrevet både som kompetente og inkompetente (Sætre, 2014). Dette baserer seg på to ulike syn på hva kunnskap i musikk er, «the formal,

⁸ Se feks: (Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education. Journal of Research in Music Education) og (Music Education Research).

⁹ For mer om Varkøy sitt bidrag til nytte og unytte diskusjonen se (Varkøy, Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idehistorie, 2015) (Varkøy, Musikk - strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning, 2003) (Varkøy, Om nytte og unytte, 2012)

institutionalized, notation-based knowledge and (2) the informal, aural-based knowledge» (Sætre, 2014, s. 218). Selve musikkfaget bygger på konservatoriernes utdanningstradisjon, men vektlegger for det meste populærmusikk i sjangrene pop og rock.

Sætre har identifisert en rekke ulike fagdisipliner innenfor musikkfaget i lærerutdanningene. Det er både musikkdidaktiske emner, utøvende fag og musikkvitenskapelige disipliner, samtidig som det er et økende fokus på forskning som en del av lærerutdanningen. «Kutt i undervisningstid i kombinasjon med reproduksjon av tradisjonelle strukturer fører til at faget framstår som et stadig mer fragmentert og samtidig svært lite lærerutdanningsfag» (Sætre, 2014, s. 1). Et slikt fag vil være vanskelig å forsvare på grunn av denne fragmenteringen, noe som kan føre til svært sprikende og ulik praksis når det kommer til å legitimere musikkfagets plass i lærerutdanningen.

Med tanke på videre forskning mener Sætre å se at den nye integrerte masterutdanningen kan være en måte å utvikle musikkfaget i lærerutdanningen på som kan føre til utvikling (Sætre, 2014, s. 217). Han legger spesielt vekt på muligheten til å gå i dybden i de ulike delene av musikkfaget og dette vil kunne bidra til å gi balanse mellom faglig kunnskap, faglig praksis kunnskap og forskningskunnskap. Sætre understreker at en må drøfte de grunnleggende spørsmålene om utdanningens innhold og profil for og sammen kunne løfte blikket å se fremover.

Som vist i dette kapitlet er det ikke mye eksisterende forskning på lærerutdannere i musikk og deres virke ved ulike utdanningsinstitusjoner i Norge. Legitimering av musikkfaget er også et felt som dekkes av et fåtall av forskere innenfor det musikkpedagogiske fagfeltet, og denne oppgaven komplementerer dermed disse fagfeltene. Ved å knytte disse problematikene til 21st Century skills og spesielt Ludvigsen-utvalgets arbeid knytter jeg det musikkpedagogiske fagfeltet og musikkpedagogisk filosofi til det pedagogiske fagfeltet. Samtidig som oppgaven er fokusert inn mot tiden før implementering og utarbeiding av en ny læreplan som bygger på fagfornyelse og fokus på dybdelæring.

3 Teori

Når en skal diskutere musikkens plass i skolen og i samfunnet som sådan kan en gjøre dette ut i fra ulike standpunkt og posisjoner. Deler av teorien som blir presentert er basert på ulike kategoriseringer av syn på musikk og dannelse. Det kan være greit å minne om at da mye av teorien er normativt forankret er det viktig å være kritisk til de ulike kategoriseringene som blir gjort. Kategoriene er hensiktsmessige når en skal orientere seg i og mellom de ulike teoriene. De hjelper oss å se hovedlinjene, men det er sjeldent vanntette skott og mange av perspektivene flyter over i hverandre. Derfor er det viktig å ha en kritisk distanse til denne teorien på samme måte som med all teori. Teorien er valgt ut på bakgrunn av resultatene fra mine 5 kvalitative intervjuer samt min egen forforståelse, dette kommer jeg mer tilbake til i kapittel 4. I dette teorikapittelet gjør jeg rede for hvilken teori jeg benytter meg, men jeg diskuterer og problematiserer den mer utdypende i diskusjonskapitlet.

Jeg skal starte med å gjøre rede for Varkøy og samspillet mellom ulike musikkssyn, musikkfilosofi og legitimering. Legitimeringss spørsmålet er på mange måter hjertet i denne oppgaven. Mange teoretikere har forsøkt å danne et normativt bakteppe for disse diskusjonene. Jeg kommer til å benytte meg av teoriene og spørsmålene til Frede V Nielsen og Øivind Varkøy for å belyse de musikkfaglige legitimeringss spørsmålene. Her kommer det en kort begrepsavklaring av Felix Gatz og begreper som autonomiestetikk og heteronomiestetikk. Deretter skal vi bevege oss inn i en banebrytende debatt om musikkpedagogisk filosofi for å gi et eksempel på hvordan begrepene autonomiestetikk og heteronomiestetikk blir brukt i praksis. Debatten er mellom Bennett Reimer og David Elliot og en kan si at debatten har blitt brukt som et «internasjonalt referansepunkt for å belyse, skille og oppklare ulike filosofiske grunnholdninger innenfor det musikkpedagogiske fagfeltet» (Fossum, 2010, s. 51).

Videre kommer jeg til å gjøre rede for Frede V Nielsens kategorisering av ulike syn på musikkfaget som gir en flytende overgang til den delen av teorikapittelet som omhandler dannelse. Her blir det et hovedfokus på Wolfgang Klafki og hans kategoriale danningsteori. Jeg gjør Klafki aktuell for min forskning ved å knytte han til Frede V Nielsens betraktninger fra et musikkfilosofisk ståsted. Etter dette forklarer jeg Gustavssons post-koloniale dannelses tanke og hans ståsted i forhold til sammenhengene mellom kunnskap, kompetanse og dannelse. Til slutt gjør jeg rede for Liessmann og hans teori om Unbildung. Her diskuterer

Liessmann høyere utdanning og utdanningspolitikk, samt begreper som kunnskapssamfunnet, og livslang læring. Dette kommer som et siste innslag i diskusjonen rundt sammenhengene mellom kunnskap, kompetanse og dannelselse

3.1 Teori om musikkpedagogisk filosofi og musikkfilosofi

3.1.1 Øivind Varkøy

Øivind Varkøy er professor i musikkpedagogikk ved NMH og professor II ved musikkseksjonen på lærerutdanningen ved HIOA. Han er også dr.art. i musikkvitenskap fra Universitetet i Oslo. Varkøy har gjennom mange år arbeidet med legitimeringsspørsmålet i tillegg til spørsmål rundt det estetiske, musikkens vesen og musikkfilosofi¹⁰, for å nevne noe. Selve legitimeringsbegrepet ble jeg først kjent med gjennom Varkøy's bøker *Hvorfor musikk? en musikkpedagogisk idehistorie* samt *Musikk – strategi og lykke, bidrag til en musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. I innledningen til *Hvorfor musikk?* spør Varkøy seg selv hvorfor han burde skrive denne boken. Han gir flere svar, men fremhever at musikkpedagoger trenger å reflektere over både undervisningsgjenstanden musikk men også grunnleggende pedagogisk-filosofiske spørsmål (Varkøy, 2015). Dette burde ligge til grunn for den musikkpedagogiske tenkningen, som en bruker til å forankre sin undervisningspraksis, både hos musikk lærere, og jeg vil også si som lærerutdanner.

I boken *Hvorfor musikk?* presenterer Varkøy den musikkpedagogiske idehistorien, samt hvordan musikk til en hver tid ble legitimert i oppdragelse og undervisning. Dette er viktig, i følge Varkøy, for «kritisk å kunne vurdere holdninger, debatter og utdanningspolitiske og pedagogiske tendenser i vår egen samtid» (Varkøy, 2015, s. 10). Hvis vi skal tro Varkøy blir dette spesielt viktig for musikk lærere. Dette henger sammen med at vi som yrkesgruppe:

[...] trenger kunnskap for å kunne ivareta og uttrykke sentrale og samlende synspunkter når det gjelder legitimering av musikkundervisning. I denne sammenhengen er det et sentralt poeng at bare den som har et bevisst og reflektert forhold til verdien av sin egen virksomhet, er et sterkt ledd i den kjeden som til sammen danner en yrkesgruppe. [...] Videre vil også synet man har på verdien av sitt eget arbeid, virke inn på arbeidet man faktisk gjør – og hva man lar være å gjøre. (Varkøy, 2015, ss. 10-11)

¹⁰ For mer om musikk og filosofi se: Jorgensen, Estelle R. (1990): "Philosophy and the Music Teacher" I: *Music Educators' Journal*, January 1990

Jeg opplever at denne tankerekken oppsummerer mye av grunnlaget for denne oppgaven. Musikk lærerens musikk syn vil ha noe å si for hva som faktisk gjennomføres av undervisning i klasserommet. Jeg tror også at det samme prinsippet langt på vei er likt for lærerutdannere i musikk. Hva, hvordan og hvorfor en underviser lærerstudenter som en gjør bør ha noe å si for hvordan lærerstudentene i neste omgang underviser i skolen. Så når Varkøy skriver at «Det at musikk læreren og – pedagogen, bygger sin virksomhet på et bevisst musikkpedagogisk grunnsyn, og dermed på et musikk syn er av stor viktighet for undervisningens kvalitet, og dermed av stor betydning for den som utsettes for undervisningen» (Varkøy, 2015, s. 11), så tror jeg at dette også gjelder lærerstudenter og lærerutdannere.

Når det er snakk om legitimering er det undervisningsfaget musikk jeg forsøker å si noe om gjennom teori fra vitenskapsfaget musikkpedagogikk. Varkøy definerer vitenskapsfaget musikkpedagogikk som «tenking, teori og forskning omkring fire hovedaspekter: menneske, musikk, undervisning og samfunn- og ikke minst dreier det seg om forholdet mellom disse fire hovedaspektene» (Varkøy, 2003, s. 14). Dette innebærer et omfattende teoretisk og praktisk landskap som kan være krevende å manøvrere seg i. Særlig hvis en forsøker å finne «en rød tråd» eller en form for sammenheng. Dette er også grunnen til at jeg har valgt å fokusere på den musikkpedagogiske filosofen i denne oppgaven. Litt fordi det hjelper meg med å skille mellom ulike syn på musikkfaget, men også fordi at den musikkpedagogiske filosofien bygger på både musikkfilosofi og den pedagogiske filosofien som jeg opplever at har relevans for å si noe om musikkfaget i Ludvigsen- utvalgets utredninger, samt lærerutdannernes oppfatning av musikkfagets legitimeringsgrunnlag i lærerutdanningen.

Musikkfilosofi

Varkøy (2003) understreker viktigheten av å stille seg musikkfilosofiske spørsmål. Spørsmål om musikkens verdi kan være knyttet til noe utenom-musikalsk eller, om musikken har verdi i seg selv. Dette kommer jeg mer tilbake til senere i oppgaven. Men dette er et av de store musikkfilosofiske grunnlagsspørsmålene og henger tett sammen med legitimeringsspørsmålet.

Musikkfilosofi og musikkestetikk er to begreper som en vanskelig å skille men som begge omhandler spørsmål rundt musikkens verdi. Varkøy skiller disse ved at musikkfilosofi ofte drøfter spørsmål som «hvor ligger verdien av musikk?» sammen med «verdianskuelser, med religiøse og med ideologiske forestillinger» (Varkøy, 2003, s. 19). Dermed kan vi si at musikkfilosofien snakker om mer generelle aspekter enn musikkestetikken. Samtidig vil det

være en utfordring for personer som arbeider med musikkestetisk tenkning siden de ikke kan løsrive seg fra sitt eget verdisyn og livssyn. «Mine tanker om noe jeg muligens innbiller meg er ”rent estetisk”, vil alltid være forbundet med mine forestillinger om mennesket, verden politikk og religion. Slik sett blir musikkestetikk og musikkfilosofi to sider av samme sak» (Varkøy, 2003, s. 20). Jeg skal komme nærmere inn på forskjellen mellom musikkfilosofi og musikkestetikk i diskusjonen mellom Bennett Reimer og David Elliot.

Musikkens vesen og musikkens funksjoner

Hvordan vi ordlegger oss når vi snakker om musikk som fenomen, og/eller musikkfaget, kan «avsløre» noe om hva vi mener om fenomenet musikk (Varkøy, 2003, s. 21). Varkøy setter opp uttrykkene *musikkens vesen* og *musikkens funksjoner* som representanter for to ulike diskurser. Varkøy knytter uttrykket musikkens vesen til en mer tradisjonell diskurs, dette innebærer den vestlige kunstmusikken og dens oppfatninger om kvalitet. Mens uttrykket musikkens funksjoner knyttes til en mer moderne musikk-sosiologisk eller – antropologisk diskurs, hvor all musikk har samme verdi. Et av poengene til Varkøy er at diskursene vi inngår i er historisk og sosialt konstruert gjennom språket. Det betyr nødvendigvis at et annet syn på musikk, et annet sted i verden, også er det, noe som gjør at alle disse diskursene blir like gyldige eller sanne. Dette gjør at vi ikke nødvendigvis kommer frem til et absolutt svar med to streker under svaret, og de ulike diskursene blir heller ikke gjensidig utelukkende. Varkøy mener at dette kan være befriende, da en heller kan se hva de ulike diskursene bringer til bords av nye perspektiver og innfallsvinkler.

Varkøy forsøker å lage en logisk kategorisering av de ulike synene på musikkens funksjon (Varkøy, 2003). Et av punktene handler om musikkens konkrete nyttefunksjon, hvor han understreker hvordan musikk har blitt brukt på denne måten gjennom hele den musikkpedagogiske idehistorien. Han mener å kunne se at musikkfaget gjennom historien har fått sin verdi knyttet til nytteverdien for andre fag, men «også begrunnes ut fra sin verdi i arbeid med generelle pedagogiske bestrebelser» (Varkøy, 2003, s. 26). Dette handler f.eks. om hvordan musikk kan styrke elvenes kreativitet eller konsentrasjonsevne. Han mener at musikkfaget i denne sammenhengen henger sammen med å skape nyttige samfunnsborgere.

I forbindelse med musikkens vesen og musikkens funksjon vil jeg inkludere en kort begrepsavklaring av to musikkfilosofiske posisjoner, autonomiestetikk og

heteronomiestetikk¹¹. «Autonomiestetikerer mener at ”musikkens mening eller budskap er musikk – og intet annet”» (Varkøy, 2015, s. 74), mens heteronomiestetikerer mener at «musikk peker ut over seg selv – musikkens mening er forbundet med noe ikke musikalsk» (Varkøy, 2015, s. 74). Det var i utgangspunktet Felix Gatz som skapte skillet som Varkøy viser til i denne sammenhengen. Som nevnt i tidligere avsnitt skal en være klar over hvordan en operasjonaliserer teorien en nyttiggjør seg av. Begrepene autonomiestetikk og heteronomiestetikk er begreper som en raskt settes opp mot hverandre, men som Varkøy skriver er det «kanskje mer snakk om ulike nivåer» enn om en dikotomi (Varkøy, 2003, s. 30). Begrepene har kanskje først og fremst sin plass i filosofiske og teoretiske diskusjoner, men det er et mulig dobbeltsidig avhengighetsforhold. En utbrodering av dette skillet finner vi i debatten mellom Bennett Reimer og David Elliot.

3.1.2 Bennett Reimer og David Elliot

Varkøy benytter seg av debatten mellom Bennett Reimer og David Elliot når han presenterer begrepsapparatet heteronomiestetikk og autonomiestetikk. Ut ifra debatten diskuterer Varkøy verdien av debatter om musikkfilosofi og hvordan det å kategorisere ulike musikkstyper fører med seg en rekke utfordringer. For

[...] det er sentralt å stille spørsmål omkring hva man mener å kunne lære, forstå og erkjenne gjennom musikk, hvilke kunnskaper musikken formidler, hva som sies å være hensikten med eller nytten og verdien av musikkundervisning, og hva musikkens og musikkundervisningens funksjoner kan sies å være. (Varkøy, 2003, s. 41)

Bennett Reimer var en amerikansk musikkforsker og pedagog. Han var opptatt av å «legitimere musikkens plass i oppdragelse og undervisning, ut ifra det han ser som musikkens vesen» (Varkøy, 2015, s. 74). Reimer påpeker at en musikkpedagogisk filosofi har basis i en musikkfilosofi. «Et musikkpedagogisk syn avhenger alltid av et musikkstypens syn. En musikkpedagogisk filosofi må i sin tur være et uttrykk for musikkpedagogikkens vesen og verdi» (Varkøy, 2006, s. 88). Dette er diskusjoner som omhandler hva musikk er. Dette innebærer at før en prøver å legitimere musikkundervisningen, så må en si noe om hva en mener at musikken kan si noe om, uttrykke og mene. Reimers ekspresjonistiske filosofi vil kunne passe inn i en autonomiestetisk posisjon. David Elliot's praksikalistiske filosofi derimot plasserer seg inn under en heteronomiestetisk posisjon.

¹¹ For mer om autonomiestetikk og heteronomiestetikk se: (Benestad, 1993, s. 298) om Felix Gatz sin kategorisering av musikkstyper.

Kategorisering av musikkens syn

Reimer tar Gatz' begrepsapparat i bruk, og vektlegger særlig en tredeling når han skiller mellom de ulike musikkpedagogiske-filosofiene. Reimer deler grunnsynene inn i et referensialistisk, det absolutte formalistiske og det absolutte ekspresjonistiske. Han bruker disse begrepene inn i debatten om hva som er musikkens natur, verdi eller vesen. Selv om inndelingen er tredelt, så flyter også her, perspektivene ofte over i hverandre. Reimers synspunkt var at det kun var *god* musikk, her betyr dette musikk som vekker følelser, som burde undervises i.

Referensialismen

I referensialismen ligger musikkens verdi i noe utenfor seg selv (Varkøy, 2015, s. 76). Dette synet tar altså en heteronomiestetisk posisjon. Her er musikk noe som gjør at mennesker opplever noe godt eller positivt dette innebærer at de også kan lære noe annet enn musikk.

Absolutt formalisme

Absolutt formalisme er en motsetning til referensialismen og finner musikkens mening i musikken selv (Varkøy, 2015, s. 77). Enkelt sagt er musikkens mening musikk og en kan si at det dermed er et autonomiestetisk standpunkt. Formalistene anser *musikk som form* og musikk blir altså noe enestående i formalistenes musikkensyn, musikkopplevelsen er dog hovedsakelig av intellektuell art.

Absolutt Ekspresjonisme

Reimer selv var en absolutt ekspresjonist, og var enig med formalistene i at «meningen med og verdien i musikk ligger i verkets estetiske kvaliteter», men aksepterer ikke «formalistenes fjernt- fra livet holdning med hensyn til de estetiske opplevelsene» (Varkøy, 2015, s. 78). Ekspresjonistene mener at musikkens mening er «innebygd i musikken selv, i dens uttrykksfulle estetiske kvaliteter, som samtidig har med livskvaliteter å gjøre, med følelsespreget opplevelse og forståelse av menneskenes subjektive virkelighet» (Benum, 1978, s. 125). Musikk er med andre ord ikke fjernt fra livet, men er viktig for og i det hele tatt få kontakt med livet i seg selv.

Praksikalismen

David Elliot`s praksikalisme¹² har fokus på at musikkundervisningen «må knyttes til det aktivt utøvende og skapende», dermed praksikalismen (Varkøy, 2015, s. 83). Deler av debatten mellom Reimer og Elliot handler om *det estetiske*. Dette er en av bærebjelkene i Reimer`s musikk-syn, men Elliot ser på dette som noe avleggs og noe som tilhører vestlig kunstmusikk fra 1700-1800 tallet. Elliot`s kritikk handler kort sagt om at musikk er et verb og ikke et substantiv¹³. Musikk er noe som mennesker først og fremst gjør. I denne sammenhengen introduserer Elliot begrepet «musicing». «Det er kun aktiv omgang med det musikalske materialet, som komponist eller utøver, som ifølge Elliot kan skape forståelse av og for musikken. Forståelse kan altså bare egentlig nås gjennom praksis» (Varkøy, 2015, s. 84). Det er dette som legger grunnlaget for Elliots praksikalistiske filosofi og som med formalismen er det fokus på musikk i seg selv. På tross av denne likheten er det viktig å minne om at formalismen kommer fra et autonomiestetisk ståsted og praksikalismen kommer fra et heteronomiestetisk ståsted. Det praksikalistiske ståstedet legger vekt på alt som er positivt med det utenommusikalske og viser hvordan en kan oppnå dette gjennom en praksikalistisk orientert musikkundervisning. Varkøy skriver at forskjellen fra formalismen er at det er det musikalske produktet eller musikkverket som står i fokus. I motsetning til praksikalismen som fokuserer på prosessen, eller da selve den utøvende delen. (Varkøy, 2015, s. 85)

I tillegg til Elliot`s praksikalisme fremhever Varkøy de kontekstualistiske holdningene som han mener å se hos Elliott (Varkøy, 2015, s. 85). I denne diskursen er musikken både produkt og prosess og musikken kan ha referanser til noe utenommusikalsk. Denne diskursen har også de sosiokulturelle funksjonene i fokus. Dette innebærer at musikk på en eller annen måte manifesterer seg i psykologiske, politiske eller sosiale krefter. Ved et slikt syn vil en se på musikken «som et instrument eller middel for engasjement med tradisjoner og verdier i en bestemt kultur» (Varkøy, 2015, s. 86). Han knytter videre kontekstualisme til *verdirelativisme* (Varkøy, 2001, s. 75). Dette innebærer å gi all musikk den samme verdien, dette innebærer at

¹² For videre lesning om David Elliot og hans musikkfilosofi se: (Elliott & Silvermann, 2014)

¹³ For videre lesning om verbalisering av musikkbegrepet og *musicizing* begrepet, se (Small, Christopher. 1998. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, N.H: University Press of New England)

musikken i den norske operaen og på en rockeklubb har den samme verdien. Motsatsen blir *verdihierarkisk* holdning, en skiller hierarkisk mellom ulike musikkens verdi.

Hensiktsmessig musikkfilosofisk kategorisering?

Ovenfor har jeg vist til ulike syn og kategoriseringer på hva musikk er og hva som gir musikken verdi. Disse kategoriene gir de som er interessert i problematikken rundt ulike musikkens syn og musikkfilosofier et verktøy til å lage ytterpunkter, sette ulike syn opp mot hverandre, og på denne måten kunne debattere og sette fokus på hvordan musikkens verdi blir definert av for eksempel stortingsmeldinger, musikere eller som i denne sammenhengen, lærerutdannere. Varkøy gjør oss oppmerksomme på hva disse kategoriene sier noe om, men kanskje enda viktigere, hva de ikke sier noe om. Han understreker at ulike kategorier er uttrykk for ulike diskurser om musikk. Disse diskursene setter noen grenser for hvordan vi kan tenke om musikk, det kan altså virke begrensende på mennesker som meg selv som forsøker å definere hva musikk er ut ifra allerede eksisterende kategoriseringer. «Man må dessuten være klar over at de ulike diskursene på en måte setter grenser for hvordan det er mulig å tenke, tale og handle omkring for eksempel musikk» (Varkøy, 2003, s. 27). Han sier videre at de etablerte diskursene, som jeg har vist til så langt i oppgaven, kan inneha en slags kontrollerende funksjon. Varkøy understreker at hvis en skulle finne nye måter å snakke, tenke eller handle til musikk på, så kan dette være viktig for utviklingen av den musikkpedagogiske tenkningen. Han mener ikke at vi ikke skal benytte oss av de ulike diskursene som allerede foreligger, men at det er minst like viktig å se hva disse diskursene ikke sier. Men hvordan kan en da nyttiggjøre seg av disse kategoriseringene?

Selve verdien av å bevisstgjøre og drøfte musikkfilosofiske og musikkestetiske grunnsyn og posisjoner i en musikkpedagogisk sammenheng, vil selvsagt blant annet være avhengig av i hvilken grad det er rimelig å anta at det finnes en forbindelse mellom slike ting og musikkpedagogisk praksis (Varkøy, 2003, s. 27)

Her viser Varkøy til koblingen teori og praksis. Hvis lærerutdannere og andre som arbeider med undervisning i musikk kan bruke disse kategoriene til å bli bevisst hva musikk handler om for *meg* som musikkpedagog, men kanskje også hva det betyr for *de andre*. Altså hva for eksempel læreplaner, fagplaner, kollegaer eller forskning sier om hva som er musikkens funksjon, vesen eller verdi. Det handler altså om å klare å se sammenhenger mellom ens eget fag og verden rundt faget. Slik at en kan legge gode premisser for hvordan en skal bedrive den faktiske yrkesutøvelsen i skoleverket. Varkøy viser til en drøfting om praktisk

yrkeskompetanse av Hanken og Johansen i denne sammenheng (2008). Praksisbegrepet omhandler mer enn hva læreren og eleven gjør rent praktisk. «Praksis omfatter i denne sammenhengen også de refleksjonene læreren gjør seg ved planlegging, gjennomføring og evaluering av den konkrete undervisningen. De konkrete handlingene vurderes slik ikke til å være tilfeldige, det er koblet til refleksjonen» (Varkøy, 2003, s. 27). Her kan vi dermed snakke om en slags praktisk yrkest teori/kompetanse (Lauvås & Handal, 2000, s. 180). Denne kompetansen er summen av alle erfaringer en har fått gjennom arbeidet med den praktiske undervisningen, men også fra å legitimere og planlegge undervisning. En del av denne praktiske yrkest teorien vil også være hvilke musikkfilosofiske verdisyn/grunnsyn en har møtt gjennom egen utdanning eller i diskusjon med andre yrkesutøvere. Det er denne praktiske teorien som en tar de praktiske valgene i undervisningssituasjonene på bakgrunn av. På denne måten kan musikk lærerens musikkfilosofi være viktig for hva, hvordan og hvorfor eleven lærer det de gjør i klasserommet. Et viktig poeng i denne sammenhengen er og ikke ende opp med det som Søndena kaller for refleksjonsliberalisme (Søndena, 2004, s. 12). Her blir lærerutdannelsens yrkest teori satt opp som likeverdig med for eksempel lærerstudentenes yrkest teori. Hvis man tar utgangspunkt i at lærerutdannerne har lengre erfaring så vil sannsynligvis deres yrkest teori være mer utviklet enn lærerstudentenes. Hun understreker dermed viktigheten av og ikke gå bort ifra kravene som en knyttet til det faglig innholdet i denne sammenhengen.

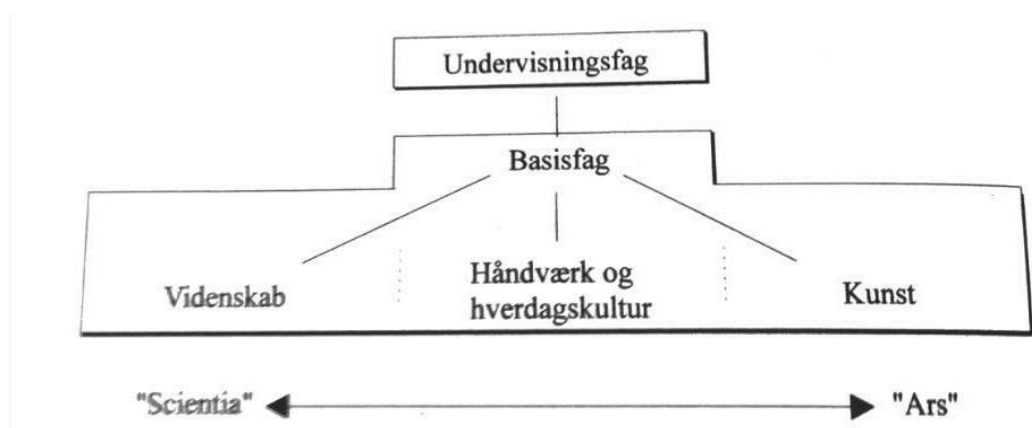
3.1.3 Frede V Nielsen

Musikkfaget har utviklet seg siden tiden som sang-fag på begynnelsen av 1900-tallet. Allikevel kan det være utfordrende å si hva som karakteriserer det musikkfaget som vi finner i den norske skolen i dag. Den danske musikkforskeren Frede V Nielsen har forsøkt å definere hva som skiller musikkfaget fra de andre fagene i skolen (Nielsen, 2006). Som vi har sett er det mulig å kategorisere de ulike oppfattelsene av musikkfaget på mange måter. Nielsen spør seg selv hvordan en kan si noe om musikkfaget i bestemt entall uten å bli entydig, når kategoriene varierer i så stor grad som de gjør. Han mener allikevel å finne noen grunnsteiner eller forutsetninger som er universale.

Når det er snakk om musikkfaget i skolesammenheng sier Nielsen at undervisningsfaget musikk ikke bare har vitenskapsfaget musikk som basisfag, slik som undervisningsfaget fysikk bare har vitenskapsfaget fysikk som basisfag (Nielsen, 2006). Undervisningsfaget

musikk har både kunstfaget musikk og vitenskapsfaget musikk og i tillegg har en håndverksfaget musikk som basis. Dette illustrerer Nielsen ved modellen nedenfor. Undervisningsfaget musikk blir dermed ikke først og fremst et vitenskapsfag, men en kunstart, i motsetning til for eksempel fysikk, argumenterer Nielsen (Nielsen, 2006). Han mener at vitenskapsfaget fysikk er basisfag for undervisningsfaget fysikk og musikkfaget har ikke det samme avhengighetsforholdet til vitenskapsdisiplinen musikkvitenskap som fysikk har til sin disiplin. På denne måten kan en definere musikkfaget som et kunstfag. Han mener at noe av det vi har til felles med for eksempel kunst og håndverk er at det på en eller flere måter henvender seg til sanseinntrykkene våre. Dette gjør at for musikkfagets anliggende står persepsjon i fokus, noe som gjør at musikkfaget som kunstfag underbygger et mulig ikke-verbalt fag. Dette gjør at en også snakker om musikkfaget som et estetisk fag, som ifølge Nielsen nettopp «betegner erkendelse umiddelbart via sansene» (Nielsen, 2006, s. 105). Musikkfaget er også avhengig av at noen spiller musikken for at vi skal kunne sanse den. Dette innebærer selvsagt kreative og skapende momenter. Disse poengene har gjort at vi i dag også snakker om musikk som kreativt fag, som en del av *de kreative fagene*. Disse fagene kan sies å karakteriseres av en eller annen form for håndverk eller praktisk arbeide som musikkfaget blant annet deler med sløyd og kunst og håndverk.

Nielsen deler inn undervisningsfaget musikk i tre (Nielsen, 2006, s. 110). Ars- dimensjonen handler om kunstdimensjonen ved musikkfaget, scientia- dimensjonen handler om vitenskapsdimensjonen ved faget og til slutt har du den håndverksmessige dimensjonen. Forholdet mellom disse er forsøkt gjort rede for i modellen nedenfor.



Figur 2: (Nielsen, 1998, s. 110)

Nielsen påpeker at en ofte er innom ulike dimensjoner i de forskjellige delene av undervisningsfaget musikk. Det er dermed heller ikke her vanntette skott mellom dimensjonene, men heller flytende overganger som er avhenger av hvilke aktiviteter en

bedriver og i hvilken del av prosessen en befinner seg. Videre deler Nielsen, på bakgrunn av disse dimensjonene og musikkopplevelsen, inn i ulike musikkfag. Inndelingen baserer seg dermed på «væsentlige didaktiske positioner og konsepsjoner i musikkfaget» (Hanken & Johansen, 2010, s. 169). Dette resulterte i musikk som sang-fag, musisk fag, sak-fag, samfunnsfag, musikk som ledd i en polyetisk oppdragelse, og til slutt musikk som lydfag (Nielsen, 2006, ss. 163-286) Disse inndelingene er på basis av både ars- og scientia-dimensjonene, men de vektet ulikt i de ulike kategoriene.

3.2 Teori om dannelse

I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på ulike dannelseteorier med utgangspunkt i Wolfgang Klafki¹⁴ og hans kategoriale dannelseteorier. Jeg vil supplere med Frede V Nielsen sine perspektiver på Klafki i en musikkfilosofisk kontekst. Etter dette vil jeg gjøre rede for Bernt Gustavsson og hans post-koloniale dannelses teori, hvor han fordypet seg i diskusjonen om nytteverdi og dannelse. Før jeg til slutt vil presentere Konrad Paul Liessmann og hans teori om Unbildung, som også går i dybden på samspillet med dannelse og kompetanse.

3.2.1 Nielsen om Klafki`s kategoriale dannelseteorier

Som tidligere nevnt er det ulike meninger når det kommer til hva musikkfaget er i stand til å gjøre. Noen mener at musikkfaget er noe helt spesielt og at det dermed ikke kan sammenlignes med andre fag, noe som fører til at faget trenger tilrettelegging på egne premisser. Andre mener at musikkfaget simpelthen er en del av allmenndannelsen og stiller derfor på lik linje som de andre fagene i skolen, verken mer eller mindre. Her mener Nielsen å se et tydelig skille mellom musikkfaget som mål eller middel. «Som alment, obligatorisk undervisningsfag er musikk et middel i oppdragelsens og dannelsens tjeneste» (Nielsen, 2006, s. 53). Her er det viktig å skille mellom undervisningsfaget musikk og musikk som fenomen. Som fag i skolen er musikkfaget et middel på lik linje med de andre skolefagene, mens musikk som fenomen kan ha andre mål enn undervisningsfaget. Nielsen påpeker hvordan både musikkfaget og dannelsesoppgavene utviklet seg over tid i og at de er «undergivent historiske vilkår. Også musikken endrer seg, herunder forståelsen af dens karakter og funksjon. Det er derfor ikke nogen naturlov, at musikk skal være obligatorisk fag i skolen»

¹⁴ Jeg har basert meg på (Dale, Om utdanning - klassiske tekster, 2005) sin norske oversettelse samt (Nordenbo, 1983) og hans danske oversettelse av Klafki og hans kategoriale dannelseteorier.

(Nielsen, 2006, s. 53). Han tar videre utgangspunkt i Klafki og hans gruppering av dannelses teoriene når han forsøker å si noe om hvorvidt musikkfaget faktisk kan bidra til å oppfylle oppdragelses- og dannelsesoppgaver. Nielsen understreker at en ikke må forstå Klafkis teoribegrep i klassisk forstand. Altså som en teori som kan empirisk etterprøves på bakgrunn av en hypotese. Nielsen forstår Klafkis dannelses teori-begrep som «en oppfattelse af, en forestilling om, et sammenhengende syn på opplæringens, oppdragelsens, herunder undervisningens hovedintentioner samt dens centrale midler og har som grundlag en menneske- og samfundsoppfattelse» (Nielsen, 2006, s. 54).

Det er altså det historiske perspektivet til Klafki som Nielsen drar spesielt nytte av i sine refleksjoner rundt danningsspørsmålet. For å forklare sitt kategoriale danningssyn bruker han fortiden og ser 150 år tilbake til i tid. Han forsøker her å lage en oversikt over «ulike fortolkningene av dannelsens vesen (...) det være seg i form av lukkede eller mer eller mindre ureflekterte teorier som ikke desto mindre har hatt status som autoritative ”oppfatninger”» (Dale, 2005, s. 172). Det er her han skiller mellom materiale og formale danningsteorier.

Dette skal jeg forklare nærmere, men veldig forenklet kan en si at den materiale dannelsen fokuserer på det som danner, mens den formale fokuserer på de som dannes. En annen måte å forklare forskjellene mellom danningsteoriene på er å si at de materielle danningsteoriene fokuserer «på dannelsesprosessens objektside» (Dale, 2005, s. 172), dette har fokus på innholdet som formidles mellom generasjoner. De formale danningsteoriene fokuserer dermed mer «på subjektetsiden» (Dale, 2005, s. 172), altså et fokus på hva som skal formidles mellom generasjonene. De formale danningsteoriene har dermed fokus på barnet, subjektet, som skal dannes eller på annen måte oppdras. Blir da den kategoriale dannelses teori en kombinasjon av materiale og formale dannelses teorier? Dette kommer jeg tilbake til etter at vi har gått nærmere inn i de materiale- og kategoriale dannelses teoriene.

3.2.2 Material dannelselse

I de musikkpedagogiske kretser snakkes det om danning *til* eller *gjennom* musikk (Varkøy, 2003, s. 42), ut ifra de materiale danningsteoriene så snakker vi her om danning *til* musikk. Her snakker vi om det som undervises, eller lærestoffet som er i fokus. Vi sier med andre ord at det er objektet som er i fokus (Dale, 2005). Nielsen (2006) mener at dette gjør musikken til både mål og middel. Selve danningen skjer når en *tar opp i seg* lærestoffet. Lærestoffet kan

være musikkhistorisk og musikkteoretisk kunnskapsstoff eller repertoar (Hanken & Johansen, 2010, s. 68). En musikkpedagog som arbeider under et slikt syn vil dermed legge til rette for at elevene får et møte med, for eksempel, norsk folkemusikk eller musikk fra andre kulturer enn deres egen. Det blir et poeng at elevene derfor må være i stand til å forstå hva de står ovenfor og ta det opp i seg. Selve lærestoffet inneholder dannelsesmuligheter og kalles derfor material dannelse. Klafki deler de materiale danningsteoriene videre inn i dannelsesteoretisk objektivisme og klassisk danningsteori.

Dannelsesteoretisk objektivisme

I de materiale dannelsesteoriene består dannelsen av å ta opp i seg innhold. Dette blir nærmere spisset i den dannelsesteoretiske objektivismen hvor «innholdet er identisk med det objektive innholdet i kulturen» (Dale, 2005, s. 172). «Fra denne synsvinkelen står dannelsen for den prosessen der kulturfenomener som moralske verdier, estetisk innhold, vitenskapelige erkjennelser og så videre i sin objektive beskaffenhet får tilgang til en menneskelig sjel» (Dale, 2005, ss. 172-173). Musikkpedagogens oppgave blir å bringe den objektiviserende kultur inn i undervisningen (Nielsen, 2006, s. 56). Lærestoffet skal altså velges ut i fra den kulturen som eleven skal tilegne seg (Hanken & Johansen, 2010, s. 203). Det byr på utfordringer, fordi den dannelsesteoretiske objektivismen har ingen pedagogiske utvalgsriterier. Klafki bruker Tysklands utvikling i det 19. århundre som eksempel på hvordan det ble et økende fokus på enkelvitenskaper og innhold. Dette førte til et kappløp mot utviklingen, noe som gjorde at en fylte skolen med stadig mer innhold. Det er denne formen for forsøk på vitenskapliggjøring av skolen som gjør at flere ønsker en begrensning av innholdet i skolen, for å få muligheten til å gå mer i dybden på det innholdet som allerede eksisterer.

Klassisk dannelsesteori

Det som har blitt *klassisk* i vår kultur er det som danner grunnlaget for de klassiske dannelsesteoriene. Her forstår vi ikke begrepet klassisk som en henvisning til et bestemt tidsrom eller til den klassiske musikken (Nielsen, 2006, s. 61). Der det i de materiale danningsteoriene er tilstrekkelig at lærestoffet velges ut ifra den kulturen eleven befinner seg i, så sier de klassiske dannelsesteoriene at en i tillegg må se hva som er blitt klassisk innenfor denne kulturen (Hanken & Johansen, 2010). Alt lærestoff har dermed ikke den samme muligheten til å danne mennesket. En tar utgangspunkt i spesielle musikalske verk, historiske hendelser eller andre begivenheter eller mennesker som fungerer som forbilder i den gitte

kulturen. Dette gjør at vi ikke kun underviser i det spesifikke musikalske verket, men verket har andre kvaliteter som musikkpedagogen skal bringe frem. Det er dette vi skal ta utgangspunkt i når vi skal videreformidle det klassiske mellom generasjoner. Klafki forklarer at:

ethvert kulturinnhold som sådan er ikke allerede i kraft av sin karakter av objektiv verdi også *dannelses* innhold, det dannelses-messige ligger ikke allerede i innholdets vitenskapelige struktur som sådan. Det er bare det *klassiske* som er egentlig dannende. (Dale, 2005, s. 175).

De klassiske dannelsesteoriene er heller ikke fratatt utfordringen med definisjonsspørsmålet. For hvem skal definere hva som er det klassiske? Som Nielsen (2006) skriver, er det svært sjeldent at det er konsensus innenfor det musikkpedagogiske fagfeltet, og at vår musikalske situasjon i større grad preges av en mangetydighet enn enfoldighet. Han poengterer at det *klassiske* er tidsavhengig og at det som anses som klassisk derfor har vært ulikt i ulike tidsepoker. Tid blir dermed et nøkkelord i denne sammenhengen. For det klassiske «skal gi oss holdepunkter i en tid med ”løbende brytninger”» (Nielsen, 2006, s. 62). Det klassiske kommer ofte til uttrykk gjennom begrepet *kulturarv*. En utfordring ved å bruke kulturarven som utvelgelseskriterium, i følge Nielsen, er «tidsforskydningen mellom enhver aktuell samtid og dens klassiske kulturobjekts fremkomst» (Nielsen, 2006, s. 63). Her opplever jeg at han setter ord på spenningen mellom det klassiske og det bestående. For hvis vi utelukkende bygger samtiden på fortiden marginaliserer vi vår egen samtid. Noe som fører til at vi lever i en virkelighetsflukt. Hvor vidt dette faktisk er mulig er et annet spørsmål.

3.2.3 Formal Dannelse

Det som var felles for de materiale dannelsesteorien var at «de forsøker å bestemme dannelsens vesen ut fra en objektiv innholdsmessighet» (Dale, 2005, s. 178). De formale dannelsesteoriene vender blikket mot subjektet, eller mot den som skal oppdras. Dette gjør at subjektet gis ulike egenskaper når det dannes. Det er altså ikke å kunne ett klassisk stykke på fiolin som er avgjørende, men det å kunne spille fiolin. Dette gjør at vi forholder oss til innholdet, eller kulturen, i disse dannelsesteoriene som middel. Dermed er det ikke snakk om å utdanne *til* musikk men å oppdra *gjennom* musikk (Nielsen, 2006).

Teorien om den funksjonelle dannelse

I de funksjonelle danningsteoriene bør innholdet tilrettelegges slik at elevene får muligheten til å utvikle sine evner. Klafki sier at «det vesentlige ved dannelse er ikke å oppta og tilegne seg *innhold*, men derimot forming, utvikling, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige *krefter*» (Dale, 2005, s. 179). En persons potensiale, eller krefter, utvikles og kan deretter overføres til annet innhold eller til andre situasjoner. En kan si at målet for dannelsesprosessen er å trene menneskets åndelige muskler (Nielsen, 2006). I denne teorien blir en dermed interessert i hvordan en mest hensiktsmessig kan bygge åndelige muskler på best mulig måte. Det er ikke den konkrete tenkningen som skal påvirkes, men evnen til å tenke, eller tenkemusklene. I dette synet tenker en at mennesket på bakgrunn av denne utviklingen vil «tænke bedre, uanset hvad vi tænker over» (Nielsen, 2006, s. 68). I den norske skolen kan en si at matematikkfagets posisjon begrunnes gjennom en slik argumentasjon. Ved å være flink i matematikk utvikler en noen universelle evner/krefter som har større overføringsverdi enn de andre fagene. Det har blitt satt spørsmålsteget ved matematikkens plass i skolen og hvordan den på basis av teorien om den funksjonelle dannelse ansees å inneha samme kvaliteter som en mente at Latin hadde før 1900 tallet (Jordell, 2016), uten at jeg har kapasitet til å utdype akkurat dette argumentet nærmere i denne oppgaven.

Nielsen tar spørsmålet videre og etterspør hvilke krefter og evner en kan styrke gjennom musikk i særdeleshet. Han understreker at dette teoretiske synet er avhengig av en del forutsetninger for at det skal kunne brukes om musikk. Først og fremst er tanken om utviklingen av hele mennesket sentral, og da i særlig grad det som henger sammen med følelseslivet, hvor musikk ble ansett for å være spesielt nært tilknyttet. Tanken om at musikk former følelseslivet vårt fordrer et musikalsk grunnsyn som tillater denne koblingen, altså at musikk i all hovedsak har med følelser å gjøre. Dette er et musikalsk grunnsyn som har vist seg å være mer komplisert enn som så, men «på den anden side kan det ikke afvises, at der er nære forbindelser mellem vort følelsesliv og vor musikoplevelse» (Nielsen, 2006, s. 69). Utfordringen ved å se musikkfaget som et følelsesfag er at det blir isolert og innsnevret til og kun gjelde følelsesdimensjonen, og at musikkfaget blir enestående i dette arbeidet. Det er andre fag som også har i sin kapasitet mulighetene til å arbeide med følelser, og en kan også argumentere for at musikkfaget *er godt for* mer enn arbeid med følelseslivet. Dette er en tankerekke som Nielsen også mener å gjelde for *kreativitet*. Han viser her til at de kreative fagene (det som vi i dag kaller for estetiske fag) sammen med ny teknologi blir brukt som kreativitetens alibi i skolen. «Det er næppe således, at et bestemt fag eller en særlig gruppe af fag kan tage patent på at udvikle mennesket kreativt eller at ”frigjøre” dets skabende kræfter»

(Nielsen, 2006, s. 71). Nielsen mener at dette finnes igjen med andre sett med evner. Alt fra å lytte konsentrert til hukommelse. Hvor han påpeker at det svært ofte blir dratt paralleller fra det minste til det største perspektivet. For eksempel ved å dra sammenhenger mellom det å lytte konsentrert i musikktime til å bli et lydhørt menneske. Eller det eksempelet som er av de mer hyppige, nemlig musikkfagets evne til å bidra til sosial deltagelse. Nielsen oppsummerer svært tydelig, og mener at musikkfaget har vært veldig pretensiøst i sin forestilling om hva musikkfaget er kapabelt til å oppnå gjennom sin undervisning. Han viser til at andre fag som også har måttet arbeide hardt for å legitimere sin rett har brukt lignende argumenter, og han understreker at musikkfaget både har vært og per dags dato er i en legitimeringskrise delvis på grunn av de svake forskningsbaserte argumentene som legges til grunn.

Teorien om den metodiske dannelsen

Den metodiske dannelsen handler om å lære seg å lære og har til forskjell fra den funksjonelle dannelses-teorien fokus på prosessen og ikke utvikling og tilegnelse av krefter og evner (Nielsen, 2006). På grunn av omfanget av kunnskap som skal tilegnes blir poenget å gi elevene metoder som gjør at de kan fortsette arbeidet livet ut, dette er det vi kjenner som livslang læring (Stortingsmelding nr 41, 1998). Klafki definerer den metodiske dannelsen slik:

Dannelsen betyr her at man tilegner seg og behersker tenkemåter, følelseskategorier og verdimålestokker, kort sagt de ”metodene som det unge mennesket kan bruke for å mestre den store mengden innhold når livssituasjonen krever det. (Dale, 2005, ss. 183-184)

Innholdet i undervisningen bør derfor bygges på aktiviteter som har overføringsverdi til flere sammenhenger enn bare det enkelte faget (Hanken & Johansen, 2010, s. 204). Dette kan også sies og være en av grunnene til at vitenskapelig metode har sin naturlige plass ved utdanningsinstitusjonene. For å kunne fortsette den livslange læringen på forsvarlig vis trenger vi å kjenne viten-skaperne.

Derfor bør vitenskapelig metode også indgå i almen(ud)dannelsen. Der må, forestiller man sig, heri en slags ”fremtidssikring”, eller i hvert fald en vis sandsynlighed for langsommere forældelse af dannelsesinnholdet, end hvis man baserer det på øjeblikkelig (og under alle omstændigheder midlertidig) vitenskapelig og anden indsigt. (Nielsen, 2006, s. 75)

Dette synet på dannelsen har fått kritikk for at det anser å ha fanget selve dannelsens vesen gjennom de metodiske verktøyene. Klafki poengterer at en ikke kan skille mellom innhold og metode, og dette innebærer at det må være overensstemmelse mellom de to. «Bare i

konfrontasjon med selve innholdet kan man altså planlegge, utarbeide, teste og deretter anvende metoder» (Dale, 2005, s. 185).

3.2.4 Kategorial Dannelse

Etter Klafkis historiske gjennomgang av ulike dannelseteorier understreker han at ingen av disse teoriene er tilstrekkelige til å lage et fullstendig bilde av begrepet danning (Dale, 2005). Han anser allikevel disse teoriene som verdifulle da han mener at de fanger opp viktige sider ved dannelsesbegrepet, men vi kan ikke bygge dannelsesbegrepet vårt på en syntese av disse ulike teoriene. Den kategoriale dannelse er ikke en kombinasjon av material og formal dannelse, dannelse er en helhet, ikke en sammenføring av:

”del-dannelser” eller uttrykt på en annen måte: av dannelsesdeler”, faktorer, byggesteiner av material art på den ene siden, av formal art på den andre. Teori om dannelse er ikke en teoretisk fortolkning av slike dannelsesdeler som så avveies imot hverandre og føyes sammen til en helhet. (Dale, 2005, s. 186)

Den kategoriale danningsteorien er altså ikke en syntese av de materiale- og de kategoriale danningsteoriene. I praksis kan vi si at den kategoriale danningen foregår i et vekselspill mellom subjektet (formale) og objektet (materiale), eller mellom mennesket og lærestoffet (Hanken & Johansen, 2010). Det er med andre ord snakk om en dialektisk holdning til dannelsesbegrepet og det er kategoriene som binder elevene og verden sammen. På denne måten åpner en verden for elevene og elevene for verden. Klafki snakker i denne sammenhengen om en dobbeltsidig åpning mellom subjekt- og objektsiden som fungerer i et vekselspill som i en hermeneutisk erkjennesspiral.

Dannelse er kategorial dannelse i dobbelt forstand fordi en virkelighet har åpnet seg ”kategorialt” for menneske, og fordi dette mennesket dermed selv – takket være de ”kategoriale” innsikter, erfaringer og opplevelser det har tilegnet seg – er blitt åpnet for denne virkeligheten. (Dale, 2005, s. 193)

Nielsen (2001) beskriver denne hermeneutiske prosessen i en musikalsk sammenheng. Eleven forholder seg til et musikalsk objekt, for eksempel et stykke musikk. Dette stykket har potensialet i seg til å påvirke og muligens endre subjektets virkelighetsforståelse, dette gjør at subjektets måte å forholde seg til det musikalske stykket forandres, siden objektet har forandret subjektet så forandres elevens syn på det musikalske objektet på nytt, og slik fortsetter det i prinsippet uendelig. Nielsen understreker at en hermeneutisk innfallsvinkel til danningsspørsmålet er avhengig av et utgangspunkt, som i den hermeneutiske tradisjonen blir forforståelsen. Dette passer sammen med Klafkis krav til at dannelsesinnholdet burde være både «såvel tilgjengelig som utfordrende for eleven» (Nielsen, 2006, s. 80). Dette kan være

interessant å ha med seg når en skal definere hvilket innhold en skal fylle den norske skolen med. Klafki understreker at det kun er innhold som kan være kategorialt åpnende som kan hevde sin plass i diskusjonen rundt dannelsesproblematikken.

[...] alt som ikke gir eleven mulighet til å trenge ned til det fundamentale, til de bærende kreftene i vårt åndelige liv- alt dette bør ikke lenger ha noen plass i vårt utdanningssystem (...) Det betyr at vi må forlange radikale stofflige begrensninger innenfor de overleverte opplæringsplanene og en ny gjennomtenkning av pedagogiske metoder i fordypningens tjeneste. Fordypning er en absolutt forutsetning for sann dannelselse. (Dale, 2005, s. 194)

Det er tydelig fra Klafki sin side at det kategoriale danningssynet adresserer stofftrengselen i skolen samt at en burde legge til rette for fordypning i større grad enn tidligere. Han etterlyser også en struktur- og kategorialforskning som skal gi didaktisk støtte gjennom hjelp til å velge ut det eksemplariske, typiske og elementære undervisningsmateriellet.

3.2.5 Bernt Gustavsson

Gustavsson har forsøkt å se sammenhengen mellom bildning og nytte-begrepet (Gustavsson, 2012) (Gustavsson, 2003). Begrepet bildning (heretter dannelselse) henger sammen med det tyske begrepet Bildung og jeg plasserer det i denne oppgaven innunder dannelsesbegrepet da det i praksis er det samme begrepet. Gustavsson tar utgangspunkt i det han kaller for et «smalt økonomisk nyttebegrep», det gir seg uttrykk i utdanningene gjennom krav om målbare resultater, noe som igjen brukes for å si noe om kvalitet i utdanningene. Han er kritisk til at noe så komplekst som kvalitet blir redusert til eksakte tall. Han mener at dette er noe som også skjer med begrep som dannelselse og pedagogikk. På denne måten blir begrepene nyttige som instrumenter for å oppnå et så effektivt utdanningssystem som mulig. I denne sammenhengen blir *nyttig* brukt i betydningen *økonomisk nyttig*. Dannelselse blir ofte brukt som en motsats til denne økonomiske nyttetenkningen. Denne dikotomien er han svært kritisk til og han mener at disse begrepene har muligheten til å stå i et produktivt forhold til hverandre. Grunnen til dikotomien, mener Gustavsson, ligger i måten begrepene har blitt brukt historisk og at dette har ført til at begrepene oppleves å ha tilhørighet til ulike diskurser. Han etterlyser dannelsesbegrepet i policydokumenter, politikk og internasjonal forskning, samt at når det først benyttes, mener han at det enten er med en definisjon lik den som wikipedia gir, eller som en «fastställd kanon av litteratur som gällande för sann bildning. Bildning i internationell litteratur är förbundet med skolning av världsmedborgare och anses i sin vidaste betydelse vare av nödvändighet för demokratisk och fredlig utveckling på klotet» (Gustavsson, 2012, s. 99).

Vi kan spore dannelsesbegrepet helt tilbake til antikken hvor Gustavsson poengterer at dannelse er et ord sammensatt av flere bestanddeler. Her er Gustavssons poeng at det svenske begrepet deler dobbeltheten med antikkens dannelsesbegrep. Den første bestanddelen er verbet «att bilda», som betyr å skape eller forme noe. Det andre er substantivet «et bild» som peker i retning av det som noe blir formet etter, som for eksempel et bilde, eller et forbilde (Gustavsson, 2012). Dette er den delen av ordet som er mest fast. Deretter, mener Gustavsson, at en kan forstå begrepet som en fri og uendelig prosess, og dannelse som forbilledlig. Som vi ser har dannelsesbegrepet blitt, og blir fortsatt, gitt betydning på ulikt grunnlag. Gustavsson mener å kunne se tre tolkninger som dominerer den internasjonale diskusjonen rundt dannelsesbegrepet i dag. Den første han trekker frem er den versjonen som vi finner i tysk filosofi og litteratur fra midten på 1700-tallet, og som her er representert ved Wilhelm von Humboldt. Jeg skal ikke gå i dybden på Humboldt i denne oppgaven, men grunntanken er at mennesket blir dannet gjennom å ta del i den arven som menneskene legger igjen etter seg. Kunnskap har personlig betydning så det å innlemme kunnskap, innebærer også en personlig utvikling. Den andre tolkningen som Gustavsson ser er den som kommer fra college og universitetene i England og USA. Den har likhetstrekk med den tyske men den har hovedfokus på klassisk litteratur og sammenhengen med kulturhistorie, litteratur og filosofi. Gustavsson mener at en fellesnevner for disse to er at personligheten er i sentrum, og er at begge gir uttrykk for humanistiske strømninger. Den siste versjonen er den hermeneutiske, som handler om tolkning og forståelse¹⁵. Gustavsson fremhever Hans- Georg Gadamer i denne sammenhengen. Her «finner vi tanken om bildning som utfärd och återkomst. Det innebär att vi utgår från det redan bekanta, det kända, i våra försök att förstå det obekanta, det främmande och annorlunda» (Gustavsson, 2012, s. 103). Fellestrekket for disse tre versjonene er at de alle tar utgangspunkt i den vestlige kulturarven. Spørsmålet som Gustavsson stiller er hvordan går det med disse tre vestlige versjonene av dannelse i et stadig mer globalisert samfunn? Han prøver å si noe om hvordan de vestlige versjonene av dannelsesspørsmålet møter resten av verden og hvor de kan tillates å møte den globaliserte verden.

Den klassiske dannelsesstradisjonen kan tolkes på ny gjennom den teknokulturelle utviklingen og/eller den postkoloniale forståelsen. Den teknokulturelle utviklingen innebærer at det ikke lenger er individet eller personligheten som utgjør dannelsens plass. I stedet er det

¹⁵ Se metodekapittelet i oppgaven for mer utfyllende informasjon om hermeneutikk.

kommunikasjon på internett. Mennesket blir dermed mer en del av det tekniske¹⁶ «en cyborg som är ständigt uppkopplad och beroende av informationstekniker» (Gustavsson, 2012, s. 103). Den postkoloniale forståelsen handler om at den vestlige litteraturen sees i lys av litteraturen til andre kulturer. Han beskriver her et hermeneutisk dannelsesbegrep, hvor han poengterer at det er i møtet mellom det kjente og det ukjente at vi klarer å se nye kreative tolkninger. «Vår tids stora misstag, producerat av anonyma policymakers, ensidigt influerad av nyliberalt ekonomiskt tänkande, är att inte innebefatta och använda desse begrepp på ett produktivt sätt i utbildningssystemet» (Gustavsson, 2012, s. 99). Gustavsson mener at vi dermed mister evnen til å tenke nytt om vår egen samtid hvis vi kun ser vår samtid innenfra vår egen kultur. Hvis vi ikke klarer å se oss selv utenifra fører det til at vi blir bedre kjent med det som vi allerede kjenner, mens det som er ukjent, forblir ukjent. Dermed mister vi en sentral komponent i dannelsen, nemlig evnen til å se hvilken sammenheng vi inngår i, og dermed evnene til å se hvilke mulige valg vi faktisk har. Hvis vi klarer å se oss selv utenifra åpner vi for en ytterligere utvikling gjennom den postkoloniale dannelsesstradisjonen. Nemlig gjennom litteratur og forfattere som ikke tilhører vår kultur. Han lener seg her på Amartya Sen og Martha C Nussbaum sin teori om utvikling som kalles «*the capability approach*»¹⁷. Her er det å utvikle menneskers evner, og kapasiteter som ligger til grunn for økonomisk, demokratisk og humanitær utvikling. De tar utgangspunkt i en aristotelisk tradisjon, hvor mennesket har en medfødt evne til utvikling som kan vekkes til live av medborgerne. Gustavsson mener at ved å trekke inn Sen og Nussbaum sin teori så utvider vi vårt egne snevre økonomiske nyttebegrep. «Genom att tanka in utveckling av mänskliga förmågor i forståelsen av ekonomisk utveckling, särskilt i fattiga länder, tillsammans med rättigheter, frihet och rättvisa blir det allt svårare att skilja ut bildning från nytta och betrakta dem som åtskilda» (Gustavsson, 2012, s. 105). Gustavsson bruker Sverige og EU som eksempel på steder hvor økonomisk utvikling blir beskrevet med begrensede begreper. Han mener at dette har med dannelsesstankens betydning for utviklingen av samhold.

Utviklingen av dannelsesbegrepet har utviklet seg gjennom ulike stadier som er preget av raskt utvikling, eller store forandringer i klasse eller teknologisk utvikling (Gustavsson, 2012). I dag, i moderniteten, innebærer dette at instrumentaliseringen av vitenskap henger sammen med vitenskapliggjøringen av kunnskap i samfunnet vårt. Dette innebærer at der

¹⁶ Dette bygger på Lars Løvlie og hans teknokulturelle dannelsesbegrep. For videre lesning les: Løvlie, Lars (2007): "Technokulturell bildning", i Gustavsson, Bernt (red.) (2007): Bildningens förvandlingar. Goteborg: Daidalos.

¹⁷ For videre lesning, se: (Nussbaum, 1995) (Sen, 2009)

mennesker tidligere tok valg på bakgrunn av egen forståelse og kunnskap, tar vi i dag valg på bakgrunn av vitenskapelig kunnskap. «Resultatet av det blir en spaltning i individets liv og erfaringer. Våre handlingar og vår forståelse av samhället förlorar sambandet med samhället som helhet» (Gustavsson, 2012, s. 106). Dette fører til at mennesker handler ut ifra egeninteresse og ikke ut ifra hva som er til det beste for samfunnet en er deltager i. Gustavsson mener at dette fører til at både mennesket og samholdet fungerer som et middel i samfunnet, men at vi kan unngå dette hvis vi inkluderer Sen og Nussbaum arbeide. Vi kan gjennom deres tekster se tilsvarende tendenser i Afrika og India og ta med oss dette inn i våre egne refleksjoner. På denne måten kan vi rive oss løs fra vår vestlige forståelse og nærme oss en mer universell forståelse. Gjennom å se på hvordan Sen tar med seg menneskes evner inn i dannelsesbegrepet så forandrer dette dannelsesbegrepet hvordan vi ser på nyttebegrepet. Dermed vil det økonomiske nyttebegrepet assosieres med «demokratisk och social utveckling, baserad på gemensamma mänskliga värden» (Gustavsson, 2012, s. 110).

3.2.6 Konrad Paul Liessmann

Den østeriske filosofen Konrad Paul Liessmann forsøker å svare på det han opplever som et svekket dannelsesbegrep¹⁸ (Liessmann, 2006). Liessmann diskuterer høyere utdanning og utdanningspolitikk, samt begreper som kunnskapssamfunnet, og livslang læring. Han mener at denne måten å omtale kunnskap og prosessene som foregår i utdanning gjør at skolen inntar en bedriftsrolle. Liessmanns tenkning blir dermed en sterk kritikk av å blande sammen tenkning og begreper knyttet til dannelsesstradisjonen og «skills» -tradisjonen. Han opplever for eksempel at universitetene møtes med metoder og kriterier fra næringslivet som skal brukes til å evaluere *effektene* ved ulike intervensjoner. Han tar utgangspunkt i Adorno¹⁹ i noe av sin kritikk, og mener at problemet er at vi mangler en normativ ide av hva dannelse²⁰ er. «“Unbildung” is neither lack of knowledge, lack of a certain kind of cultivation and refinement, nor stupidity» (Varkøy, 2015, s. 10). Unbildung fokuserer på hvordan vi interagerer med kunnskap, uten at vi har en klar ide av hva bildung er. Han mener at dette

¹⁸ Se: Liessmann, Konrad Paul (2008). *Theorie der Unbildung [Theory of 'lack-of-Bildung']*. München & Zürich: Piper. Da Liessmann sine verker kun finnes på tysk, og siden jeg ikke behersker tysk godt nok til å lese primærkildene, så har jeg basert dette avsnittet på Varkøy sin engelske oversettelse (Varkøy, *Bildung Between cultural heritage and the unknown, instrumentalism and existence*, 2015).

¹⁹ For mer om Adorno se: (Varkøy, *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idehistorie*, 2015)
Evt: Adorno, Theodor W. (1973): *Dissonanzen – Einleitung in die Musiksoziologie, Gesammelte Schriften band 14*. Vandenhoeck & Ruprecht. Frankfurt a. M.(Dissonanzen 1. utg. Gottingen 1956)

²⁰ Liessmanns begrep Unbildung bygger på den tyske forståelsen av dannelse, altså *Bildung*.

kommer tydeligst frem i høyere utdanning. Der vi før snakket om hva som var målene med bildung, snakker vi nå om skills. Vi må skille mellom *å kunne* og *å forstå* mener Liessmann. «That which is defined as *knowledge* in the ‘knowledge society’, is *the intentional lack of Bildung*» (Varkøy, 2015, s. 10). Dette innebærer at ved å snakke om eller bruke Bildung som begrep så bruker en det i en snever økonomisk forstand. Her vil det i større grad henge sammen med markedsverdi, produksjon og evne til arbeide enn med utvikling av personlige egenskaper.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for teorien som jeg skal bruke til å belyse forskningsresultatene i diskusjonskapitlet senere i oppgaven. Der vil jeg se nærmere på sammenhengene mellom teoriene om musikkpedagogisk filosofi og teoriene om dannelse. Som nevnt tidligere har dette kapitlet bestått av flere kategoriseringer av normative teorier, og jeg håper at disse kategoriseringene har vært med på å gjøre slagmarken der diskusjonene befinner seg mer oversiktlig.

4 Metode

I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre rede for mine metodiske valg på bakgrunn av relevant vitenskapsteoretisk teori. Noen av delene vil være preget av at jeg beskriver hvordan jeg har gjennomført selve forskningsprosessen, mens andre deler vil ha en mer drøftende tone, hvor jeg setter fokus på sterke og svake sider ved gjennomføringen av de kvalitative dybdeintervjuene som jeg har gjort i forbindelse med oppgaven.

4.1.1 Begrunnelse for valg av metode

Gruppen mennesker som jeg ønsket å forske på i denne oppgaven var lærerutdannere med tilknytning til grunnskolelærerutdanningene i musikk. Jeg var interessert i deres syn på hvordan nettopp denne yrkesgruppen tenkte rundt legitimering av musikkfaget og deres forhold til tekningen rundt 21st Century skills. Et av hovedpoengene med denne oppgaven er at den skrives på det tidspunktet som den gjør. Ludvigsen-utvalget har levert deres forslag og stortingsmelding 28 har vært gjennom høringsprosessen på stortinget. Dette kan bli et avgjørende grunnlagsdokument med tanke på utarbeidingen av en ny læreplan. Jeg opplevde at det var vanskelig å få tak i hvilken grad dette var en debatt som preget lærerutdannerne, noe som er interessant når en snart skal starte arbeidet mot en ny læreplan. Siden det er lærerutdannelsens forståelse og refleksjoner som er av interesse har jeg valgt å gjennomføre kvalitative intervjuer, for på best mulig måte kunne diskutere og forstå deres opplevelser og argumenter.

Forskerrollen og egen forforståelse

Min egen forforståelse varierte en del utfra hvilket tema jeg behandlet. Når det kom til teori om musikk og musikkpedagogisk filosofi var dette noe som jeg hadde arbeidet en del med tidligere. Jeg ønsket å gå lengre inn i teorien enn det jeg hadde gjort når jeg studerte musikkpedagogikk i lærerutdanningen. Når det kom til teoriene om dannelse var Gustavsson og Liessmann nytt for meg, men jeg hadde tidligere arbeidet med Klafki, men heller ikke her hadde jeg gått i dybden på denne måten. Det som var mest omfattende å sette seg inn i var de ulike policydokumentene om kunnskap og kompetanse, da dette var det jeg hadde minst forkunnskaper om. Jeg hadde tidligere vært innom et begrenset utvalg rammeverk som omhandlet kunnskap om kompetanse. Dette var allikevel det jeg måtte bruke mest tid på å

sette meg inn i. Jeg var forventningsfull når jeg startet forskningsarbeidet og jeg så for meg å intervju lærerutdannere i musikk som slåss for sitt eget fag. Varkøy spør *hvorfor musikk?* Og dette er noe jeg har reflektert mye rundt på egenhånd, også før jeg startet arbeidet med denne oppgaven. Siden jeg selv har vært lærerstudent med musikkpedagogikk som et av mine fag var jeg var interessert i å få noen gode argumenter for hvorfor musikk var viktig i skolen. Disse forventningene ble ikke møtt da jeg ikke fikk «flammende taler» om hvorfor musikkfaget var enestående, men jeg fikk utvidet min egen forståelseshorisont gjennom intervjuene, men sitter igjen med flere spørsmål enn svar.

Forskningsdesign og kunnskapssyn

Jeg benytter meg av et ikke-eksperimentelt forskningsdesign på bakgrunn av at det kvalitative forskningsintervjuet er basert på fortolking og forståelse, og ikke tallfesting av variabler eller bruk av statistikk. Dette blir i motsetning til et eksperimentelt design som en ofte kan finne i tiltaksstudier. Her introduseres det noe nytt og en er interessert i å finne ut hva dette kan føre til. Noe som gjør at en ofte arbeider med kausale problemstillinger eller kausalitet og årsakssammenhenger. Med andre ord forholder en seg til endringer i virkeligheten mens en i ikke-eksperimentelle forskningsdesign forholder seg til verden slik den er.

I arbeidet med å forholde seg til verden slik den er har jeg benyttet meg av både fenomenologien og hermeneutikken. Fenomenologien ble grunnlagt rundt år 1900 av Edmund Husserl og ble videreutviklet av Martin Heidegger, men da som en eksistensfilosofi (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologi er en filosofisk retning som har til hensikt å beskrive hendelser og handlinger slik de fremtrer for et menneske, men kan også betegnes som en vitenskapelig posisjon eller metode.

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskriver verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. (...) Ved å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden, har fenomenologien vært relevant for avklaring av forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45)

Den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter, dette viser hvordan fenomenologien har et deskriptivt mål. Der fenomenologien observerer fenomenet er hermeneutikken knyttet til læren om fortolkningen av tekster. De hermeneutiske fortolkningene søker og nå frem til gyldige fortolkninger av tekstens mening gjennom helhet – del prinsippet (Alvesson & Skoldberg, 2009, s. 92). Denne tolkningen eller tolkningslæren forsøker å vise oss samspillet

mellom helheten og de ulike delene. Dette prinsippet er en av forskjellene fra Scheleimachers klassiske hermeneutikk til Gadammers ny-hermeneutikk. Her kommer konteksten inn i ligningen, gjerne i form av interaksjonen mellom mennesket og teksten. Gjennom dette synet vil helhet-del prinsippet innebære at forforståelsen til den som leser vil prege tolkningene som gjøres når en arbeider med en tekst. Vi kaller dette for forståelseshorisont.

Forståelseshorisonten vår utvides hver gang vi kommer i kontakt med en ny erfaring. Som forsker bringer vi altså våre erfaringer inn i nye fortolkningsnivåer og på denne måten skaper vi en ny forståelse eller oppfattelse av fenomenet. Dette er konseptet med den hermeneutiske sirkelen eller spiralen (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 92). Den forsøker å beskrive hvordan vi stadig beveger oss mellom vår egen forforståelse og vår nye forståelse. Dette gjør at når vi i følge den hermeneutiske tradisjonen går inn i en tekst så vil den være preget av dialog.

Dialogen blir mellom vår forforståelse og forforståelsen i teksten som til slutt smelter sammen til en helhetsforståelse. I henhold til et positivistisk syn på vitenskapen lar forskningsobjektet seg avdekke gjennom sanseerfaring. Forholdet mellom den erkjennende og det som erkjennes problematiseres ikke, noe som står i motsetning til en hermeneutisk-fenomenologisk tilnæringsmåte hvor nettopp forholdet mellom forskningens subjekt og objekt, og forskerens subjektive føringer i vitenskapen drøftes.

4.1.2 Kvalitativ forskningsmetode

Jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode i denne oppgaven. For meg ble dette et naturlig valg da informasjonen jeg søkte var intervjupersonenes forståelse av verden. «Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelig forklaringer, er et mål» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). En skiller mellom kvalitativ- og kvantitativ forskningsmetode. Det er helt grunnleggende epistemologiske forskjeller, det er altså snakk om ulike syn på hva kunnskap er og hva vi tror vi konstruerer når vi konstruerer kunnskap (Kvernbekk, 2005). Dette gir seg utslag i datainnsamlingen og selve tolkningen av resultatene (Kleven, 2002). Når det gjelder kvantitative metoder er en opptatt av distansen mellom forsker og forskerpersoner, men i kvalitativ metode er forskeren selve instrumentet. Litt enkelt sagt er de kvantitative metodene opptatt av objektivitet og nøytralitet når en forsøker å fremskaffe kunnskap. Denne kunnskapen skal kunne bevises og skal også kunne generaliseres. Dette kan gjøres gjennom induktive slutninger, altså når en tar utgangspunkt i et enkelttilfelle og generaliserer på bakgrunn av dette. I kvantitative

forskningsmetoder kan en ha et ønske om å si noe om hele populasjonen noe som fører til at en bruker mye tid på utvalget, slik at de induktive slutningene skal være mest mulig riktig. I den kvalitative forskningsmetoden er i motsetning til den kvantitative forskningsmetodologien avhengig av forskerens subjektive tolkning, dette gjør at en fremskaffer data som ikke er direkte observerbare og kan dermed ikke bevises på samme grunnlag som innenfor de kvantitative forskningsmetodene. Eksempel på slikt datamateriale er for eksempel tanker og meninger, som er det som er interessant for meg i denne oppgaven. Med andre ord er valg av forskningsmetode avhengig av hvilket fenomen en er interessert i.

Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem et positivistisk perspektiv på det kvalitative intervjuet og den eventuelle kunnskapsgenereringen. Den positivistiske tradisjonen er den filosofiske tradisjonen som har vært med på å stille flest spørsmåltegn rundt den kvalitative forskningsmetoden som vitenskapelig tilnærming. I den positivistiske tradisjonen bør data være kvantitative. Positivism sees i sammenheng med empirisme (vekt på det direkte sansbare) og deler et antirealistisk syn på hva kunnskap er (Kleven, 2002). Det antirealistiske synet mener at «teoretiske størrelser ikke eksisterer, eller at vi bare kan regne med at observerbare størrelser er reelt eksisterende» (Lund, 2015, s. 55). Enkelt sagt kan en forske på det som en kan se. Motsatsen til antirealisme blir den vitenskapelige realisme som handler om størrelser og teorier (Kleven, 2002). Når det gjelder størrelser, tilstander og prosesser som beskrives av korrekte teorier, sier realismen at de faktisk eksisterer, at de er reelle. Derfor er elektroner og ubevisste oppfatninger like reelle som klasserom og verbalatferd. Teorier sier noe om hvordan verden virkelig er, og kan derfor være sanne eller usanne. Når særtrekket ved positivism er at all kunnskap er basert på sanseerfaring, samt antirealisme, altså at vitenskap skal befatte seg med det observerbare og ikke det vi ikke kan sanse, så passer ikke dette sammen med det kunnskapssynet som ligger til grunn for denne oppgaven.

Det kvalitative forskningsintervjuet kan sees på som et håndverk, en kunnskapsproduserende aktivitet og som en sosial praksis i følge Kvale og Brinkmann (2015). Når det er snakk om intervjuet som håndverk understrekes viktigheten av å kjenne til håndverket, altså gjennom å ha praktisk gjennomført intervjuer. Jeg har tidligere drevet med journalistisk virksomhet lokalt og jeg har også gjennomført noen vitenskapelige dybdeintervju. Det ble tydelig for meg at forskjellene på disse intervjuformene var store og at jeg var avhengig av å gjennomføre prøveintervju før jeg startet med intervjuene til denne oppgaven. Derfor gjennomførte jeg et prøveintervju før jeg gikk i gang med intervjuene som gjengis her. Dette gjorde at jeg fikk

ryddet opp i noen «selvfølgeligheter». Dette handlet for det meste om teoretiske konstruksjoner som jeg hadde tatt for gitt. Av praktiske årsaker hadde jeg ikke tid til mer enn et prøveintervju, men jeg fikk mye igjen for dette når det kom til formulering av oppfølgings spørsmål og å bli kjent med selve intervjusituasjonen. Jeg opplever selv at jeg tok det håndverksmessige aspektet på alvor før jeg gjennomførte intervjuene.

Intervjuet sees også på som kunnskapsproduksjon, dette innebærer at kunnskap produseres mellom intervjueren og intervjuobjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne kunnskapen defineres som «kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk», noe som står i kontrast til et metodologisk positivistisk vitenskapssyn. Kvale og Brinkmann hevder at:

Det skjer en samtalebasert erkjennelsesprosess som er intersubjektiv og sosial. Erkjennelsesprosessen involverer intervjueren og den intervjuede som i fellesskap skaper kunnskap. I stedet for en gang for alle å velge mellom forestillingen at det som sies i intervjuet er en sannferdig rapport er forestilling som sier at det er en redegjørelse, mener vi at begge dimensjonene nesten alltid er relevante når man søker å forstå et intervjumateriale. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 37)

Intervjuet inneholder også en sosial praksis, dette er en forskningsmetode som er knyttet til spesifikke sosiale og også historiske kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015). Dermed mener mange at det ligger en del etiske spørsmål i bunn for denne forskningsmetoden. Dette handler i stor grad om det asymmetriske maktforhold mellom intervjueren og intervjuobjektet. Kvale og Brinkmann argumenterer for dette og avskriver antagelsen om at et intervju foregår i et likeverdig samspill.

4.1.3 Utvalget

Hvem en velger å intervju har stor betydning for hvilke svar en til slutt sitter igjen med, og i kvalitativ forskning er en ofte på jakt etter spesielle egenskaper eller kvalifikasjoner i forhold til problemstillingen, dette kaller vi for et *strategisk* utvalg (Thagaard, 2013, s. 60). Hvordan utvelgelsen foregår og hvem en velger kan ha store konsekvenser for konklusjonene en kan trekke og mulig overførbarhet til andre grupper eller individer. I denne oppgaven er det lærerutdannere i musikk som er utvalget, og på bakgrunn av min valgte problemstilling, og fordi jeg ønsket lærerutdannere som enten underviser lærerstudenter i musikk ved en utdanningsinstitusjon eller som har gjort dette tidligere, så satte veilederen min meg i kontakt med de ulike lærerutdannere. Bakgrunnen for ønsket om undervisningskompetanse var at jeg var interessert i legitimeringsproblematikken knyttet til både den nye femårige lærerutdanningen og fremtidens lærerutdanning. Jeg ønsket at utvalget skulle dekke så mange

falsetter av lærerutdanningen som mulig, og her er studentkontakt og undervisning en sentral del av arbeidssituasjonen til store deler av yrkesgruppen.

På tross av at veilederen min var med i utvelgelsesprosessen, og at de som kunne delta måtte tilhøre en bestemt yrkesgruppe, vil jeg si at utvalget mitt, til en viss grad, går under definisjonen av et *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2013). Dette innebærer at selve utvalget ble valgt på bakgrunn av at de er tilgjengelige for forskeren. I mitt tilfelle ble utvalget som tidligere nevnt tilgjengelig for meg gjennom min veileders kontakter innenfor feltet. Det som blir trukket frem som en utfordring med denne utvelgelsesprosessen er at informantene ofte har høyere utdanning at de kjenner godt til forskning på fagområdet, og at de er vant med å sitte i en intervjusituasjon. For mitt anliggende er dette stort sett bare positivt, da det er en spesifikk yrkesgruppe som tilhører høyere utdanning som jeg er interessert i. En av lærerutdannerne i studien fant jeg delvis gjennom *snøballmetoden* (Thagaard, 2013). Denne metoden baserer seg på at en kontakter noen som en mener har de egenskapene eller i mitt tilfelle kvalifikasjonene, som er relevante for problemstillingen. For min del skjedde dette uten overlegg, da jeg kontaktet en lærerutdanner som jeg ønsket å intervju, men som ikke hadde tid innenfor mitt begrensede tidsrom, men her endte vedkommende opp med å sette meg i kontakt med en annen lærerutdanner som var aktuell for studiet. Da dette kun skjedde med denne lærerutdanneren så kan jeg ikke si at dette fikk spesielt store konsekvenser for oppgaven, og at det ikke fullstendig oppfyller definisjonen til snøballmetoden. Analogien med snøball forsøker å si noe om at utvalget i begynnelsen er lite, men blir større ettersom en kommer i kontakt med flere informanter.

Når det kom til størrelsen på utvalget var det viktig at «antallet informanter var tilpasset tiden og ressursene en har til gjennomføring og bearbeiding av intervjuene» (Thagaard, 2013, s. 65). Utvalget besto i utgangspunktet av seks lærerutdannere fra 3 ulike lærerutdanningsinstitusjoner, men en av informantene valgte å trekke seg fra undersøkelsen uten noen forklaring. Noe som jeg hadde gjort tydelig at var helt i orden da jeg kontaktet informantene første gang. Dette gjorde at utvalget endte opp med å bestå av 5 lærerutdannere fra 3 lærerutdanningsinstitusjoner men bare en lærerutdanner fra den ene lærerutdanningsinstitusjonen. Grunnen til at jeg i utgangspunktet hadde 2 lærerutdannere fra hver institusjon var at jeg håpet på å klare å se noen sammenhenger mellom utdanningsinstitusjon og for eksempel musikkpedagogisk ståsted. Noe som viste seg å være

lite tilstede, men som er interessant i seg selv, da jeg forventet en tydeligere profil på de ulike utdanningsinstitusjonene.

Antall	Navn	Informasjon om intervjuobjektene
Intervjuobjekt 1	Målfrid	Kvinne. Har arbeidet som lærerutdanner i 19 år
Intervjuobjekt 2	Bjørg	Kvinne. Har arbeidet som lærerutdanner i 11 år
Intervjuobjekt 3	Layla	Kvinne. Har arbeidet som lærerutdanner i 19 år
Intervjuobjekt 4	Gunnar	Mann. Har arbeidet som lærerutdanner i 25 år
Intervjuobjekt 5	Gjertrud	Kvinne. Har arbeidet som lærerutdanner i 6 år
Intervjuobjekt 6	Trakk seg fra undersøkelsen	

Figur 3: Presentasjon av intervjuobjektene

Selve studien er meldt og godkjent av NSD og jeg har gjennomført studien basert på NSD sine krav til informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette betyr at intervjuobjektene får informasjon om prosjektets formål og ut i fra hvilken intervjuform en benytter seg av, får de vite hovedtrekkene i forskningsdesignet. De ble også lovet anonymitet gjennom hele forskningsprosjektet og de ble informert om at det er frivillig deltakelse, hvor du, som tidligere nevnt, har mulighet til å trekke deg uten å måtte gi noen grunn til dette. Jeg kommer til å beholde intervjuobjektene anonymitet også etter endt forskningsperiode. Rent teknisk brukte jeg en ekstern taleopptaker uten internettforbindelse slik at opptakene kun befant seg på denne opptakeren. Jeg har gitt alle intervjuobjektene kodenavn som gjør at det ikke skal være mulig å gjenkjenne noen av intervjuobjektene, samt at jeg har hatt en egen bruker på min private datamaskin som kun jeg har tilgang til hvor jeg har lagret transkripsjonene, også de under kodenavn, men her har jeg brukt andre kodenavn enn på intervjuobjektene, slik at det ikke skal være mulig å legge disse to sammen for å få tak i informasjon.

Intervjuguide

Alle intervjuene mine ble gjennomført med den samme intervjuguiden. Da hadde jeg på forhånd fått tilbakemeldinger på den gjennom et testintervju og gjennom tilbakemeldinger fra veileder. Intervjuguiden var delt inn i de ulike temaene, men var ikke avhengig av å bli fulgt

slavisk. Denne formen for intervjuguide føyer seg inn i en tradisjon med semistrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg opplevde at det semistrukturerte intervjuet fordret at jeg hadde god kontroll over det musikkpedagogiske fagfeltet, både for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål, men også for å klare å konstruere en intervjuguide som var til hjelp i intervjusituasjonen. Temaene i intervjuguiden gikk fra å være spontane beskrivelser av egen livsverden til å omhandle begrepsanalytisk arbeid. De mer åpne spørsmålene gjorde også at det ble lettere å stille oppfølgingsspørsmål og på denne måten komme tettere på tematikkene jeg var interessert i. Dette var også grunnen til at jeg valgte å benytte meg av et semistrukturert intervju. Jeg var mer interessert i en dialog med informantene, enn en intervjusituasjon som kun besto av spørsmål og svar. Jeg valgte å bruke en todelt intervjuguide som hadde de ulike temaene og de mer overmodnede forskningsspørsmålene i en egen kolonne og de mer spesifikke intervju spørsmålene for seg selv.

Transkripsjon

Som tidligere nevnt brukte jeg en taleopptaker når jeg gjennomførte intervjuene. Dette gjorde at jeg ikke hadde de samme kravene til notatene jeg tok underveis i intervjuet. Der forsøkte jeg å skissere rekkefølgen som vi gikk igjennom intervjuguiden og hvis det kom opp ting jeg som jeg ønsket at intervjuobjektet skulle utdype. Jeg transkriberte samtlige intervjuer i løpet av de neste to dagene etter intervjuet, dette var fordi jeg ønsket å ha selve intervjusituasjonen tydelig i minnet, slik at transkripsjonene mine skulle komme så nærme selve intervjusituasjonen som mulig, dette var også grunnen til at jeg valgte å transkribere alle intervjuene selv.

Transkripsjon som verktøy oversetter talespråket til skrift men en må ta mange valg på veien (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonen er med på å strukturere intervjuet og gjør det lettere å få oversikt over de ulike temaene og fungerer i seg selv som en begynnende analyse. Siden hovedfokuset i min oppgave er på intervjuobjektene meninger valgte jeg å benytte meg av en transkriberingsstil som hadde sammenhengene og strukturert tekst som mål. Jeg hadde allikevel med pauser på mer enn 3 sekunder og eventuelle følelsesutbrudd. Som for eksempel latter, sukk, eller når intervjuobjektet la spesielt stort trykk på en stavelse eller et ord. Det mest drastiske valget jeg tok da det kom til transkripsjonen var å nøytralisere alle dialekter. Jeg fikk på forhånd informasjon om hvor lite dette miljøet med grunnskolelærerutdannere i musikk var og gjorde dette for å underbygge deres anonymitet da jeg

opplevde at sjansen for gjenkjennelse på bakgrunn av geografi og språk var stor. Dette kan svekke noe av transkripsjonen min, da deres språklige mangfold blir begrenset og kanskje overforenklet. Til tross for dette hadde jeg svært gode opptak som gjorde det lett å forstå hva som var meningsinnholdet i intervjuobjektene forklaringer. Ingen av informantene ønsket en kopi av transkripsjonene, men alle får en kopi av oppgaven når den er levert, etter eget ønske.

Selve transkripsjonsprosessen var tidkrevende men den bidro til at jeg startet refleksjonsprosessen tidlig. Når jeg senere skulle analysere transkripsjonene opplevde jeg å se sammenhengene mellom intervjuobjektene utsagn og forskningsspørsmålene. Dette gjorde at jeg etter hvert fikk god oversikt over de ulike temaene og hvordan jeg skulle strukturere analysen.

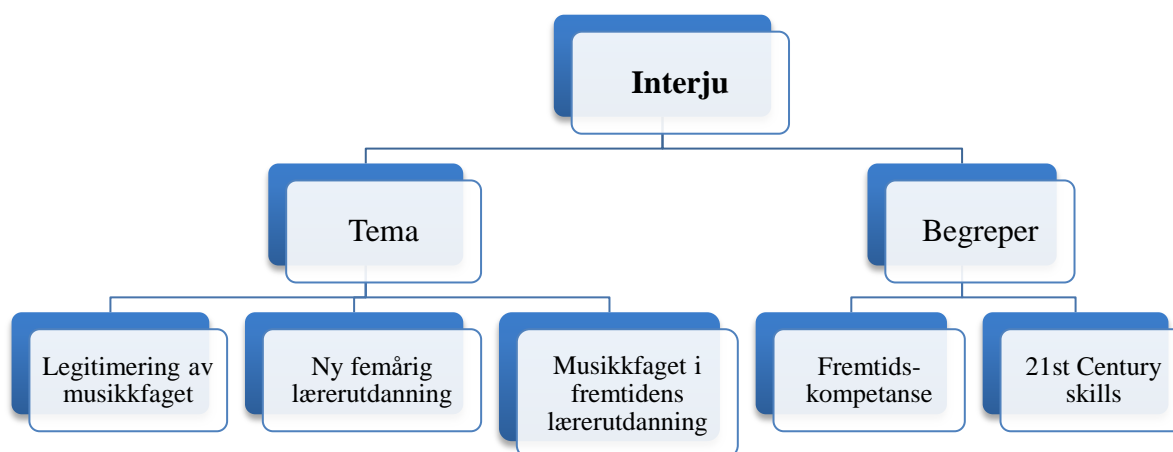
Datainnsamling

Hvis vi ser bort ifra ett intervju som ble gjennomført på et hotell ble alle intervjuene gjennomført på kontoret til intervjuobjektet. Noe av grunnen til dette var at intervjuobjektene skulle føle seg trygge i situasjonen, og dette gjorde at vi også fikk gjennomført intervjuene uten nevneverdige forstyrrelser. Jeg gjennomførte alle intervjuene i løpet av en 3 måneders periode. Dette var delvis på grunn av praktiske årsaker, som for eksempel til tider lang reisevei, men det handlet også om at intervjuobjektene måtte ha tid til å gjennomføre intervjuet. På tross av at jeg brukte den samme intervjuguiden på samtlige intervjuobjekter varierte tidsomfanget på intervjuet fra 45 minutter til 75 minutter. Dette skyldes ofte individuelle variasjoner når det kom til noen av de mest åpne spørsmålene, samt hvorvidt intervjuobjektene hadde fått sagt det de hadde på hjertet om de ulike temaene. Jeg hadde tidligere avtalt at intervjuet kom til å ta ca. 45 minutter, men jeg gjorde de oppmerksom på når den avtalte tiden var ute, uten at dette førte til at intervjuet stoppet opp. Jeg syntes det var viktig å respektere tiden de hadde satt av til meg, og ønsket å være så ærlig og redelig på dette som mulig. I lys av dette forsøkte jeg også å stille oppklarende spørsmål underveis i intervjuet, for å være sikker på at jeg hadde forstått meningsinnholdet. Dette ble ekstra viktig når jeg generelt fikk mange svar som brøyt med forventningene jeg hadde til deler av intervjuet. Dette forventingsbruddet handlet i stor grad om at fokuset mot 21st Century skills ofte endte opp med å fokusere på de praktiske og administrative faktorene i deres arbeidshverdag. Disse forventingsbruddene oppfattet jeg som interessante, men det gjorde at jeg satt enda mer pris på det grundige forarbeidet jeg hadde gjort med intervjuguiden.

4.1.4 Kategorisering og Koding

Å analysere, kategorisere og kode handler om å dele inn intervjumaterialet i ulike biter og elementer som gjør det lettere å se sammenhengene mellom de ulike intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg så meg nødt til å kategorisere intervjuene flere ganger, dette var fordi jeg opplevde at kategoriene ble tydeligere desto flere intervjuer jeg hadde gjennomført. Selve analysen ble gjort i Word og jeg brukte ingen andre digitale hjelpemidler enn dette. Jeg brukte nøkkelord og fargekoding for å kode intervjumaterialet. Nøkkelordene var for å markere hvor det var hovedpoeng eller refleksjoner som gikk igjen i flere intervjuer, mens fargekodingen ble brukt for å dele inn den transkriberte teksten i de ulike temaene. Hvert tema fikk sin egen farge og på denne måten hadde jeg til en hver tid god kontroll på hvor de ulike temaene befant seg. Hadde dette vært en større undersøkelse hadde kanskje dette blitt for tidkrevende. Men siden jeg hadde fem intervjuer, og fordi jeg hadde satt av nok tid til kategorisering og koding, så lot dette seg gjøre.

Når jeg hadde gjennomført alle transkripsjonene så fant jeg ut at datamaterialet var todelt. Den ene delen var en gjennomgang av ulike tema som jeg hadde satt opp på bakgrunn av forskningsspørsmålene og den andre delen handlet mer spesifikt om de to begrepene; *21st Century skills* og *fremtidskompetanse*. Dette gjorde at også kodingen og analysen av intervjumaterialet ble todelt (se figur 4). Selve kodingen av intervjumaterialet er lærerutdannernes egne ord, mens kategoriene har jeg lagd selv.



Figur 4: Presentasjon av inndeling av analysen

Hvorvidt en benytter seg av en deduktiv eller induktiv analysemetode er viktig for analysen. Hvis en skal bruke en induktiv analysemetode, altså der teorien kommer fra datamaterialet, er

det viktig å tenke hva en kan trekke ut av materialet tidlig i prosessen (Ryen, 2002). Her bygger en kategoriene til analysen nedenfra og opp, du bygger med andre ord kategoriene ut fra datamaterialet. Hvis en har forhåndsbestemte kategorier, som for eksempel når en arbeider med en form for hypotesetesting, så står du i fare for å presse dataene inn i kategorier hvor de egentlig ikke hører hjemme, eller passer.

Selve analysen foregikk som en tematisk analyse, «her knytter en et kodeord til et utsnitt av data som fremhever meningsinnholdet i teksten. Deretter utvikler man kategorier som inneholder de utsnitt av teksten som omhandler det samme temaet» (Thagaard, 2013, s. 182). På denne måten representerer kategoriene de ulike temaene i studiet. «A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of patterned response or meaning within the data set» (Braun & Clarke, 2006, s. 82) Alle lærerutdannerne svarte på de samme spørsmålene og det var derfor greit å sette disse opp imot hverandre for å se eventuelle forskjeller og likheter. Dette er det grunnleggende premisset for en tematisk analyse. Jeg har valgt å se på de to begrepene fremtidskompetanse og 21st Century skills, som et eget tema i analysearbeidet, men så meg nødt til å ha dette som en egen gren i figur 4, da jeg opplevde at tidsbruken og detaljfokuset var vesentlig større enn på de andre temaene.

Selv om kodene jeg har benyttet meg av kommer fra dataene hadde jeg en viss tanke om hvilke kategorier som jeg kom til å ende opp med. Dette baserer seg i all hovedsak på min egen forforståelse og tidligere lest litteratur. På tross av dette har kategoriene forandret seg noe underveis, noe som kan indikere at jeg har benyttet meg av både en induktiv og en deduktiv metode.

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

Corbin og Strauss (2008) understreker viktigheten av en empirinær tilnærming.

Det innebærer at forskeren klassifiserer materialet på grunnlag av den forståelsen hun eller han utvikler at meningsinnholdet i kategoriene. Men også de perspektiver forskeren har tilegnet seg i forberedelsene til prosjektet, har innvirkning på hvordan hun eller han klassifiserer materialet. (Thagaard, 2013, s. 160)

På bakgrunn av dette kan en si at jeg har brukt en induktiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Denne metoden kan sies å ha en mindre rik beskrivelse av hele intervjumaterialet, men går mer i dybden på noen aspekter ved intervjumaterialet. Dette får også konsekvenser for

kodingen av intervjumaterialet. «You can either code for a quite specific research question (which maps onto the more theoretical approach) or the specific research question can evolve through the coding process (which maps onto the inductive approach)» (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Som tidligere nevnt forandret kategoriene seg gjennom analyseprosessen, noe av grunnet til dette var at jeg ut ifra min forforståelse la merke til at lærerutdannerne snakket om 21st Century skills og fremtidskompetanse uten at de viste det selv. Når dette gikk opp for meg måtte jeg kode deler av teksten annerledes for å få med meg de aktuelle argumentene.

4.1.5 Reliabilitet og Validitet

Dette begrepsparet går igjen når en skal snakke om hvor sikker kunnskap en har fått gjennom en studie. Reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet og konsistens og en undersøkelse med god reliabilitet henger ofte sammen hvorvidt en mener at resultatene er reproducerbare (Kvale & Brinkmann, 2015)²¹. Dette betyr at hvis resultatene blir det samme hos flere så snakker vi om høy reliabilitet. En utbredt misforståelse er at reliabilitet er noe som hører den kvantitative forskningen til, mens kvalitativ forskning prioriterer validitet (Lund, 2015). Det er, i følge Lund, begrepsvaliditeten som er kriteriet for gode måleresultater. Innenfor det pedagogiske fagfeltet arbeider en med ulike typer begreper. Dette kan for eksempel være menneskers evner, oppfatninger, personlig egenskaper, meninger osv. Slike begreper er uobserverbare, men de kan manifestere seg på ulike måter. Vi slutter oss til slike egenskaper eller evner på basis av observerbare forhold, som verbal eller annen atferd. Dette gjør at en tar induktive slutninger, nettopp fordi konklusjonen dreier seg om usette, uobserverbare størrelser. Dette betyr at begrepsvaliditet handler om å legitimere de fremgangsmåtene vi bruker når vi trekker denne typen slutninger. Diskusjonen rundt reliabilitet har vart lenge og eksisterer fortsatt. Tanken om at krav til reliabilitet er lite hensiktsmessig innen kvalitativ forskning lever og begrunnes ofte ut ifra at en bruker ustrukturerte metoder i kvalitativ forskning. Argumentet om at observasjoner er kontekstavhengig, i tillegg til at forskeren alltid vil farge den observasjonen han gjør, gjør at dette er en utfordrende problematikk å gå inn i.

Validitetsbegrepet sier noen om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det en ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). I følge en positivistisk tilnærming begrenses det vi kan kalle for vitenskapelig validitet til målinger. I følge Kvale og Brinkmann er dette en

²¹ Se også (Postholm, 2005) og (Thagaard, 2013)

logisk brist, siden dette da innebærer at kvalitativ forskning ikke er gyldig hvis den ikke resulterer i tall. De legger en bredere fortolkning til grunn og viser til at validiteten er knyttet til «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Pervin, 1984, s. 48). Hvis en legger en slik vid oppfatning til grunn så kan den kvalitative forskingen gi gyldig, vitenskapelige kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015).

På bakgrunn av diskusjonen over så er ikke validitet og reliabilitet nok til å beskrive hvor sikre de kvalitative dataene som jeg har kommet frem til er. Sannsynligheten for at lærerutdannerne som jeg intervjuet ville svart det samme til en annen forsker er liten. Grunnene til dette er mange. Det kan være alt fra tidspunktet hvor jeg gjennomførte intervjuet til annet reformarbeid som foregikk på samme tid, som for eksempel fusjoner eller arbeidet med ny generell del av læreplanen. I tillegg vil alt fra dagsform og intervjusted variere. Som vi skal komme mer tilbake til i resultatkapitlet hadde noen av lærerutdannerne begrenset kunnskap om flere av temaene i undersøkelsen. Hvis flere av lærerutdannerne hadde mer kjennskap til temaene kunne en kanskje ha forventet mer konsistente svar. Dette gjør at denne studien i liten grad kan forventes å gi samme resultatet og slutninger hvis den skulle bli gjennomført på nytt. Selv om både intervjuutvalg og intervjuguiden hadde vært lik. Jeg kan derimot heve troverdigheten til denne undersøkelsen gjennom å være åpen ovenfor oppgaven om hvilken teori jeg benytter meg av, gjennom å gjøre rede for min for forståelse og gjennom å være tydelig på svakhetene knyttet til validitet og reliabilitet i metodekapitlet. Dette gjør at vi nå kan gå videre til resultatene av undersøkelsen.

5 Resultater

I denne delen av oppgaven skal jeg presenterer resultatene av mine 5 kvalitative intervjuer. Jeg har strukturert dette kapitlet etter temaene jeg fikk på bakgrunn av intervjuene. Dette har gjort at rekkefølgen er ganske lik som i intervjuguiden, men siden svarene på en del av spørsmålene flyter over i hverandre er overskriftene basert på analysen av det empiriske materiale, og ikke nødvendigvis forskningsspørsmålene. Dette har gjort at overskriftene bærer preg av å være nøkkelord, som blir beskrevet under hvert delkapittel. Det første temaet er unntaket da jeg opplevde å få svar som var så nært tilknyttet formuleringen på spørsmålet at jeg anså dette som mest hensiktsmessig.

5.1.1 Hvordan legitimerer lærerutdannere i musikk musikkfaget ved sin institusjon?

Jeg startet alle intervjuene med å snakke litt generelt om lærerutdannernes bakgrunn, etter dette kom vi inn på hvordan de ville «selge inn musikkfaget» til en lærerstudent som vurderte å velge musikkfaget som et av sine fag ved lærerutdanningen.

Opptaksprøver

Det første temaet som kom til syne på spørsmålet om legitimering var debatten rundt opptaksprøver. Hvorvidt en lærerstudent må passere en opptaksprøve for å komme inn på musikkfaget i lærerutdanningen eller ikke sender signaler om hvilke ferdigheter en mener burde ligge til grunn for å kunne bli en god musikk lærer. Ved å ha opptaksprøver kan en hevde at en sier noe om et minste felles multiplum av tekniske ferdigheter som kreves for å kunne bli musikk lærer. Hvis en bevisst ikke gjennomfører opptaksprøver sier en kanskje noe om at det er andre ferdigheter eller begrunnelser for hva som definerer en god musikk lærer enn fokuset på de tekniske ferdighetene. På denne måten kan en si at dette er et viktig aspekt ved legitimeringsspørsmålet, da dette kan tolkes til å si noe om hvilket musikk syn som ligger til grunn hos de forskjellige lærerutdannerne. Det er til tider svært ulike meninger, i betydningen ja eller nei til opptaksprøver. Noen var helt imot, og begrunnet dette med hvordan foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn kunne føre til at deres barn aldri hadde fått muligheten til å drive med musikk.

Det er mange der ute som alltid har hatt lyst til å drive litt med musikk, men som av forskjellige årsaker aldri har vært med i kor, korps eller aldri, kanskje ikke hatt foreldre som har hatt ressurser til å betale musikkundervisning. Gunnar

En kan kanskje si at fraværet av opptaksprøver skal bygge opp under en sosial utjevning i samfunnet. For de som brukte dette som argument ble det som regel raskt lagt til at musikkfaget, på tross av dette, ikke var et hvile-fag, men at studentene hadde mulighet til å utvikle seg gjennom studiet.

De som var for opptaksprøver i lærerutdanningen knytter dette til kompetanse og ferdigheter, eller eventuelt mangelen på nettopp dette. En av lærerutdannerne forklarer hvordan de store forskjellene i ferdigheter og kompetanse gjør det vanskelig å lage gode undervisningsopplegg.

Vi har slitt med nivåforskjeller. Alle skal opp til samme eksamen og hva gjør vi med denne klassen som spriker så til de grader? Så blir det en sånn «no win, no win situasjon» egentlig. Layla

En annen lærerutdanner var opptatt av at de hadde en mindre musikk-klasse enn det de tidligere hadde hatt. De hadde forsøkt å bruke en form for egenmelding og studentene skulle i tillegg til skjemaet ta opptak av seg selv mens de sang og spilte et instrument. Denne lærerutdanneren var usikker på om det lave elevantallet hang sammen med egenmeldingen, eller om det var de nye kravene i matematikk som gjorde at tallet var så lavt. Ved en annen utdanningsinstitusjon opplevde de den samme nedgangen, men der var de mer sikre på at dette var i sammenheng med de nye kravene. Her forteller en lærerutdanner at de studentene som ikke kom inn på grunn av det nye kravet i matematikk, allikevel får lov til å være med i undervisningen.

De som da ikke kommer inn, det er flere av de som allikevel følger undervisningen fordi at de vil så gjerne være der. Men det får ikke gjøre noe arbeidskrav, de får ikke noe vektall eller studiepoeng, men de vil gjerne være der. Bjørg

I dette eksempelet er det ganske tydelig at denne lærerutdanneren ikke ser på musikkfaget som et rent kunnskaps- eller ferdighetsfag. Hadde dette vært tilfellet så hadde det vært lite hensiktsmessig å åpne dørene for lærerstudenter som ikke var kvalifiserte til å gå på lærerutdanningen. Hun utdyper ikke noe mer rundt hvorfor de valgte å løse dette på denne måten, men en skulle tro at både lærerutdanneren og lærerstudentene mener at det er mulig å sikre læringsutbytte for alle lærerstudentene. Det er vanskelig å vite om de får være med i undervisningen «fordi det er så hyggelig», eller om det er fordi det er så få som kom inn akkurat dette semesteret, eller om det er en helt annen tanke som ligger til grunn.

Allmenndannelse

Det neste temaet som gikk igjen hos flere av lærerutdannerne var, litt forenklet sagt, hvordan de legitimerer musikkfaget på bakgrunn av at det var en del av allmenndannelsen på lik linje med alle de andre fagene i skolen og lærerutdanningen. Lærerutdannerne jeg intervjuet brukte ofte dette som utgangspunkt for diskusjonen rundt legitimering, men de definerer musikkens bidrag til allmenndannelse ulikt. En av lærerutdannerne er svært tydelig på hva hun mener om musikkfagets muligheter til allmenndannelse.

Musikkfaget er som alle andre fag, det er en del av allmenndannelsen, det som alle andre fag, er et fag som kan være spennende, interessant og lærerikt. Akkurat som alle andre fag. Det kan også være helt ræva. Målfrid

Hun utdyper videre at det kan være store lokale forskjeller når det kommer til kvaliteten på musikkutdanningen, og at dette henger sammen med kvaliteten på musikkklærerne som er i skolen.

Det har noe med måten du underviser på, og den måten du treffer elevene på, og den måten du kan jobbe på og det vil jo variere fra plass til plass og skole til skole, tenker nå jeg. Målfrid

Denne lærerutdanneren mener også at en av grunnene til at en skal søke seg inn på musikkfaget på lærerutdanningen er at behovet for kvalifiserte musikkklærere i skolen er stort, og at det hadde vært bra både for skolen og lærerstanden å ansette flere kvalifiserte musikkklærere. Det er med andre ord viktigere å fylle et behov enn å fokusere på hva musikkfaget tilbyr.

Det er et skrikende behov for kvalifisert arbeidskraft i grunnskolen. Så hvis du kunne tenke deg å studere musikk så hadde det vært en god ting for grunnskolen. Målfrid

En annen lærerutdanner påpeker hvordan hennes opplevelse av musikkfaget når hun var ung, er svært forskjellig fra i dag. Og hvordan musikkfagets bidrag til allmenndannelsen har forandret seg.

Musikkfaget på skolen var en sørgelig affære egentlig. Og jeg innser at den tiden jeg gikk på barneskolen så var musikk en del av allmenndannelsen. Så det var jo ikke noe som bare foregikk i musikktime. Man sang i alle fag. Det gjør man ikke lenger. Layla

Det som er verdt å merke seg ved dette utsagnet er hvordan lærerutdanneren knytter allmenndannelsen til det å synge. Den musikalske allmenndannelsen kom altså primært gjennom sangen. Dette er ulikt fra en annen lærerutdanner som langt på vei definerer musikkfagets bidrag til allmenndannelse gjennom musikkfagets oppdragende funksjon.

Musikk er et sånt fag da, som er allmenndannende på den måten at man skjønner etter hvert at her må vi innordne oss litt. Ellers så får vi ikke noe musikalsk resultat og sånn gjelder det også i samfunnet ellers, en må ofte innordne seg litt, skal det bli et resultat, en kan ikke fly i alle retninger. Derfor er jo dette et allmenndannende fag, spør du meg. Gunnar

Her kan en diskutere hvilken definisjon av allmenndannelse som ligger til grunn for utsagnet. Jeg opplever at denne lærerutdanneren benytter seg av en definisjon som legger «den gode samfunnsborger» til grunn. Det er altså enten snakk om oppdragelse til dannelse, eller om oppdragelse til å bli en nyttig samfunnsborger, eller kanskje begge to på en gang.

Selv om mange av lærerutdannerne legitimerte musikkfaget med fagets allmenndannende funksjon, så var det flere som poengterte hvordan de opplevde at det var utfordrende å argumentere for musikkfaget. En av lærerutdannerne opplever det som vanskelig i det hele tatt å argumentere for musikkfaget, da vedkommende opplever at argumentasjonen blir litt som i en sekt. Det handler om at en ender opp med å si at musikkfaget er fantastisk, uten og egentlig ha noen flere klare argumenter enn det. Dette opplever vedkommende som vanskelig da dette unyanserte bildet faller på sin egen urimelighet.

Hvis en skal gå til forskningen for å finne argumenter, så er det sånn, jo det er så bra for leseopplæring og sånn, og det er så bra for skriving og det er så bra for matematikk. Også kjenner jeg at jeg har jo egentlig ikke. Det er jo greit det, det er ikke det at det er noe galt. Men jeg skulle så gjerne hatt noen ordentlige argumenter på den andre siden også. Bjørg

Senere i intervjuet blir hun usikker på om det i det hele tatt er mulig å finne disse argumentene.

Jeg tenker at det kanskje ikke er mulig å finne disse argumentene. Fordi det er en annen del av livet, en annen del av tilværelsene som jo kanskje passer inn i sånne argumenter. Og det må man nesten bare leve med. Bjørg

Kanskje må en lete et annet sted etter argumentene for hvorfor musikkfaget skal ha en naturlig plass i skolen og lærerutdanningen. Hun utdyper ikke noe ytterligere om i hvilken del av livet en må lete for å finne disse argumentene, men hun setter spørsmålstejn ved om det er hensiktsmessig, eller i det hele tatt mulig, å argumentere for musikkfagets eksistens på basis av musikkfagets eventuelle positive bieffekter for andre fag eller ferdigheter.

En annen lærerutdanner mener at det er nettopp dette en må gjøre må gjøre for å kunne legitimere musikkfaget også i fremtidens skole. Vedkommende mener at en i større grad må bygge musikkfaget i lærerutdanningen på forskning og at en dermed kan legitimere musikkfaget på bakgrunn av denne forskningen. Derfor reagerer han på Øivind Varkøy og

hans kritikk av lærerutdannere og deres ukritiske holdning til effektrapporter og forskning generelt.

det er sjeldent jeg blir provosert, men jeg blir litt provosert når man begynner å beskyldte hverandre. At liksom lærere på høyskoler og universiteter som ikke skjønner mitt syn, de forstår ikke forskning. Da syntes jeg at en faller litt for dypt. Men jeg respekterer at for eksempel Varkøy-klanen at det er et annet syn, har lov til det. Jeg jeg tror at vi er begge er enige om at musikkens egenverdi er det aller aller viktigste, selvfølgelig, men så er det disse bieffektene, som jeg ikke forstår hvorfor vi skal krige så fælt for å få bort. Gunnar

Her viser lærerutdanneren spesielt til kritikken fra Varkøy som handlet om forskning som hevdet å kunne bevise noen av bieffektene som musikkfaget tas til inntekt for. Vedkommende blir dermed provosert når lærerutdannere blir kritisert for at de ikke forholder seg kritisk til forskningen som de benytter seg av, og som vedkommende mener er viktig for legitimeringen av musikkfaget også i fremtiden skole. På bakgrunn av dette kan en skimte noen ulike ståsteder innenfor musikkpedagogikkfeltet og hvordan det forholder seg til forskning, eller eventuelt en misforståelse av Varkøy sin kritikk.

Så langt har vi sett mange argumenter som bygger på musikkfaget som et middel for å bidra til skolens mandat om allmenndannelse. Men flere av lærerutdannerne viste til hvordan de mente at musikkfaget kunne være både mål og middel i lærerutdanningen. Vedkommende viser også til at dette skillet kan henge sammen med hvilken bakgrunn lærerutdannerne har fra høyere utdanning.

Vi som har en klassisk musikkutdanning i bunn vil jo gjerne fokusere på musikkens verdi i seg selv.
Layla

Denne lærerutdanneren finner for sin egen del at det kan være begge deler og knytter dette til at vedkommende også møter mennesker som ikke deler synet på musikk som noe hellig, eller spesielt. For disse menneskene handler musikk like mye om å skape kontakt med andre mennesker, og det faktum at det på en eller annen måte gjør noe med følelseslivet til de som utøver eller til de som er publikum.

Det setter oss i kontakt med noen dypere lag, og for å si det folkelig så skaper det god stemning. Layla

Hvilken status har musikkfaget på din institusjon?

Som et tilleggsspørsmål til hvordan lærerutdannerne legitimerer musikkfaget, spurte jeg om hvordan lærerutdannerne opplever musikkfagets posisjon ved sin utdanningsinstitusjon. Samtlige av lærerutdannerne sier at de er heldige og opplever at musikkfaget blir tatt på alvor.

Det er selvsagt ting som kan forbedres, og de fleste understreker at de kontinuerlig må arbeide for sin egen eksistens, både som skolefag og som undervisningsfag i lærerutdanningen, men de opplever at de selv har vært de heldige. Det som er interessant er at på samme måte som alle opplever at de er heldige som er tilknyttet akkurat den institusjonen de er, så er samtidig alle sikre på at det står dårlig til ved *de andre* utdanningsinstitusjonene, og dette sier altså alle lærerutdannerne på alle de tre utdanningsinstitusjonene. Det hadde vært interessant å vite hva som gjør at alle opplever at det står så dårlig til med *de andre*, mens de selv sitter med en opplevelse av å være privilegerte.

For å gi en kort oppsummering av svarene på dette spørsmålet så legitimerer lærerutdannerne musikkfaget på ulikt grunnlag, dette ble belyst gjennom deres holdninger til opptaksprøver ved musikkfaget i lærerutdanningen. Noen bruker foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn og forteller om hvordan dette kan fungere sosialt utjevne, andre legitimerer musikkfaget på bakgrunn av behov for kompetanseheving, allmenndannelse eller musikkfagets oppdragende funksjon. Andre mener at forskning om musikkfagets eventuelle positive bieffekter bør ligge til grunn når en skal legitimere faget i lærerutdanningen, men også i fremtidens skole. På tross av dette etterlyses det noen gode argumenter, eller holdepunkter om du vil, i diskusjonen rundt legitimeringen av musikkfaget og vi får argumenter som gjør musikkfaget både til mål og middel.

Når det gjelder tilleggs spørsmålet om hvordan lærerutdannerne opplever musikkfagets posisjon ved sin utdanningsinstitusjon, er det interessant at samtlige opplever at det er dårlige kår ved de andre lærerutdanningene, men at de selv opplever seg selv som «de privilegerte».

5.1.2 Fremtiden og fremtidskompetanse

Når det kommer til selve fremtidskompetansebegrepet virker det ikke som lærerutdannerne hadde et aktivt forhold til selve begrepet. På generell basis kan en si at alle lærerutdannerne var enige i at det var viktig for musikkfaget å se fremover. Hvordan dette faktisk skal se ut i praksis og hva det faktisk innebærer «å se fremover», defineres ulikt. Denne lærerutdanneren oppsummerer den generelle tendensen i dette utsagnet.

Jeg syntes jo at det er bra å ha en sånn framtidstanke, det synes jeg jo. At det er en slags strategisk tenkning. Altså ikke bare strategisk som et rammeverk som er tomt. Men også at en har, at en tenker nøye gjennom hva musikkfaget skal være da. Bjørg

Lærerutdanneren understreker viktigheten av å ha en formening om hvilken retning en ønsker at både lærerutdanningen og musikkfaget skal ha. Dette innebærer at de strategiske planene som nevnes faktisk brukes og har en sentral plass når en arbeider med musikkfagets plass i utviklingen av lærerutdanningen. Hun utdyper videre:

Jo, ja, skole inn i fremtiden. Det er jo viktig det, og det er viktig at musikk markerer seg som et fag eller et fagområde som vil være med inn i fremtiden, og som er villig til å endre seg. Både tenke bakover og fremover samtidig og ta med seg det bak foran på en måte. Altså, jeg er ikke overbevist over at Ipad-komposisjon dekker alle behov i musikkfaget. Bjørg

I dette sitatet stilles det spørsmåltegn ved en viktig bestanddel av fremtidskompetansebegrepet, uten at jeg opplever at hun er klar over dette selv. Hun trekker frem bruken av digitale verktøy og hvordan dette arbeidet må stå i relasjon til det eksisterende musikkfaget. Dette var noe som flere av lærerutdannerne jeg intervjuet fokuserte på. En kan argumentere for at det å vite hva en allerede har, gjør at en kan utnytte de nye impulsene i større grad.

Et av hovedaspektene ved lærerutdannerens tanker rundt fremtidskompetanse handlet om refleksjon og samarbeid med andre fagdisipliner, dette kommer jeg også mer tilbake til under spørsmålet om fagfornyelse.

For lærerutdanningen sin del så er det nok på høy tid at vi ser litt forbi vår egen navle, tenker jeg. Og for musikkfaget og såkalte andre kunsthøgskolefag så tenker jeg at det er litt greit å se litt forbi seg selv og sine egne erfaringer. Layla

Her etterspørres det samarbeid og utvikling for det som vedkommende definerer som «kunsthøgskolefagene», ikke bare for musikkfaget. En annen lærerutdanner utvider dette argumentet ved å knytte det til det hun opplever som en gjentakende argumentasjonsrekke når lærerutdannere skal legitimere musikkfaget.

Vi kan ikke bare sitte der å si at «nei det handler om erfaring, opplevelse og sånn». Og det er på høy tid at vi ser forbi oss selv og slutter å snakke om hvordan ting var før. Fordi at det var før. Målfrid

Det hører med til sitatet at vedkommende understreker hvordan det også handler om erfaring og opplevelse, men at det ikke betyr at en ikke skal tenke på samfunnet og konteksten. Det er også ganske tydelig at vedkommende ønsker å se fremover og ikke ønsker å dvele ved fortiden. Når dette utdypes senere i intervjuet understreker også denne lærerutdanneren at det er snakk om et ønske om å kunne se forbi ens egen navle og tenke på den sammenhengen en som lærerutdanner i musikk inngår i.

En annen trekker frem det som jeg forstår som identitet, tradisjon og kulturarv når en skal bestemme innholdet i fremtidens musikkfag. Hun forklarer hvordan studentene hennes på

barnehagelærerutdanning skal forsøke å finne noen felles barnesanger, og opplevelsen av at dette var enklere når hun selv studerte musikk. Hun tar ikke noe tydelig standpunkt, men løfter frem sin opplevelse av at lærerstudenter ikke lenger på samme måte deler den samme musikken, og at dette er noe som må tas med i betraktningen når en skal se musikkfagets fremtid.

Det er jo noe med tradisjon og nasjonalidentitet og det å kunne. Altså, jeg vet ikke om det gjør noe eller ikke. Men når jeg for mine barnehagelærerstudenter gjør en sånn Bjørkvolds ting og sier at de skal ramse opp alle sangene, skrive opp og sitte i ro hver for seg og skrive ned alle sangene de husker fra egen barndom. Så er det jo veldig få som alle har felles. [...] Da jeg gikk på musikk grunnfag og Bjørkvold stilte de spørsmålene og nesten alle kunne de samme sangene, og vi kunne synges de i fellesskap. [...] Det er litt interessant og hvordan vil en da ha det i fremtiden. Det fokuset på at alt er like bra, som at alt jo er på en måte. Det gjør også at man mister et sånt felles referansepunkt, som kanskje er viktig. Bjørg

Til slutt vil jeg trekke frem at en av lærerutdannerne var kritisk til selve kompetansebegrepet, og spesielt tanken om at kompetanse er knyttet til det å utføre noe. Hun mener at musikkfaget inneholder mer enn praktisk utøvelse og fremhever betydningen av musikkopplevelsen for musikkfaget.

Jeg liker jo egentlig ikke den tankegangen at alt skal snakkes om i kompetanser. At det er bare noe du kan gjøre. Hva med de som ikke kan gjøre noe. Hva med en som har, la oss si ALS, som har sin fulle tankekontroll men du kan ikke røre en finger. Du kan ikke uttrykke noen ting. Men du kan føle og oppleve. Er ikke den musikkopplevelsen noe værdt da? Er det bare det å gjøre, som teller? Det å vise at du har lært, vise at du kan. Gjertrud

Hvis en skal forsøke på en kort oppsummering av lærerutdannernes syn på begrepet «fremtidskompetanse», så er min opplevelse at dette ikke er et begrep som de forholder seg aktivt til i særlig grad. Det lærerutdannerne deler er en positiv holdning til å se fremover, gjerne som motpol til det som flere av lærerutdannerne definerer som en mer «bakstreversk» tankegang. Men mer viktig så foreligger det også et ønske om ikke å bli historieløse i arbeidet med fremtiden. Her trekker én av lærerutdannerne frem identitet, tradisjon og kulturarv som viktige faktorer for musikkfaget i fremtidens skole. Dette ønsket kan føre til at en ser tilbake på det musikkfaget som har vært, noe som igjen gjør at det etterspørres noen gode argumenter for legitimeringen av musikkfaget. En av utfordringene kan bli, som vi så i spørsmålet som omhandlet legitimering, at hvilken argumentasjon en skal bruke når en skal reflektere om musikkfagets fremtid kan oppleves utydelig, eller på en eller annen måte uavklart.

5.1.3 Musikkfaget og fagfornyelse

Utfordringen med spørsmålet om fagfornyelse er at det tar utgangspunkt i begrepet slik det kommer til uttrykk gjennom Ludvigsen-utvalgets utredning. Dette gjør at lærerutdannerne burde ha lest Ludvigsen-utvalgets utredninger før de gjennomførte intervjuet i forbindelse med undersøkelsen. Selv om intervjuobjektene hadde lest gjennom utredningene, så krever dette spørsmålet at en har satt seg inn i hva utvalget anbefaler at skal legges til grunn for fagfornyelsesprosessene. Dette gjorde at jeg i noen av intervjuene så meg nødt til å forklare hva som var min forståelse av hva utvalget mente med begrepet og prosessen mer generelt. Dette betyr at informantenes svar er basert på min forklaring av fagfornyelsesprosessene som er foreslått av Ludvigsen-utvalget.

Hvis en skulle forsøke å definere en generell oppfatning blant lærerutdannerne av hva som er viktig for musikkfaget i en fagfornyelsesprosess var hovedpunktet at en måtte ta utgangspunkt i hva som var «typisk for musikkfaget». Hva dette innebærer og hvordan en definerer det som er «typisk» er ulikt blant de ulike lærerutdannerne. En av de forklarer at

Det er spenningen mellom ars og scientia. For meg, det klinger veldig mye i meg og min tenkning da. Så det er ikke bare å gjøre ting, danse, synge, leke. Men det er noe mer. Men det har det alltid vært for meg. Det er et dannelsesaspekt i det. Gjertrud

Denne lærerutdanneren tar utgangspunkt i musikkforskeren Frede V Nielsen sin modell for å forklare musikkfagets egenart. Lærerutdanneren mener at en ikke bare skal fylle musikkfaget med ulike metoder, leker eller sanger, uten å ha en dypere mening med hvorfor en gjør det en gjør. Det er altså snakk om at lærerutdannerne i musikk også må klare å si noe om hvorfor de gjør det de gjør. I tillegg må de si noe om hvordan det er mest hensiktsmessig å gjennomføre det de har valgt. Vedkommende trekker også inn dannelsesaspektet i musikkfaget, uten å definere eller utdype dette noe videre.

Som tidligere nevnt anbefaler Ludvigsen-utvalget at fagfornyelsen skal ta utgangspunkt i et tett samarbeid mellom de ulike fagene og fagområdene som vi finner i skolen. En lærerutdanner kommenterer dette ved å trekke frem viktigheten ved å samarbeide på tvers av de estetiske fagene. Hun mener at de er på «den samme siden», noe som er en oppfatning som går igjen, men som begrunnes svært ulikt. Noen begrunner dette på bakgrunn av de deler et lavt timeantall, andre bruker fagenes praktiske identitet som premiss for samarbeidet.

Tre av mine intervjuobjekter er skeptiske til et slikt samarbeid og trekker frem dagens ordning i barnehagelærerutdanningen som en form for skrekkeksempel på et slikt samarbeid.

Jeg er veldig redd for at det blir som i barnehagelærerutdanningen, at fagene viskes ut og at bare blir et estetisk fag. Hva er det? Nei, jeg mener at vi må ha helt klare skott der altså. Sånn at ikke musikkfaget sklir over i et allment kulturfag eller noe sånt noe. Men gjerne samarbeide med de andre fagene for å holde sin posisjon, samtidig som en må passe på at fagene er individuelle og har sin særegenhet. Musikk er noe helt annet en forming, skjønner du hva jeg mener? Gunnar

Her kommer en inn på det å bevare musikkfagets identitet, og slik jeg forstår det en frykt for at den kan viskes ut ved å samarbeide på den måten som vedkommende eksemplifiserer. En annen lærerutdanner deler den dårlige opplevelsen i barnehagelærerutdanningen:

Musikk, drama, forming og pedagogikk er satt sammen i et kunnskapsområde som heter kunst, kultur og kreativitet. Og det, det er sikkert mange måter å løse det på, og det er sikkert bedre måter å løse det på enn det vi har greid. Men jeg synes ikke at det fungerer spesielt bra. Bjørg

Vedkommende utdyper videre at hovedutfordringen med en slik ordning er at det blir for liten tid til hvert fag. Dette gjør at hvert fag ser seg nødt til å slåss for sin egen eksistens. Dette trekkes frem senere i intervjuet som et dårlig utgangspunkt for å skulle samarbeide på tvers av fag og disipliner.

En annen lærerutdanner er kritisk til selve fagområde som musikkfaget plasseres innunder.

Men dette at vi istedenfor å snakke om faget snakker om praktiske og estetiske fag. Å samle de i samme faggruppe. Det kan en jo som musikk lærer umulig synes at er greit. Målfrid

Her er kritikken rettet mot selve måten en snakker om og omtaler musikkfaget på. Hvis en skal se dette utsagnet i sammenheng med kritikken av barnehagelærerutdanningen er måten vi omtaler musikkfaget på med på å gjøre det enklere å legitimere musikkfaget som et estetisk eller allment kulturfag. Noe som bygger opp under bekymringen for å miste musikkfagets egenart.

En annen lærerutdanner mener at Ludvigsen- utvalget kan finne det samarbeidet mellom fagområder som de etterlyser ute i skolen. Hun anerkjenner at de praktisk- estetiske fagene kanskje ikke samarbeider i særlig stor grad i lærerutdanning, men bruker en elevoppsetning i skolen som eksempel på en arena som ofte brukes til tverrfaglig samarbeid. Hun understreker at hun forstår at dette blir noe annet enn å jobbe sammen for å løse stofftrengselen i skolen, men at det allikevel sier noe om det eksisterende samarbeidet mellom fag og disipliner, og mellom de praktisk-estetiske fagene spesielt. Vedkommende utdyper:

Altså i alle fall virker de sammen hvis skolen har prosjekter. Hvis skolen for eksempel skal lage en oppsetning, så ville hvert fall forming og musikk til en hvis grad stå sammen. Og jeg ser jo i grunn ikke på det som en revolusjonerende ny ting. Det er litt mer sånn at byråkratiet ikke har bakkekontakt, opplever jeg. Og kanskje også de som støtter byråkratiet sånn, som sitter på høyskolene og skal uttale seg. Layla

Dette er en ganske klar kritikk mot det som vedkommende kaller «byråkratiet» som hun opplever at ikke har oversikt over hva som faktisk foregår i skolen. Det som ble uklart for meg i dette utsagnet var hvorvidt lærerutdanneren snakker om at de praktisk-estetiske fagene gjennom en fagfornyelsesprosess setter seg ned og ser nærmere på hvordan de sammen, på best mulig måte, kan oppfylle de ulike kompetansemålene. Eller om det handlet om ulike variasjoner av tverrfaglig samarbeid mellom de praktisk-estetiske fagene i skolen. Uavhengig av hvilken av disse tolkning som stemmer har de det til felles at de begge er på jakt etter å utnytte de eksisterende ressursene på en best mulig måte. Som jo er det en er på jakt etter når en skal arbeide mot stofftrengselen i skolen.

En annen lærerutdanner, som kjente godt til Ludvigsen-utvalget, var kritisk til arbeidsdelingen som hun opplever at utvalget skisserer når de snakker om fagfornyelse. Her er det viktig å presisere at Ludvigsen-utvalget anbefaler at fagfornyelsesprosessene skal begynne i de ulike fagområdene i skolen, for eksempel de praktiske og estetiske fagene og ikke i enkeltfag. Utvalget presiserer hvordan fagene på denne måten har et felles ansvar for de ulike kompetanseområdene. Noe som gjør at fagene skal utvikler seg mot mer arbeidsdeling mellom fagene, og det er dette hun kritiserer.

Og det å finne en arbeidsdeling mellom musikk og kunst og håndverk i denne store oppgaven er jo helt tussete. Fordi at det er to forskjellige fag, som kan bidra inn mot det som skal gjøres på ulike måter. Kreativitet i musikk er ikke nødvendigvis det samme som kreativitet i kunst og håndverk. Det å orientere seg i samfunnet er ikke det samme i musikk og kunst og håndverk. Målfrid

Hun utdyper videre hvordan alle fagene i skolen og lærerutdanningen representerer ulike innfallsvinkler til skolens mandat.

Hvert fag representerer en innfallsvinkel, det blir som å si at en ikke kan snakke om religion i samfunnsfag. Altså det blir noe med det å si at religion, samfunnsfag og historie, disse fagene her. Hvis en skal begynne å dele opp å si at. «Du får bare snakke om geografi og dere får snakke om litt sånn kultur og kulturer og sånn» Hvorfor det? Eller at en ikke skal få snakke om betydningen av fysisk aktivitet i mat og helse. Eller ikke snakke om kosthold i kroppsøving. Det hadde jo vært helt tulle. Målfrid

Denne lærerutdanneren setter med dette fokus på hvordan ikke bare musikkfaget er unikt, men hvordan dette gjelder alle skolefagene, og det hun skisserer er trolig ikke slik det er tenkt fra utvalget sin side, ei heller hvordan fagfornyelsesprosessene kommer til å gi seg til uttrykk i praksis. For meg er det tydelig at denne fremstillingen er litt karikert i forhold til hvordan jeg leser utvalgets anbefalinger. Samtidig som at utvalget understreker at fagfornyelsesprosessen skal ta utgangspunkt i fagområdene, så skal selve kompetansene utvikles gjennom arbeid i fagene. Utvalget fremhever at det er opp til fagmiljøene,

læreplanutviklere og utdanningsmyndighetene å se hvordan en kan løse dette på best mulig måte. Dette er flere av lærerutdannerne enige i, men de ser at dette ikke kommer til å bli problemfritt for musikkfaget i lærerutdanningen.

Da har du den greia som går igjen i lærerutdanningen, at vi skal ikke kvitte oss med noen ting. At vi skal beholde disse gamle fagstrukturene. Også går timene ned men vi beholder fortsatt fagstrukturene. Og det er jo det en har gjort i musikk også, i musikkfaget i skolen også. Timetallet har aldri vært stort, det har jo ikke gått ned, men timetallet er jo omtrent det samme som det alltid har vært. Men det kommer mer og mer inn i faget. Og da må en jo kanskje ta og stikke fingeren litt i jorda og si at «okei, skulle vi kanskje ha konsentrert oss om et par ting». Layla

Vedkommende er på tross av det forrige utsagnet ikke negativ til fagfornyelse i seg selv og anerkjenner stofftrengselen som er i faget. Det er med andre ord fint at man har et fag som fornyer seg på sine egne premisser, og kanskje ligger utfordringene i de gamle fagstrukturene. Min opplevelse er at det etterlyses en dialog på fagets premisser, noe som en kan argumentere for at Ludvigsen-utvalget har gjort. En kan jo spørre seg om det implisitt i utsagnet om at musikkfaget må legitimere seg på sine egne premisser også ligger et ønske om at initiativet om fagfornyelse burde komme innenifra, altså fra lærerutdannerne selv. Dette blir selvsagt bare spekulasjoner.

En kort oppsummering av spørsmålet om fagfornyelsesprosessene er at en må finne hva som er typisk for musikkfaget når man skal finne ut hva som eventuelt må kuttes fra musikkfaget. Det er ulike meninger når det kommer til hvorvidt en skal samarbeide med andre fagdisipliner og i den forbindelse er det også ulikt syn på hvilke fagdisipliner som hadde vært aktuelle for et slikt samarbeid. Samarbeidet kan være sammen med de andre estetiske fagene, men igjen bunner dette ut i viktigheten av å beholde musikkfagets egenart og frykten for å bli en form for allment kulturfag. Noen av lærerutdannerne opplever at de allerede arbeider på tvers av fag og disipliner og mener at det de kaller for «byråkratiet» ikke har oversikt over hva som allerede skjer i lærerutdanningen og viser til det tverrfaglige arbeidet som allerede eksisterer i skolen.

5.1.4 Musikkfaget og ny femårig lærerutdanning

På spørsmålet om hvordan lærerutdannerne ser for seg musikkfagets posisjon i den nye femårige lærerutdanningen er lærerutdannernes delt i deres syn. For å definere kort hva som er de store forskjellene kan en dele i tre.

En har de som ikke tror at en femårig lærerutdanning er veien å gå av ulike grunner. Mye av dette henger sammen med musikkfaget og musikkfagets posisjon, men det er også andre aspekter. Så har en de som opplever at de sitter på for lite informasjon til å kunne mene noe om en femårig lærerutdanning på dette stadiet i prosessen. Også har du de som ser på en femårig lærerutdanning som den naturlige veien for et musikkfag i utvikling. Denne forenklingen av lærerutdannernes utsagn er ment å gjøre det litt enklere å forstå ytterpunktene blant lærerutdannernes holdninger, men fungerer i beste fall kun som dette. Jeg skal forsøke å tydeliggjøre dette gjennom å strukturere denne redegjørelsen på bakgrunn av denne tredelingen.

Hvis vi begynner med de som mener at en femårig lærerutdanning ikke er svaret på utfordringene vi forsøker å gjøre noe med, så finner vi argumenter mot en akademisering av lærerprofesjonen.

Jeg tenker det at det er ikke nødvendigvis en god ting at lærerutdanningen skulle være femårig. Det er ikke nødvendig. Altså det er en sånn akademisering av en profesjon som har gått over tid. Hvor utdanningen blir lengre og lengre samtidig som en fortsetter å klage over at resultatene ikke viser seg. Layla

Hvis en skal følge argumentasjonsrekken til vedkommende så er det betimelig å spørre seg hva som er begrunnelsen for å innføre en femårig utdanning, hva skal den bidra til, og hva skjer hvis fokuset på forskningskompetanse ikke gir oss bedre lærere?

Hvis det da er sånn at den femårige utdanningen ikke fikser de problemene som en mente at den skulle fikse, skal en da utvide den til doktorgrad? Altså skal en gjøre den sjuårig da? Å si at folk får doktorgrad? Altså, for det ville jo vært det neste. For da tenker jeg at «når skal det der slutte?» For det er ikke sikkert at du trenger fem år for å kunne gi forsvarlig musikkundervisning i skolen, for å kunne oppfylle formålsparagrafen eller for å være en god kollega eller for å drive team basert undervisning. Kanskje måtte en bare ta de tre fire årene vi har og organisere de litt annerledes. Så dette vil jo vise seg. Målfrid

Her trekkes det frem interessante spørsmål. For hvilken kompetanse er det en faktisk trenger for å bli en god musikk lærer. Spørsmål som «er det antall år i høyere utdanning som avgjør hvorvidt du kommer til å gjøre jobben din i skolen» har vært debattert. Hun setter spørsmålsteget ved tanken om at en skal ha mer av det som allerede ikke fungerer. Hun mener at dette er en tankegang som forveksler begrepene kvalitet med kvantitet i utdanningen og at det er den samme tankegangen som lå bak den forrige lærerutdanningsreformen, uten at en fikk de resultatene som en så for seg.

Den andre kategorien består av de som opplever at de vet for lite om den femårige lærerutdanningen til å kunne mene noe om selve masterløpet. På tross av dette delte de noen

bekymringer som var knyttet til lærerutdanningenes uavklarte status. En av lærerutdannerne ser klare utfordringer når det kommer til å vekke en mer forskningsbasert utdanning med det eksisterende musikkfaget. Hun er positiv til refleksjon og grunnlagstenkning, men er redd for at utdanningen ikke tar hensyn til musikk læreren i klasserommet. Hun er redd for at en bruker for mye tid på refleksjon og akademisk skriving, som hun mener at musikkfeltet ikke har etterspurt, og for lite på å lære lærerne basale musikalske ferdigheter.

Hvis musikk læreren ikke lenger kan spille til allsangen på skoleavslutningen eller hive seg rundt å gjøre det som skal til i situasjonene der de har bommet på opplegget sitt, eller hive seg rundt når det oppstår en gylden mulighet, fordi at de ikke har den beredskapen. Fordi de måtte lese vitenskapsteori eller skrive essay eller hva de måtte. Så er det jo noe som er hakkende galt. Layla

Et annet spørsmål som reises er hvordan masteroppgaven skal se ut. En av lærerutdannerne etterspør hvilken student som skal være idealet for en masterutdanning i musikk ved lærerutdanningen.

Skal en master i musikk være en phd spire eller skal en master i musikk være en flink musiker eller tilrettelegger. Bjørg

Hun legger til at dette ikke må være motsetninger, altså at dette kan gå begge veier, men hun mener at dette vil avgjøre hvordan masterløpet burde se ut. Dette handler om hvorvidt det skal være en utøvende masteroppgave, hvor man for eksempel kan spille en konsert istedenfor, eller i tillegg til, en skriftlig masteroppgave. Eller blir det en teoretisk oppgave uten noen utøvendedel. Hun er også spent på i hvor stor grad dette vil være bestemt fra «toppen», noe som hun ikke utdyper noe videre. Men hun er tydelig bekymret for dette.

Det skjer mye rart på topplan som ikke har helt bakkekontakt. Layla

I den siste kategorien finner vi de som er positive til en femårig mastermodell. En av de lærerutdannerne som er i denne kategorien forteller at vedkommende ikke alltid har vært like positiv.

I begynnelsen så var jeg veldig negativ. Fordi, jeg tenkte «og herre min hatt», trenger en dette for å bli en lærer. Det er klart, nå har jeg sittet og jobbet med planer og sånt noe så sklir jeg mer og mere over på at dette kan bli veldig bra. Hadde du spurt meg for to år siden så hadde jeg sagt at nei, dette er bare tull og tøys. Men, etter å ha gått i tenkeboksen, så har jeg forandret meg. Gunnar

Det han trekker frem som positivt er muligheten til å fordype seg videre og få en større forskningskompetanse.

Nå går vi dypere inn, det er mer forskningsartikler, mer avansert arrangering, mer digital kompetanse. Jeg tror man blir en bedre musikk lærer hvis en tar en master i musikkdidaktikk. Gunnar

Det han er redd for med en femårig utdanning er at en mister søkere på grunn av en lengre utdanning. Derfor mener han at det er viktig at lærerutdannerne belønnes med et økt lønnsnivå, slik at de føler at det, bokstavelig talt, lønner seg å bruke flere år på lærerutdanningen.

Det er altså flere av lærerutdannerne som er skeptiske til en femårig lærerutdanning enn de som er positive. Frykten for en akademisering av musikkfaget står sterkt og flere av lærerutdannerne er bekymret for at det praktiske aspektet ved musikkfaget skal forsvinne, eller forminskes. Deler av denne skepsisen bunner ut i at en per dags dato ikke vet hvordan denne femårige lærerutdanningen kommer til å se ut. Ut ifra intervjuene så mener jeg å se at lærerutdannerne forbinder en akademisering av lærerutdanningen med mer forskningsbasert undervisning i lærerutdanning. Andre er mer bekymret for hva som skjer hvis denne femårige lærerutdanningen ikke innfrir den ønskede kompetansehevingen. De som er positive til dette femårige løpet begrunner dette hovedsakelig med mulighetene til fordypning innenfor musikkfaget. Noe som ved flere av utdanningsinstitusjonene ikke tidligere har vært mulig.

5.1.5 Musikkfaget som en 21st Century skill

Jeg var spesielt interessert i 21st Century skills som begrep, og spurte derfor om hva lærerutdannerne assosierte med begrepet, og om de kjente til begrepet fra før. Det var kun en av lærerutdannerne som hadde kjennskap til begrepet på den måten at hun kjente til det faktiske innholdet i begrepet.

Sett bort i fra denne ene lærerutdanneren var det svært ulikt hva de ulike lærerutdannerne fylte begrepet med.

Da tenker jeg på EU også tenker jeg på, og det er jo skills som gjør det. Også tenker jeg på det som de skriver om, om dyp læring. Bjørg

Hun utdyper sin forståelse av «skills» begrepet.

Jeg har begynt å skjønne, en veldig forskjell mellom den amerikanske måten å tenke utdanning på og den tyske. Som nettopp, altså når EU snakker om skills, så er det nettopp amerikanske «skills». Som er et paradoks egentlig. Og når vi snakker om skills så har vi med oss den tyske danningstradisjonen på en helt annen måte, som ser bredere ting enn EU «skillsene». Bjørg

Her skiller hun slik jeg ser det mellom den amerikanske «curriculum» læreplantradisjonen og den tyske dannelsesstradisjonen som er knyttet til «Bildung» begrepet. Det er interessant at hun understreker hvordan dette er noe som hun nylig har blitt klar over, og hvordan hun ser at

det ulike innholdet i «skills» begrepet er av interesse for hennes fagområde som lærerutdanner i musikk.

En annen lærerutdanner var opptatt av datateknologi, og vedkommende mente at dette var de nye «skillsene» også i musikkfaget. Dette har gjort at vi har fått nye musikkprofesjoner og musikere generelt. Han bruker blant annet Kygo eksempel på en som har datamaskin som hovedinstrument og utdyper hvordan teknologien forandrer mulighetene i musikkfaget.

Og alt du kan gjøre med en PC i dag, eller med en telefon eller et nettbrett. Det tror jeg vil være den nye 21st Century skills. Gunnar

En av lærerutdannerne var tydelig på at hun ikke hadde noen kjennskap til 21st Century skills begrepet, men når hun forsøker å si noe om hva hun assosierer med begrepet er hun innom mange av de sentrale byggesteinene i fremtidskompetanse-begrepet som vi finner i Ludvigsen-utvalgets rapport. Her trekker vedkommende inn et Meta-perspektiv på læring og det «å lære å lære» som en viktig kompetanse i en verden som er i stadig utvikling. Hun legger til at det kanskje blir vanskeligere å finne absolutter i de ulike fagene. Altså absolutter som ikke forandrer seg selv om verden rundt gjør det. Hun trekker frem at på samme måte som gangetabellen aldri vil utgå på dato så finnes det absolutter i musikkfaget som på samme måte heller ikke vil forandre seg.

Nei, altså nå har jo ikke jeg lest meg veldig opp på hva de legger i det men, jeg vil jo tro at omstillingskompetanse må jo være viktig. I og med at samfunnet er i veldig omveltning så må vi kunne som han sier «lære å lære». Man må kunne tilegne seg nye ferdigheter og det blir vanskeligere og kanskje sette et sånt pensum at dette, dette er hellig. Dette må alle kunne. Selv om faktisk i musikk, er jo et av de fagområdene hvor en jo faktisk har en del absolutter. Og det vil jeg jo nesten tro i regning også. Gangetabellen vil vell aldri utgå på dato. Layla

En annen lærerutdanner var svært kritisk til selve begrepet, dette var i hovedsak fordi vedkommende opplevde at det hang sammen med å skape effektive samfunnsborgere. Hun trekker frem andre begreper som «policy» og «lifelong learning» som eksempler på det samme.

Det er ikke noe skolen skal bidra til, det med nyliberalistisk ideologier og der det handler om å oppfylle PISA og alt det der. Jeg tenker at det kritiske mandatet som skolen har til å oppdra kritiske og selvstendige borgere som kan utfordre den type logikk det må vi også ha med. Målfrid

Når det kommer til selve 21st Century skills begrepet sier hun at:

Jeg kjenner ikke til det begrepet men jeg registrerer at den type begreper ofte kommer fra politisk hold og handler om å styre, at arbeidsstokken skal være effektiv og bidra til høyere inntjening for landet og alt det dærre der. Og det må vi bare stå imot med alt vi har. Så jeg driter egentlig i hele begrepet. Målfrid

Dette svaret handler i mindre grad om selve 21st Century skills begrepet, og mer om en generell innstilling til hvordan en ser på og snakker om kunnskap. Som hun nevner er hun svært kritisk til det hun opplever er nyliberalistiske ideologier. Dette gjør at hun heller ikke interesserer seg for begrepet da dette står for noe hun ikke ønsker å vedkjenne seg.

Så hvis det er 21st Century skills og alt der som skal ligge til grunn, også skal du slå sammen lignende fagområder, slik at de da sammen skal finne ut hvordan de kan bidra til, hva nå enn de legger, sånn bærekraft og alt det der. Så tenker jeg at, nei, nei. Det er litt vanskelig å se for seg hvordan sånne diskusjoner skal se ut. Skal en da kappet om å være den som kan bidra mest til den type skills? Jeg syntes at hele greia høres litt rart ut. Målfrid

Hun er i utgangspunktet positiv til å forsøke å se inn i fremtiden, da hun mener at dette er med på å gi arbeidet en form for retning. Hun er opptatt av at vi ikke skal stå fast der en er og se bakover, men knytter ikke dette nødvendigvis til 21st Century skills begrepet.

Jeg vil gjerne kikke fremover. Men jeg tenker det at 21st Century skills er jeg ikke så opptatt av. Det kommer allikevel. Målfrid

Så langt har intervjupersonene vært usikre på selve begrepet, men de har hatt noen relevante assosiasjoner. I det siste eksempelet blir svarene annerledes da denne lærerutdanneren kjente godt til begrepet og hadde arbeidet med det i sammenheng med den nye femårige lærerutdanningen. Hun har brukt musikkundervisning i det 21 århundre som en egen overskrift når det kommer til å velge ut hva som er viktig innhold i den nye femårige lærerutdanningen. Innunder denne overskriften finner hun blant annet digital kompetanse, og en form for endringskompetanse, men som er mer nyansert og mindre enten eller.

Så det er ikke sånn at det 21. Århundre bør bare kaste ut med badevannet alt som har vært. Det mener jeg ikke. Jeg mener det er en feil som ofte gjøres i sånn etnografisk forskning, hvor man tar for gitt at ja, Kant er ikke lenger relevant, altså, estetisk erfaring er ikke lenger relevant, det er jo en av mine kjepphester da. Gjertrud

Vi skal altså ikke kvitte oss med alt som har vært når vi skal gå det 21 århundre i møte. Hun understreker av en må fornye seg hele livet, ikke bare i det 21 århundre. Hun kritiserer det som hun opplever som et noe overdrevet fokus på digital kompetanse og er mer opptatt av hva som kommer etter dette igjen.

Det vil alltid komme nye ting. Men for å være best mulig rustet til å møte disse nye tingene som vi vet at kommer, men som vi i liten grad vet hva er, så må vi beholde noe av «det gamle». En kan si at en må beholde fagets identitet om du vil. Gjertrud

For å oppsummere så hadde alle lærerutdannerne assosiasjoner til 21st Century skills begrepet, men bare en av lærerutdannerne kjente til begrepet på forhånd. Den samme lærerutdanneren hadde jobbet mye med begrepet i arbeidet med den nye femårige

lærerutdanningen. Som sagt hadde de fleste assosiasjoner til begrepet, men hovedpoenget var ofte at dette var uttrykk for et instrumentelt syn på musikkfaget og at det er et begrep som har kort holdbarhetsdato. Men på tross av begrenset kunnskap om selve begrepet er alle lærerutdannerne innom viktige poeng rundt fremtidskompetanse-begrepet.

5.1.6 Musikkfaget i fremtidens lærerutdanning

På spørsmålet om hvilken plass lærerutdannere trodde at musikkfaget fikk i fremtidens lærerutdanning nevnte flere av lærerutdannerne at dette ikke var noe en snakket om. Flere begrunnet dette med at de brukte så mye tid på å beholde det en har at de ikke har tid til å tenke på hvordan en best kan utvikle seg. Og det svaret som gikk oftest igjen var «jeg håper at det fortsatt er der». En kan altså spore en pessimisme i bunn hos flere av lærerutdannerne, men ikke hos alle. På spørsmål om hvilken posisjon musikkfaget kommer til å ha om 30 år så svarer en av lærerutdannerne:

Jeg tror den er 10 % sterkere enn i dag. Ja fordi, jeg tror at mer enn noen gang så trenger vi kunnskap og undervisning om musikk og estetikk. Jeg tror at den kjølige verdenen vi lever i, i dag, så tror jeg vi trenger musikk mer enn noen gang. Og dette tror jeg at folk til og med på ytterste høyrefløy vil skjønne etter noen år. Vi er ikke bare kroner og tall, vi er hele mennesker og vi trenger også estetiske opplevelser. Og spesielt musikk som jeg kan, og dermed tror jeg rett og slett at denne trenden vil snu. At musikkfaget om 30 år er sterkere enn det er i dag. Det tvinger seg frem. Gunnar

Her blir musikkfaget brukt som et motstykke til det en annen lærerutdanner kalte for nyliberalistiske ideologier. Det skinner også igjennom et politisk ståsted hos vedkommende, selv om det i grunn ikke sier mer enn at vedkommende ikke er en del av den ytterste høyrefløy. Men her gis en side av politikken «skylden» for det som vedkommende opplever som en «kjølig verden».

Denne lærerutdanneren sier videre i intervjuet at det er den klingende musikken som er det viktigste. Dette er ikke en motsetning til en mer forskningsbasert lærerutdanning, som i følge denne lærerutdanningen er avgjørende for å klare å utvikle faget i fremtiden. Vedkommende understreker hvordan musikkfaget må legitimere egen praksis i motsetning til for eksempel et fag som matematikk.

Jeg bare sier i private selskaper, med folk jeg ikke kjenner, «ja, jo, jeg jobber her». Og da må jeg liksom ja, hvorfor skal jeg, ææ, trenger man liksom, jeg må liksom, jeg føler hele tiden at jeg må liksom forsvare musikkfaget plass foran matematikk og de «viktige» fagene. Gunnar

En annen lærerutdanner forsøker å si noe om hva som hadde vært det beste for musikkfaget i fremtiden. Vedkommende opplever, som flere andre i undersøkelsen, hvor utfordrende det er å skulle argumentere for fagets videre utvikling og eksistens.

Det beste som kan skje for musikkfaget er at man tar det alvorlig i fremtiden, som en faktor for å bli et helt menneske som trengs i skolen. Men nå snakker jeg som alle de andre, sånn «musikk uæææ... viktig». Gjertrud

En annen mener at det viktigste for å klare å skape en forandring og utvikle en form for endringskompetanse i lærerutdanning er å ansette nye lærerutdannere. Hun mener at vi rekrutterer den samme «typen» lærerutdannere igjen og igjen.

Ut ifra det vi vet om norsk lærerutdanning. Så den består generelt av hvite middelaldrende folk med god økonomi. Som har en klassisk bakgrunn og som liker å snakke om mangfold, og det går ikke. Så hvis jeg skulle ha overtatt lærerutdanningen i morgen så skulle jeg som sagt ruska opp i alle fagstrukturene, så skulle ha sparket alle, og latt de søke jobben sin på nytt igjen. Meg selv inkludert. Målfrid

Jeg har ikke sjekket hvorvidt dette utsagnet faktisk stemmer. Altså at menneskene som arbeider i lærerutdanningen stor sett er hvite mennesker med god økonomi. Jeg tolker dette dit hen at det er en generalisering for å underbygge poenget om at de som arbeider i lærerutdanningen ligner på hverandre og at en må få mer diversitet inn i lærerutdanningen for å klare å tenke nytt og utfordre de eksisterende strukturene. Sagt på en annen måte så står en i fare for at fagfornyelsesprosessene blir for tett koblet til en «alt var bedre før» holdning.

En annen lærerutdanner mener at selve fagfornyelse blir helt avgjørende for å klare å utvikle musikkfaget for fremtidens lærerutdanning.

Ja at fagfornyelsen ikke blir for fagfornyelsen sin del, men på grunn av behovene som man ser. At fagfornyelse blir en naturlig del av musikkfaget. Bjørg

Dette er i tråd med det som Ludvigsen-utvalget understreker, fagene skal fortsette å fornye seg også etter at en har gått gjennom selve fagfornyelsesprosessen. Gjennom å holde seg oppdatert på hva som skjer innenfor forskningsfeltet har en mulighet til å være et aktuelt fag også i fremtiden.

En annen legger til at det er de som kjenner musikkfaget som må utvikle faget, og at det som kommer til å forandre faget er utdanningsstrukturer og ressurstilgang.

Når alt kommer til alt er det dette som bestemmer hvorvidt vi får lov til å utdanne de musikk lærerne vi ønsker og i hvilken grad faget får en plass i skolen. Layla

En siste faktor er tid og tidsbruk. Lærerutdanneren opplever at det brukes for mye tid på å lese utredninger og andre former for reformarbeid og understreker at man kan ikke gå i dybden på liten tid. Hun er lite imponert over utredningene fra Ludvigsen-utvalget og etterlyser lærerutdannerens plass i arbeidet med å utvikle lærerutdanningen,

Men med reformer og en masse sånt byråkrati, så koker veldig mye vekk i kål. Føler jeg da. Og det som jeg leser om musikkfaget i denne rapporten. Det mest revolusjonerende jeg kan se der, det er jo ingen ting som er revolusjonerende, det står om musikkfaget sånn som det alltid har vært, men det er noen som oppdager at «wow, her ligger det noen muligheter», men det har vi jo visst hele tiden. Alle som har holdt på med musikk har visst at dette kan vi gjøre. Så jeg synes at det er noen flotte «keiserens nye klær». Og det er den nye månen og den gamle månen til Olav H. Hauge altså. Jeg synes ikke det er så mye revolusjonerende nytt. Og jeg tror ikke at det kommer til å forandre faget så veldig mye. Layla

Dette er interessant da utvalget har fått spesielt mye skryt for hvor åpne de har vært om prosessen gjennom arbeidet med utredningen. Det har for eksempel vært mulighet for å diskutere hele prosessen på deres egen blogg, samt at de har fått tilbakemeldinger fra Nasjonalt fagråd for musikk. På tross av dette mener denne lærerutdanneren at det som Ludvigsen-utvalget etterspør allerede eksisterer. Som en følge av dette oppleves det ikke meningsfullt for lærerutdanneren å sette seg inn det som kommer av politiske planer og utredninger. Hvis det er dette som er faktum så kan det være nyttig å inkludere lærerutdannerne og andre som arbeider med dette fagfeltet i større grad.

Hun er også redd for en akademisering av musikkfaget. Hun tror at det vil bli færre søkere hvis musikkfaget ikke lenger skal være et utøvende fag og mener at det er den direkte kontakten med musikken som gjør at folk har lyst til å bli musikkklærere. Hun mener at det er dette som gjør at vi ønsker at andre skal få oppleve musikk og ikke teori og refleksjon.

Jeg tror det er den utøvende komponenten, det er den direkte kontakten med musikk som gjør at folk vil bli musikkklærere. Det er ens egne opplevelser, at dette er noe som er godt, noe som er viktig, som gjør at dette er noe vi liker å holde på med, dette vil vi at andre skal få oppleve, dette vil vi holde på med. Layla

For en annen lærerutdanner er diskusjonen mellom musikk i seg selv og musikk som middel viktig for å bygge fremtidens musikkfag. Hun er opptatt av å kunne bygge bro mellom disse to synene.

Jeg tenker jo egentlig at musikk ikke kan virke som middel med mindre det virker som musikk i seg selv. Altså, det er noe med premissene der. Altså, det er sikkert litt å sette det på spissen. Men holde begge de i hodet samtidig. Bjørg

Hun etterlyser en videre diskusjon av denne problematikken og mener at dette er en diskusjon som ikke preger diskusjonene innad i lærerutdanningene. I tillegg til dette har hun et hjertesukk.

Det aller beste hadde jo vært hvis en slapp å tenke på at en kanskje ble mindre. Tenk så mye krefter vi bruker på det. Som vi kunne brukt på å øse ut av kreativitet og alt mulig rart. «Er det noe vits å bygge opp det her liksom? Blir det bare tatt ned i neste runde?» Bjørg

Hun sier noe om den usikkerheten som flere av de andre lærerutdannerne også setter ord på, den evige kampen for å overleve. Så blir jo spørsmålet hvilke strategier en skal bruke for å slippe denne kontinuerlige legitimeringen av musikkfagets eksistens i lærerutdanningen.

Til slutt er det en av lærerutdannerne som ønsker at musikkfaget får et ordentlig filosofisk fundament. Hun flytter fokuset til en mer drøftende, vitenskapelig og forskningsbasert lærerutdanning og mener at vi har en unik sjanse til å kunne inkorporere dette nå som det kommer en ny femårig lærerutdanning.

Det må funderes sikkerlig filosofisk, det mangler litt i lærerutdanningen. Det å se på fundamentet for ting. For eksempel det å utrede, hva betyr et begrep, hva betyr estetisk? Før du begynner å lage et estetisk arbeidskrav, i det hele tatt å definere begreper, at vi og begynner å jobbe litt med våre, at de prosessene med å lage nye planer blir litt mer forskningsbasert. Fordi vi jobber jo ikke forskningsbasert. Det går jo bare på, hva har du gjort før? Kan du lage en plan med estetisk søyle? Fordi du spiller jo trompet. Gjertrud

Det ligger som sagt en grunnleggende pessimisme over de fleste av lærerutdannerne, men med ett unntak. Det som trekkes frem som noen viktige hovedmomenter for musikkfaget i fremtidens lærerutdanning er at det blir tatt på alvor, at en ansetter nye lærerutdannerne i musikk som har en mer mangfoldig bakgrunn enn i dag og at diskusjonen om musikk som mål eller middel blir løftet frem på de ulike lærerutdanningsinstitusjonene.

5.1.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gått gjennom resultatene fra de 5 kvalitative intervjuene som jeg gjennomførte i forbindelse med denne oppgaven. Jeg skal nå gi en kort oppsummering av mine funn under hvert tema.

Lærerutdannerne legitimerer musikkfaget på ulikt grunnlag. Vi finner argumenter som gjør musikkfaget til både mål og middel i lærerutdanningen, men flest argumenter hvor musikkfaget fremstår som et middel. Dette handler i all hovedsak om musikkfagets bieffekter men også fagets bidrag til en allmenndannende skole. Flere er kritiske til hvilket grunnlag en skal legitimere musikkfaget på bakgrunn av, og en lærerutdanner går så langt at hun spør om det i det hele tatt er mulig. I tillegg opplever samtlige lærerutdannere at det står dårlig til med musikkfaget i de andre lærerutdanningene som de har hørt om, men understreker de er av «de heldige» og at det står bra til ved deres institusjon.

Når det kommer til spørsmålet om fremtidskompetanse virker det ikke som lærerutdannerne hadde et aktivt forhold til selve begrepet. Men lærerutdannerne var positive til å ha en fremtidstidstanke i musikkfaget, da det er med på å gi faget en retning. Her vektlegges blant annet fagets betydning som identitetsmarkør og som en vesentlig del av kulturarven.

På spørsmålet om Ludvigsen-utvalgets foreslåtte fagfornyelse fremheves viktigheten av å fornye musikkfaget på fagets egne premisser. Denne bekymringen kommer blant annet fra barnehagelærerutdanningen hvor ikke lenger musikkfaget eksisterer som fag. Et interessant funn i denne forbindelse er hvordan lærerutdannerne viser motstand mot en «byråkratisk» eller «instrumentell» tilnærming til lærerutdanningen og skolen generelt. Dette gir seg utslag gjennom at flere av lærerutdannerne hadde begrenset kjennskap til nyere begreper, diskusjoner, forskning, og rapporter innenfor lærerutdanningsfeltet. Men at de derimot har god innsikt i spørsmål som omhandler utdanningsstrukturer og ressurstilgang.

Når det gjelder lærerutdannerne tanker rundt den nye femårige lærerutdanningen finner jeg at det er flere som er negative enn de som er positive. De av lærerutdannerne i undersøkelsen som er positive knytter dette til en mer forskningsbasert tilnærming, som de mener er fraværende for musikkfaget i lærerutdanningen. Begrunnelsene til de negative er mer sprikende. En fellesnevner handler om frykten for en økende akademisering som går på bekostning av de utøvende delene av musikkfaget, og hva som eventuelt kommer til å skje hvis den femårige lærerutdanningen ikke i tilstrekkelig grad løser de problemene den er satt til å løse.

Det var kun en av lærerutdannerne som kjente til selve 21st Century skills begrepet. Lærerne assosierte begrepet med EU, digitale ferdigheter og endrings- og omstillingskompetanse. Jeg fant en generell motstand mot begrepet, og det ble knyttet til nyliberalistisk ideologier som høyere økonomisk vekst og effektivisering. Dette er med på å understreke motstanden jeg fant på spørsmålet om fagfornyelse.

I det siste temaet, som omhandlet musikkfaget i fremtidens lærerutdanning, fant jeg en generelt pessimistisk holdning til fremtiden. De fleste av lærerutdannerne «håper at musikkfaget er der». Mange av de samme problematikkene som allerede har blitt reist i tidligere spørsmålene går igjen. Det etterlyses et praktisk musikkfag som bygger på et solid filosofisk fundament og som kjennetegnes av fagfornyelse. De viser dermed hvordan flere av dagens utfordringer vil være aktuelle også i fremtidens skole.

6 Diskusjon

Etter det forrige kapittelet hvor jeg presenterte resultatene fra intervjuene så kommer vi nå til selve diskusjonsdelen av oppgaven. Her skal jeg sette funnene fra intervjuene opp mot teorien fra kapittel 3. Diskusjonskapittelet er strukturert tematisk på bakgrunn av de to problemstillingene. Dette gjør at første delkapittel handler om hvordan lærerutdannere legitimerer musikkfaget ved sin utdanningsinstitusjon, mens den andre delen knytter dette opp mot refleksjoner rundt kompetansebegrepet og 21st Century skills.

6.1 Legitimering av musikkfaget

Den første delen av problemstillingen handler om hvordan lærerutdannere i musikk legitimerer musikkfaget i lærerutdanningen. Her er det 3 hovedfunn. For det første er det ingen enstemmig argumentasjon blant lærerutdannerne når det kommer til hvordan de legitimerer musikkfaget, tvert imot etterlyser de sterkere argumenter for legitimeringen av musikkfaget. For det andre trekker lærerutdannerne frem hvordan musikkfaget er en innfallsvinkel til å oppfylle skolens mandat om allmenndannelse. Det er flere av lærerutdannerne som poengterer at musikkfaget ikke har noen mer eller mindre verdi enn de andre fagene i skolen og dette er det nærmeste en kommer et unisont argument i den forbindelse. For det tredje trekker lærerutdannerne frem hvordan måten en argumenterer for musikkfaget tilhører en «annen del av livet» enn den som man kan måle og telle. Her trekker de frem musikkfagets eventuelle positive bieffekter på individet som eksempler på dette. Lærerutdannerne fremhever hvordan musikkfaget kan fungere utjevne for sosioøkonomiske forskjeller og musikkfagets oppdragende funksjon på elevene. Det er altså snakk om at musikkfaget kan tilføre mennesket noe mer enn *bare* musikk. Dette gjør at vi får argumenter som gjør musikkfaget til både mål og middel når vi skal gå nærmere inn i diskusjonen om legitimeringen av musikkfaget.

Jeg skal starte med å begrunne viktigheten av at lærerutdannerne har et bevisst forhold til sin egen legitimeringstenkning, og at deres legitimering av musikkfaget vil gi seg utslag på ulike nivåer. Fokusområdet i denne oppgaven er på lærerutdannerne men jeg vil argumentere for at dette også er aktuelt for andre som har en tilknytning til skole og utdanning.

Lærerutdannernes musikkpedagogiske filosofi overføres til lærerstudentene og blir på denne måten en del av deres praktiske yrkesteori eller praktiske kompetanse (Lauvås & Handal, 2000, s. 180) (Hanken & Johansen, 2010, s. 53). De didaktiske, metodiske og pedagogiske avgjørelsene som læreren tar i løpet av en musikktime bygger på deres egne musikkpedagogiske filosofi. Spørsmålet blir hvor bevisste lærerstudentene er på dette og om de presenteres for disse refleksjonene i tilknytning til faglige diskusjoner og slik at de ikke legitimerer egen undervisning på basis av eget musikkfag alene. Søndena understreker viktigheten av å unngå en refleksjonsliberalisme i disse diskusjonene, dette er avgjørende for å gi legitimitet til egen praktisk yrkesteori (Søndena, 2004, s. 12). Som vi har sett fra resultatkapittelet legitimerer lærerutdannerne musikkfaget på svært ulike grunnlag, og argumentene er knyttet til en subjektiv forståelse av hva som er de viktigste aspektene ved musikkfaget. Dette gjør at hvilke musikkfag som lærerstudentene blir eksponert for vil variere på bakgrunn av lærerutdannerens personlige musikkfag. Dermed blir det viktig for lærerutdannerne å gjøre lærerstudentene bevisste på hvilke musikkfag som faktisk eksisterer, slik at de selv kan ta velbegrunnede valg.

Dette kan ligne på diskusjonene som har vært rundt skolefaget religion, livssyn og etikk (heretter RLE). Læreren skal presentere et verdinøytralt syn på de ulike religionene, uten å legge spesiell vekt på egen religiøs overbevisning. Diskusjonen har gått på om dette i det hele tatt er mulig å gjennomføre i praksis, og på hvilket grunnlag en kan argumentere for at kristendommen skal behandles i større grad enn de andre verdensreligionene²². I læreplanen for faget kan vi lese at:

Opplæringsloven legger til grunn at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Det innebærer at den skal være saklig og upartisk og at de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres med respekt. I undervisningen skal det ikke være forkynnelse eller religionsutøvelse. Likeverdige pedagogiske prinsipper skal legges til grunn. Det innebærer at alle religioner og livssyn skal behandles på en faglig og sakssvarende måte ut fra sitt særpreg og mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Selv om diskusjonen om lærerutdannernes overføring av eget musikkfag til lærerstudentene neppe vil få like mye oppmerksomhet som debatten rundt RLE og KRLE faget, er diskusjonen basert på noen av de samme argumentene. En av lærerutdannerne forteller hvordan hun opplever å være en del av en sekt når hun skal legitimere musikkfaget. Hun opplever en form for ukritisk forherligelse, men uten et klart grunnlag for påstandene. En av

²² Som et eksempel på hvordan debatten også har preget det pedagogiske fagfeltet så har Norsk Pedagogisk Tidsskrift viet et eget nummer til denne debatten (Der Lippe, Anker, & Roos, 2014).

grunnene til at sammenligningen med RLE faget er hensiktsmessig er at det også er et fag som forholder seg til normative argumenter, og det er et fag hvor åpenhet og tydelighet rundt ulike begreper, ståsteder og overbevisninger er helt avgjørende for å gi god undervisning. Her kan en også se paralleller til begreper som fremtidskompetanse og 21st Century skills. Erstads oppdragsgruppe konkluderer med at problemet med å definere fremtidskompetanse i stor grad handler om at en lener seg på normative initiativ istedenfor å bruke eksisterende forskning som rettesnor Erstad et. al (2014). Dede poengterer at vi iverksetter 21st Century skills ulik mening og dermed får vi en utfordring når en skal forsøke å implementere utdanningsreformer som bygger på dette begrepet. Lærerutdannerne spiller en hovedrolle i arbeidet med å bevisstgjøre lærerstudentene om eget musikkfag og egen musikkpedagogisk filosofi. De må presentere lærerstudentene for ulike musikkpedagogiske grunnlagsproblemer, noe som gjør at lærerutdannerne også må gi lærerstudentene et vokabular, eller et språk om du vil, til å kunne snakke om og diskutere disse temaene. Som både Erstad og Dede viser til, er en også avhengig av å operasjonalisere de begrepene som en arbeider med, nettopp for å kunne samtale, diskutere og faktisk benytte seg av begrepene i både teori og praksis på en hensiktsmessig måte.

Lærerutdannerne påvirker lærerstudentenes musikkpedagogiske syn, men Varkøy viser til at også andre relasjoner, diskusjoner, eller dokumenter kan være med på og forme lærerens musikkpedagogiske filosofi (Varkøy, 2003). Dette kan være alt fra å lese Ludvigsen-utvalgets anbefalinger til å studere læreplaner eller diskutere musikkfaget med kollegaer. Poenget er å klare å se sammenhenger mellom ens eget fag og verdenen rundt faget. På denne måten kan en legge gode premisser for den faktiske yrkesutøvelsen i skoleverket, og blir med dette en avgjørende del av lærerstudentenes praktiske yrkest teori (Lauvås & Handal, 2000, s. 180). Det er altså mer enn bare lærerstudentenes undervisning om musikkpedagogiske emner som ligger til grunn når lærerstudentene tar musikkpedagogiske, metodiske eller didaktiske valg. Ved å knytte mer av studentenes arbeid til forskning kan lærerstudentene fortsette å utvikle sin praktiske yrkest teori også gjennom egen praksis, og er på den måten med på å legge til rette for deres livslange læring (Stortingsmelding nr 41, 1998). Slik får både lærerutdannere og lærerstudenter en mulighet til å forstå hva de eksponeres for, eller kanskje enda viktigere, hva de ikke eksponeres for. På bakgrunn av dette har de mulighet til å reflektere rundt egen musikkpedagogisk filosofi som kan være en avgjørende faktor for hvordan lærerstudentene vil legitimere musikkfaget i skole og utdanning.

Allmenndannelse og kompetanse

Det er flere av lærerutdannerne som er kritiske til selve kompetansebegrepet og de knytter det gjerne til det som de kaller for «nyliberalistiske ideologier». Dette er tanken om at skolen skal skape nyttige og effektive samfunnsborgere. Det er også på bakgrunn av dette at flere av lærerutdannere tilsynelatende opplever det uproblematisk å legitimere musikkfaget på bakgrunn av skolens allmenndannende mandat. For dette blir av lærerutdannerne satt opp som motsatsen til en slik nyttetenkning. Gustavsson påpeker hvordan dannelselse ofte blir brukt som en motsats til en økonomisk nyttetenkning (Gustavsson, 2012). Gustavsson selv er kritisk til denne dikotomien og mener at begrepene har mulighet til å stå i et fruktbart forhold til hverandre. Han mener at vi i dag tar for gitt at disse begrepene tilhører ulike diskurser, noe som har mener stammer fra hvordan begrepene har blitt brukt historisk, og at i dag har fagene i praksis tilhørighet til ulike diskurser. Han etterspør et dannelsesbegrep med et godt fundament i policydokumenter, politikk og internasjonalforskning, med andre ord et dannelsesbegrep som blir tatt på alvor. Liessmann mener at der vi før snakket om hva som var målene med dannelselse så snakker vi nå om skills, og han drar en skillelinje mellom «å kunne» og «å forstå» (Varkøy, 2015). Det er altså snakk om en tilsiktet mangel av dannelselse som fører til et dannelsesbegrep som blir brukt i en snever økonomisk forstand, altså gjennom å kunne gjøre eller utføre noe. Men dannelsesbegrepet i seg selv er ikke et snevert begrep da dette henger sammen med en dypere *forståelse*. Dermed blir det hvordan vi benytter oss av dannelsesbegrepet i for eksempel høyere utdanning som er årsaken til at en arbeider med et grunt dannelsesbegrep.

Det hadde vært interessant om lærerutdannerne hadde tatt diskusjonen om samspeillet mellom det økonomiske nyttebegrepet og dannelselse internt på lærerutdanningen. Hvis det er sann som Gustavsson sier, at det er en mulighet for å ha en dialog mellom disse begrepene, så er det rimelig å forvente at det er mer fruktbart å ta en slik diskusjon, enn å stole på at denne historisk konstruerte dikotomien fortsatt er aktuell og riktig. For sann som det går frem av resultatene mine opplever jeg at flere av lærerutdannerne hadde begrenset kjennskap til nyere begreper, diskusjoner, forskning og rapporter innenfor lærerutdanningsfeltet, men at de derimot har god innsikt i spørsmål som omhandler utdanningsstrukturer og ressurstilgang. Gjennom intervjuene opplever jeg at lærerutdannerne bruker allmenndannelsen som en skjold eller en unnskyldning til ikke å sette seg inn i den delen av forskningen som handler om det som de definerer som «byråkratiet», «nyliberalisme» eller økonomisk nyttetenkning. Flere av

lærerutdannere argumenterer godt og fornuftig for sitt ståsted, men spørsmålet er hvor fruktbart det er å sitte på hver sin tue og skue over på skyggesidene. I den forbindelse vil jeg ta frem igjen ett av sitatene fra undersøkelsen som omhandler 21st Century skills.

Jeg kjenner ikke til det begrepet men jeg registrerer at den type begreper ofte kommer fra politisk hold og handler om å styre, at arbeidsstokken skal være effektiv og bidra til høyere inntjening for landet og alt det dør der. Og det må vi bare stå imot med alt vi har. Så jeg driter egentlig i hele begrepet.

En annen del av livet?

Som vi er inne på ovenfor knyttes lærerutdannelsens legitimering av musikkfaget til et skille mellom dannelse og en nyliberalistisk økonomisk nyttetenkning. En av lærerutdannerne som jeg intervjuet spør seg om det i det hele tatt er mulig å finne argumenter for hva musikkfaget er bra for. Hun sier at dette er fordi argumentasjonen om musikkfaget hører til «en annen del av livet» enn argumentasjonen om at musikk kan gjøre deg flinkere til å lese eller regne. Dette føyer seg inn i det anti-instrumentelle synet på musikkfaget som Varkøy argumenterer for (Varkøy, 2003).

Men hva kan denne «andre delen av livet» være? I følge Reimer er det musikkfagets evne til dannelse til humanitet, nærmere bestemt, en estetisk dannelse som blir denne andre delen av livet (Reimer, 2003). Eller på mange måter livet selv. For Reimer handler den estetiske erfaringen om «å skape innsikt i de menneskelige følelsenes natur. [...] Slik kan følsomhet og innlevelsessevne oppøves» (Fossum & Varkøy, 2017, s. 163). Varkøy understreker videre hvordan Reimer viser til den amerikanske filosofen Susanne Langer og hvordan de mener at musikkens former ligner på følelsenes former på en helt spesiell måte (Varkøy, 2006, s. 93). Frede V. Nielsen poengterer også hvordan musikk er forskjellig fra andre undervisningsfag i skolen eller lærerutdanning gjennom at det primært er en kunstart og ikke et vitenskapsfag (Nielsen, 2006).

Det var kun en av lærerutdannerne som legitimerte musikkfaget på bakgrunn av aktuell teori fra det musikkpedagogiske fagfeltet, og da spesielt musikkpedagogisk filosofi. Hun benyttet seg av Frede V Nielsens «Ars – Scientia» modell om de ulike dimensjonene i musikkfaget (Nielsen, 2006, s. 110). Lærerutdanneren mente at en må ta utgangspunkt i vekselspillet mellom vitenskapen og kunsten når en arbeider med å legitimere undervisningsfaget musikk. Nielsen argumenterer for at det er persepsjonen som er knyttet til musikk som et estetisk fag og som er i fokus i den kunstneriske dimensjonen. Dette handler om hvordan vi i musikkfaget

aktivt benytter oss av sanseinntrykkene våre i undervisningen, og det er dette som gjør at musikkfaget også inneholder en opplevelsesdimensjon som er knyttet til opplevelsen av den estetiske erfaringen. Det er, slik jeg forstår det, snakk om Ars dimensjonen ved undervisningsfaget musikk og hvordan den skiller seg ut fra de andre dimensjonene ved musikkfaget. Dette tilfører bokstavelig talt, i følge Nielsen, en ny dimensjon til musikkfaget som gjør at en tradisjonelt legitimerer musikkfaget på et annet grunnlag enn andre fag²³.

Hvis en tar utgangspunkt i «scientia» dimensjonen, altså undervisningsfaget musikk som musikkvitenskapelig disiplin, så er det straks enklere å skulle legitimere musikkfaget (Nielsen, 2006, s. 110). Gjennom å utvikle forskningen på musikkfagets eventuelle bieffekter kan en forsvare musikkfagets eksistens på bakgrunn av verdien faget har for individet og samfunnet. Hvis en tar utgangspunkt i undervisningsfaget musikk som «håndverk og hverdagskultur» kan en legitimere musikkfaget på bakgrunn av at musikken er en vesentlig del kulturarven og på denne måten fungerer som en identitetsmarkør for barn som vokser opp i Norge. Hadde det ikke vært noe mer ved musikkfaget så kunne en langt på vei kanskje godtatt denne legitimeringstanken.

En kan derfor argumentere for at det er «Ars» dimensjonen i samspill med de andre dimensjonene som gjør at slagmarken hvor legitimeringsspørsmålet utspiller sin kamp er så utfordrende og uoversiktlig. Det kan virke som at det er lettere for lærerutdannerne å legitimere musikkfaget basert på et referensialistisk eller heteronomiestetisk musikk-syn enn et strengt formalistisk musikk-syn, som deler autonomiestetikkens fokus på den enestående musikken (Benestad, 1993, ss. 297-311) (Varkøy, 2015, ss. 73-90).

Dette finner vi eksempler på i resultatene fra undersøkelsen. Her legitimerer en musikkfaget på bakgrunn av musikkfagets mulige bieffekter for andre fag. Musikkfaget skal være bra for lese- og skrive opplæring, for forståelse av tid og rom, for å utjevne variasjoner i sosioøkonomiske bakgrunn, skape god stemning, eller for oppdragelse til å bli en god samfunnsborger. En kan se for seg at det er lettere å benytte seg av en slik argumentasjonsrekke enn den formalistiske «Musikkens mening er musikk» hvis en skal søke om økt økonomisk bevilging til musikkfaget i lærerutdanningen. Noe av utfordringen er at en må benytte seg av ulik argumentasjon når en forhandler med de bemedlede myndigheter og når en diskuterer musikkens plass i lærerutdanningen. For hvis en bygger fremtidens

²³ Dette betyr ikke at det ikke er mulig å snakke om en estetisk erfaring i andre fag enn musikk. Se for eksempel (Sinclair, Pimm, & Higginson, 2007) om matematikk og estetikk.

lærerutdanning på et svakt forskningsgrunnlag, eller på musikkens evne til å skape «god stemning» så står en i fare for å ekskludere «ars» dimensjonen ved musikkfaget og da følger nissen med på lasset.

Det er med andre ord ikke uproblematisk å legitimere musikkfaget på bakgrunn av musikkfagets eventuelle positive bieffekter. Som tidligere nevnt har Øivind Varkøy arbeidet med den musikalske erfaringens egenverdi og representerer en anti-instrumentell holdning til legitimeringen av musikkfaget. Han, og flere med han²⁴, han tatt til ordet for at forskningen som lærerutdannerne benytter seg av når de skal fortelle om hva musikk er «godt for» ikke er av høy nok kvalitet. De viser blant annet til kritikk av forskningen på «Mozart effekten», eller forskning som viser at musikk gjør oss bedre til å tenke i tid og rom. Det som har vært viktig for Varkøy har vært at en ikke legitimerer musikkfaget på bakgrunn av «svak» eller «dårlig» forskning. Dette er fordi han mener at dette vil svekke musikkfagets posisjon i skole og utdanning snarere enn å styrke den. En av lærerutdannerne jeg intervjuet stiller seg svært kritisk til Varkøy's argumenter. Han henviser til en artikkel som Varkøy skrev i det digitale tidsskriftet *Ballade* i 2014. Overskriften var «*helliger målet middelet*» hvor Varkøy blant annet etterlyser behovet for mer forskningskompetanse blant lærerutdannerne.

Enda mer problematisk er det at også folk innenfor (musikk)lærerutdanningen ved norske høyskoler og universiteter helt ukritisk synes å kaste seg om halsen på den ene «effektrapporten» etter den andre, samtidig som man ikke forholder seg til den kritiske tenkningen og diskusjonen i forskningsfeltet (Varkøy, 2014, s. 1).

Lærerutdanneren jeg intervjuet reagerte selvsagt sterk på disse anklagene, og vedkommende går langt i å vise til hvordan Varkøy og de som er enige med hans tankesett står på den ene siden, mens han selv står på den andre. Dette indikerer at det er brytninger innenfor det musikkpedagogiske fagfeltet, eller i det minste at vedkommende opplever at det er slik, som er interessant når det ikke kommer like tydelig frem hos de andre lærerutdannerne. De andre lærerutdannerne har et «meg og de andre perspektiv» som i all hovedsak er rettet mot «byråkratiet» og en instrumentalistisk tankegang ovenfor musikk som fenomen og fag. Dette kommer jeg mer tilbake til senere i oppgaven under kapitelet om 21st Century skills.

Min opplevelse er at lærerutdanneren og Varkøy er på den samme siden hva synet den musikalske erfaringens egenverdi angår, og så vidt jeg kan forstå handler denne diskusjonen om hvilken forskning en skal bygge musikkfaget på. Lærerutdanneren er ikke så opptatt av å

²⁴ Se for eksempel: Petter, Nielsen, Siw Graabræk & Karlsen, Sidsel (2013): Musikkfagets effekter og verdier. *Musikk-Kultur*, 6. Juni 2013. www.musikk-kultur.no

avkrefte eventuelle bieffekter ved musikkfaget da vedkommende ikke ser hvilken skade disse påstandene om positive bieffekter har på legitimeringen av musikkfaget, og det er i og for seg ikke selve bieffektene som Varkøy har problemer med. Hans argumentasjon handler om at kvaliteten på forskningen som hevder å bevise disse bieffektene ikke er god nok. Det er her, slik jeg ser det, at misforståelsen oppstår. For lærerutdanneren handler dette om en frustrasjon over at musikkfaget faktisk kan være godt for noe «mer» enn bare musikk i seg selv, men opplever at dette synet motarbeides. Når det etter min oppfatning er lærerutdannernes forskningsgrunnlag som kritiseres.

Til slutt vil jeg ta med at en av lærerutdannerne understrekte at lærerutdannere med klassisk musikkutdanning «selvfølgelig» fokuserte på musikkens verdi i seg selv. Hvorvidt hun mener at dette henger sammen med at mennesker som har lengre musikkutdanning ser på musikk som mer viktig, eller verdifullt, enn de som «bare» har den musikkpedagogiske utdanning som tilbys ved lærerutdanningen er uklart. Men hun kan tolkes til å mene at det er en sammenheng mellom de klassiske musikkutdanningene og en form for strengt autonomistetisk ståsted, som hadde vært interessant å vite mer om. I denne sammenheng er det verdt å nevne at det også finnes lengre musikkutdanning med basis i jazz eller annen improvisert musikk. Det er altså ikke bare innenfor klassisk musikk at det finnes lengre musikkutdanninger enn det man får ved musikkpedagogiske studier i grunnskolelærerutdanningen.

6.1.1 Innholdet i fremtidens musikkfag

Det neste underkapitlet handler om forholdet mellom lærerutdannernes legitimering av musikkfaget i lærerutdanningen og tenkingen omkring «21st Century skills». En del av denne tenkingen rundt 21st Century skills begrepet er fokuset på fremtiden og fremtidskompetanse. Utgangspunktet for at jeg valgte dette som et av forskningsspørsmålene bunner ut i min egen opplevelse av et stadig økende fokus på å forsøke å si noe om fremtiden, som manifesterte seg med Ludvigsen-utvalgets utredninger. Derfor var jeg interessert i hvordan lærerutdannerne opplevde et slikt fokus. For hvordan er det å skulle arbeide mot noe så abstrakt som «en bedre fremtid for våre barn» når en skal legitimere musikkfaget i lærerutdanningen?

Fremtidskompetanse

Dette spørsmålet får vi nok ikke svar på i dette kapittelet, for som vi så i resultatkapittelet virker det ikke som lærerutdannerne hadde et aktivt forhold til selve fremtidskompetanse begrepet. De var ikke fremmede for å se fremover, men da gjerne som et motstykke til det som flere av lærerutdannerne definerer som en mer «bakstrevensk» tankegang. Det som trekkes frem som et viktig poeng fra lærerutdannerne i denne sammenhengen er at det å utvikle seg og se fremover også henger sammen med musikkfagets fortid og nåtid.

En av lærerutdannerne er lite begeistret for å ta med seg selve kompetansebegrepet inn i fremtiden og mener at det raskt tolkes til å handle om hva en klarer å gjøre eller gjennomføre. Hun spør hva som skjer med mennesker som kan føle og oppleve men som, av en eller annen grunn, ikke har mulighet til å gjøre eller gjennomføre noe. Hun kobler dette videre til musikkopplevelsen og setter dette opp mot den målbare kunnskapen som kan presenteres i grafer og tall. Det hun skisserer ligner på mange måter på det kompetansebegrepet som vi forbinder med PISA undersøkelsene, hvor deres mandat er å arbeide med «sammenligning av elevers kunnskaper og ferdigheter innen definerte fagområder i skolen» (OECD, 2005, s. 3). Dette synet har ført med seg diskusjoner som «er all kunnskap målbar?» og «er noe kunnskap mer verdifull enn annen kunnskap?». Men dette er bare en del av kompetansebegrepet, og kun et av mange ulike syn på kompetanse. Du har andre aktører, som for eksempel DeSeCo, som har fokuset rettet mot «et bredere sett av kompetanser knyttet til det de betegnet som «a student's success in life» (OECD, 2005, s. 3) (Erstad et al. (2014, s. 10). Dette synet på kompetanse er knyttet til et bredere spekter av kompetanser og ferdigheter enn det som PISA opererer med og har som mandat. Samtidig som begge, på hver sin måte, forsøker å si noe om «what competencies do we need for a successful life and a well-functioning society» (Erstad et al. (2014, s. 10). Diskusjonen om hva som er «a successful life» liv og et velfungerende samfunn er stor og jeg har ikke plass til å bearbeide denne problemstillingen innenfor denne oppgavens begrensinger. Men hvis målet med å identifisere hvilke kompetanser som blir viktige i fremtidens skole handler om hva som gjør at vi opplever at vi lever «a successful life», så er det tilsynelatende fortsatt muligheter for musikkfaget til å bidra til dette prosjektet. Innenfor mål-middel tankegangen som Varkøy har skissert og kritisert vil musikkfaget på denne måten få en plass ved bordet i arbeidet med fremtidens kompetansebehov, men da som et middel for målet (Varkøy, 2003).

Innholdet i musikkfaget

Hvordan en legitimerer musikkfaget vil ligge til grunn for utvelgelseskriteriene når en skal bestemme innholdet i fremtidens musikkfag. Derfor vil usikkerheten som er knyttet til legitimeringen av musikkfaget føre med seg utfordringer når en skal i gang med fagfornyelsesprosessen. Som vi skal se setter både Nielsen og Ludvigsen-utvalget fokus på at det kan være noe mer ved musikkfaget enn kun en praksikalistisk musikkundervisning med fokus på musikkfaget som utøvende fag (Varkøy, 2015, s. 93). Selv om jeg ikke har noen empiriske resultater når det kommer til musikalsk innhold i musikkfaget i lærerutdanningen så har jeg valgt å ta det med for å kontekstualisere drøftingen. Som jeg understreker ovenfor henger dette tett sammen med fagfornyelsesprosessene og kan bli en aktuell problemstilling i lærerutdanningen i løpet av relativt kort tid.

Ludvigsen-utvalget har satt fagfornyelse i fokus og noe må ut for å få plass til å gå i dybden. Dette er et av hovedpoengene til Ludvigsen-utvalget og også dannelsesteoretikere som Klafki deler denne tanken. Han understreker gjennom sin kategoriale danningsteori at fordypning er en absolutt forutsetning for sann dannelse (Dale, 2005, s. 194) . For å kunne følge anbefalingene må en definere hva som er de viktigste bestanddelene av musikkfaget i skole og lærerutdanning, det som i stortingsmelding 28 definerer som kjerneelementene i faget (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 34) men på hvilket grunnlag skal en ta disse valgene?

Utfordringene kan ligne på de Klafki skisserer hos de materiale dannelsesteoriene. I den dannelsesteoretiske objektivismen skal lærestoffet velges ut fra den kulturen som eleven skal tilegne seg (Hanken & Johansen, 2010), og musikkpedagogens oppgave blir å bringe den objektiverende kulturen inn i undervisningen (Nielsen, 2006). Dette er problematisk da den dannelsesteoretiske objektivismen ikke har noen pedagogiske utvalgsriterier, dermed er en avhengig av et evigvarende og utømmelig kulturinnhold (Dale, 2005). Som i Tyskland på 1900 tallet har dette ført til at en fyller skolen med stadig mer innhold, og en stadig vitenskapliggjøring av skolen. Hvis noe av dette er overførbart til Norge så kan det være med å forklare en liten del av hvordan de eksisterende fagstrukturene både i skolen og lærerutdanningen preges av den stofftrengselen som det gjør. Det kan også være med på å forklare ønsket om dybde og fordypning.

Kanskje kan dette også henge sammen med Jon Helge Sætre sine funn i lærerutdanningen. Han fant at «Kutt i undervisningstid i kombinasjon med reproduksjon av en tradisjonell struktur fører til at musikkfaget framstår som et stadig mer fragmentert og samtidig svært lite lærerutdanningsfag» (Sætre, 2014, s. 1). Sætre mener i samsvar med både Ludvigsen-utvalget

og Klafki at fordyping er veien å gå for lærerutdanningen og for musikkfaget i lærerutdanningen. Sætre fremhever at en må starte i riktig ende når en skal starte arbeidet med den femårige lærerutdanningen. En må ta utgangspunkt i drøftinger rundt de grunnleggende spørsmålene om utdanningens innhold og profil før en sammen kan løfte blikket og se fremover. Her vil legitimeringen av musikkfaget være en naturlig del av disse grunnlagsdiskusjonene.

En annen mulig innfallsvinkel til problematikken om stofftrengsel i skolen er den klassiske dannelsesteorien (Dale, 2005). Denne teorien går under de materiale dannelsesteoriene og tar utgangspunkt i det som har blitt «klassisk» i vår kultur. Dette innebærer at ikke alt innhold har den samme muligheten til å danne elever og lærerstudenter. Vi har sett at lærerutdannerne vekter de ulike dimensjonene ved musikkfaget forskjellig og det er rimelig å tro at de ville definert det «klassiske» ulikt. Det er viktig å presisere at det ikke nødvendigvis er snakk om den klassiske musikken, selv om mange vil argumenterer for at virtuositeten til Händel, Mozart og Brahms er forbilledlig og har sin plass som en del av det «klassiske» dannelsesinnholdet. Nielsen understreker hvordan det sjeldent er konsensus i det musikkpedagogiske feltet, dette gjør det lite sannsynlig at en slik tanke fungerer i praksis (Nielsen, 2006). Her er det snakk om å klare å enes om bestemte verk eller historiske epoker som har betydning utover andre verk eller epoker. Da kan en bare tenke seg utfordringene knyttet til å definere «klassiske» musikkpedagogiske grunnlagsproblem, diskusjoner og argumenter. For på lik linje med den dannelsesteoretiske objektivismen feiler også dette synet når det skal definere utvelgelseskriterium. Et begrep som forbindes med det «klassiske» er kulturarv, og utfordringen ved å bruke kulturarven som utvelgelseskriteriet er at innholdet i begrepet er ulikt til ulike tider. Dermed har vi et flyktig utvelgelseskriterium som krever en kontinuerlig redefinering av innholdet. I seg selv er ikke en slik prosess skadelig for musikkfaget, tvert i mot tror jeg at en større grad av kontinuitet i arbeidet med musikkfagets innhold ville gjort faget godt, men det er ikke til å komme bort ifra at det vil være utfordrende for musikkfaget å skulle enes om det «klassiske» innholdet i musikkfaget basert på flyktige utvelgelseskriterium.

I denne sammenhengen er det interessant at flere av lærerutdannerne fremholder normative argumenter som selve essensen i musikkfaget. Det er det uforklarlige samholdet som oppstår når en spiller sammen, eller den tydelige identitetsmarkøren ved å høre på sin egen musikk, som gjør musikkfaget til noe mer enn bare et håndverksfag (Nielsen, 2006) (Ruud , 1979).

Dette er også argumentasjonen som blir brukt av Ludvigsen-utvalget når de trekker frem musikkfaget som en ressurs til å arbeide med emosjonell kompetanse i skolen. De understreker at det er gjennom *det skapende musikkfaget* at en utvikler elevene sin egen identitet og tar selvstendige valg i møte med musikk fra ulike samfunnslag og kulturer (NOU, 2015). *Det skapende musikkfaget* blir dermed i denne konteksten ikke nødvendigvis synonymt med et smalt praktisk eller utøvende musikkfag. Dermed kan en argumentere for en tro på et musikkfag som kan eksistere i skjæringspunktet mellom dannelse og kompetanse. Et viktig underpunkt i denne sammenhengen er å sikre en bedre sammenheng mellom den generelle delen av læreplanen og kompetansemålene i en fremtidig læreplan. Som Kalsnes observerte i arbeidet med LK06 forfekter den generelle delen et vidt kunnskapssyn, mens kompetansemålene i faget representerer et snevrere syn på kunnskap (Kalsnes, 2010, s. 70). Dermed blir arbeidet med å fornye den generelle delen av læreplanen avgjørende for å skape god sammenheng mellom de ulike delene av læreplanen i fremtidens skole og for å se sammenhengen mellom dannelse og kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

6.1.2 Fagfornyelse

En viktig del av framtidstanken er hvordan den gjennom blant annet Ludvigsen-utvalget knyttes til fagfornyelse. Basert på resultatene fra intervjuene kan en dele diskusjonen om musikkfaget inn i fremtiden i to, selv om disse henger tett sammen. Den ene delen handler om hvordan lærerutdannerne og lærerutdanningene burde arbeide med selve fagfornyelsesprosessen i praksis. Den andre delen handler om at lærerutdannerne må finne hva som skal være det teoretiske eller filosofiske grunnlaget for dette arbeidet.

Ludvigsen-utvalgets anbefalinger om fagfornyelse bunner i deres mandat om «å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU, 2015). Deres forslag til behandling av stofftrengselen i skolen er knyttet til de nye kompetansebegrepene fagovergrepene og fagspesifikke kompetansene. Når utvalgets utredning ble tatt opp i stortinget ble tanken om tett samarbeid mellom fagene videreført, men stortingsmelding 28 slår fast at «De viktigste grepene i fagfornyelsen er derfor å definere de ulike fagenes kjerneelementer og sikre god sammenheng mellom fag (...) Utviklingen av læreplanene skal ta utgangspunkt i fagene» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 42). Dette er et viktig poeng for flere av lærerutdannerne som jeg intervjuet, og spesielt med tanke på når

musikkfaget skal gjennom en fagfornyelsesprosess. Som flere lærerutdannere påpeker må en ta utgangspunkt i det som er typisk for musikkfaget.

Det er ulike meninger blant lærerutdannerne når det kommer til hvordan en skal arbeide med fagfornyelsesprosessen i praksis. Flere trekker frem at de kunne samarbeidet med andre fagdisipliner i fagfornyelsesprosessene. Argumentasjonen for et slikt samarbeid ligner på hvordan lærerutdannerne argumenterte for at det er viktig å se frem over, men ikke kjenner til selve fremtidskompetansebegrepet. De er positive til selve konseptet med fagfornyelse, men har lite kunnskap om hva Ludvigsen-utvalget eller stortingsmelding 28 legger til grunn for prosessen. Dette gjelder også for dybdelæringsprinsippet. Dermed gis det plass til subjektive tolkninger og grobunn for en frykt knyttet til undervisningsfaget musikk sin eksistens.

Denne frykten er blant annet knyttet til barnehagelærerutdanningen, og de bruker kunnskapsområdet *kunst, kultur og kreativitet* som skrekkeeksempel på hvordan fagfornyelsen vil utarte seg (Kunnskapsdepartementet, 2011). De er bekymret for at en slik «sammenslåing» vil føre til at musikkfaget blir marginalisert til et instrument eller en metode (Varkøy, 2003, s. 100). En kan få inntrykk av at lærerutdannerne opplever at målet med fagfornyelsesprosessen er å samle alle de estetiske fagenes «teknikker» for å kunne bruke de i et oppdrag for å kunne krysse av på at en har kultur i skolen. Noe som ikke bare svekker musikkfaget, men også fagene som samarbeider med musikkfaget. Derfor kan en si at også her bunner argumentene ut i viktigheten av å beholde musikkfagets egenart, men i denne konteksten innebærer dette å beholde selve musikkfaget som skolefag. Den generelle tendensen er at lærerutdannerne har vanskelig å se for seg hvordan et fruktbart samarbeide på tvers av fag og disipliner skal se ut.

En kan argumentere for at ett av premissene for et slikt allment kulturfag som lærerutdannerne frykter er musikkfaget som ”kreativitetens alibi” i skolen. Nielsen er kritisk til en slik tanke. «Det er næppe således, at et bestemt fag eller en særlig gruppe af fag kan tage patent på at udvikle mennesket kreativt eller at ”frigøre” dets skabende kræfter» (Nielsen, 2006, s. 71). Nielsen understreker hvordan andre fag og disipliner har arbeidet hardt for å kunne bruke de samme argumentene som musikkfaget til tider ukritisk har benyttet seg av. Han mener at musikkfagets pretensiøse forestilling om hva det er kapabelt til å oppnå gjennom undervisning i musikk har medført at faget selv er i en legitimeringskrise. Dermed kan en spørre seg om musikkfaget gjennom legitimeringen av egen eksistens har marginalisert seg selv til en metode, eller en teknikk som en kan inkorporere når læreren har problemer med klassemiljøet eller skal arbeide med demokratiforståelse. Nielsen

eksemplifiserer hvordan sammenhengen mellom det å lytte konsentrert i musikktime blir knyttet sammen med å bli et lydhørt menneske (Nielsen, 2006, s. 71), og hvordan musikkfaget på denne måten har legitimert seg som et funksjonelt dannelsesmiddel. Når Varkøy hevder at en har legitimert musikkfaget på bakgrunn av musikkens konkrete nyttefunksjon gjennom hele den musikkpedagogiske idehistorien, (Varkøy, 2015, s. 112) understreker Nielsen hvordan musikkfaget de siste tiårene har solgt en fortelling om musikkfagets bidrag til kreative, fleksible, omstillingsorienterte og ikke minst dannede samfunnsborgere. Dette er mennesker som kan bidra til og innrette seg i, en verden i endring. Fortellingen passer godt sammen med hva både nasjonale og internasjonale rammeverk etterlyser i fremtidens skole. Derfor kan en argumentere for at dette kan være en av grunnene til at musikkfaget trekkes frem som en viktig ressurs for utviklingen av fremtidens samfunnsborgere. Hva som blir resultatet av fagfornyelsesprosessene får vi ikke svar på før tidligst 2018 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9), men hvis musikkfaget benytter seg av denne fortellingen i arbeidet med fagfornyelsesprosessene er det liten grunn til å tro at musikkfaget vil bevege seg bort fra legitimeringskrisen som Nielsen skisserer.

Gustavsson mener at vi mister evnen til å tenke nytt om vår egen samtid hvis vi kun ser vår samtid innenfra vår egen kultur (Gustavsson, 2012). Hvis vi ikke klarer å se oss selv utenifra så fører det til at vi blir bedre kjent med det som vi allerede kjenner, mens det som er ukjent, forblir ukjent. På denne måten mener han at vi mister en sentral komponent i dannelsen, nemlig evnen til å se hvilken sammenheng vi inngår i, og dermed evnene til å se hva vi har å velge mellom. Er dette det samme som skjer i musikkfaget i lærerutdanningen? Hvis en i fagfornyelsesprosessen tar utgangspunkt i de gamle fagstrukturene som allerede foreligger, og ikke minst grunnlaget for de gamle fagstrukturene, har vi da forutsetning til å se hvilken sammenheng vi inngår i. Og kan musikkfaget fortsette å ha hovedfokus på å legitimere seg istedenfor å fornye seg, vil ikke dette, hvis vi skal følge Gustavsson, gjøre at vi blir blinde for vår egen samtid? Kanskje kan en mer offensiv holdning ovenfor en mer vitenskapelig lærerutdanning være med på å motvirke en stagnasjon og gjenbruk av gamle fagstrukturer.

Noe som kan gjøre denne problemstillingen ytterligere komplisert, er hvordan en av lærerutdannerne beskriver at lærerutdanningen består av lærerutdannere som ligner på hverandre. Hun mener at dette fører til at vi fortsetter å ansette lærerutdannere som ligner på de som vi allerede har og etterlyser derfor et større mangfold i bakgrunn og etnisitet for å kunne klare å tenke nytt. Hvis en plasserer dette inn i Gustavsson argumentasjon, og følger

denne argumentasjonsrekken videre, kan dette i ytterste konsekvens føre til en lærerutdanning ikke selv ser hvilken sammenheng den inngår i. Noe som igjen legger dårlige premisser til grunn for en lærerutdanning tuftet på dannelsen.

En kan også trekke Gustavssons argumentasjonen over på det som en annen lærerutdanner setter fokus på, nemlig viktigheten av identitet, tradisjon og kulturarv i møte med fremtidens lærerutdanning. For i ytterste konsekvens må en kjenne seg selv for å kunne se hvordan noe er annerledes. For å benytte meg av Varkøys sitt begrepsapparat så stiller denne lærerutdanneren spørsmålsteget ved hvordan verdien av å dele noen musikalske verker, i denne sammenhengens barnesanger, kan vurderes i forhold til spenningen mellom verdirelativisme og en verdihierarkisk holdning til musikk (Varkøy, 2001, s. 75). I stortingsmelding 28 fremheves det at «generell del skal ivareta at opplæringen skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståelsen av den nasjonale kulturarven, og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 21). I en tid hvor vi konsumerer mer musikk enn noen gang tidligere er det utfordrende å skulle finne noen musikalske referansepunkt som alle elevene deler, og det er vanskelig å se for seg hvordan dette skulle gjennomføres i praksis.

Som Ludvigsen-utvalget presiserer;

Musikk kan forene, men også bekrefte og forsterke forskjeller og splittelse i det sosiale. [...] Musikkfaget i skolen kan bidra til å skape felles musikalske opplevelser og et felles musikalsk repertoar i elevgruppen.⁵⁴ Slikt felleskap vil kunne være av stor betydning, og inneholde former for dyp læring av musikk og menneskelige relasjoner (NOU, 2015, s. 59).

En mulighet er jo at en ser tilbake mot L97 og velger ut hvilket musikalsk materiale som er relevant for alle elevene i den norske skolen, og at alle elevene lærer de samme sangene. Dette virker noe usannsynlig og det ville nok uansett blitt utfordrende å gjennomføre dette uten at det går på bekostning av de verdirelativistiske holdningene til musikk. Det er mulig å koble denne utfordringen med Elliots praksikalistiske musikkssyn, som inneholder det Varkøy definerer som kontekstualistiske elementer (Varkøy, 2015, s. 85). I dette synet inkluderer en musikkens sosiokulturelle funksjon, slik som musikkfagets mulighet til å skape felles musikalske opplevelser. Dermed blir musikken «et middel for engasjement med tradisjoner og verdier i en bestemt kultur» (Varkøy, 2015, s. 35). Her fungerer musikken som middel, samtidig som det gjennom å belyse andre kulturer fungerer som et mål. Det er liten tvil om at en kan argumentere for at musikkfaget kan ha en funksjon som identitetsmarkør og at det kan oppleves som en samlende sosial kraft i et samfunn som preges av globalisering og et stadig

økende fokus på mangfold (Ruud, 2013). Dermed er det rimelig å anta at disse problemstillingene vil være aktuelle også i fremtidens skole.

6.1.3 Ny femårig lærerutdanning

Den planlagte fagfornyelsen vil også prege den planlagte femårige lærerutdanning. For hvis undervisningsinnholdet i skolen skal forandres, så må nødvendigvis også lærerutdanningen følge etter. Flere av lærerutdannerne som jeg intervjuet mente at en styrkning av lærerutdanning og den nye femårige lærerutdanningen ikke nødvendigvis er to sider av samme sak.

De som var negative til den nye lærerutdanning var redd for at det de opplever som en økende akademisering av profesjonen skal fortsette. Noe som ikke er utenkelig når målet er en mer forskningsbasert lærerutdanning. Hvis en benytter seg av «Ars-Scientia» modellen til Nielsen kan en si at flere av lærerutdannere er redde for at et allerede sterkt fokus på «scientia» dimensjonen vil øke, og som en følge av dette vil «ars» dimensjonen ved faget svekkes. (Nielsen, 2006, s. 110) De som er positive til en ny femårig lærerutdanning knytter dette også til det økende fokuset på «scientia» dimensjonen og en mer forskningsbasert tilnærming, noe de som er positive savner i musikkfaget i den eksisterende lærerutdanningen.

En av lærerutdannerne understreker viktigheten av å ha tilstrekkelige utøvende ferdigheter for å kunne fungere som musikk lærer i skolen. Hun mener at hvis fokuset på akademisk skriving og vitenskapsteori gjør at musikk lærerne ikke er i stand til å spille til allsangen på skolen, så er det noe som er galt i vektingen mellom teori og praksis. En kan si at dette utsagnet følger Elliot og hans praksikalistiske musikk syn (Varkøy, 2015, s. 85), hvor en er redd for at den praktiske og håndverksmessige dimensjonen hos Nielsen skal forsvinne på bekostning av et økende fokus på scientia dimensjonen. Ludvigsen-utvalget stiller også spørsmål ved hvorvidt den praktiske delen av musikkfaget tar en for stor del av musikkfaget, med tanke på å motarbeide stofftrengselen i skolen. «I musikkfaget kan de utøvende delene ved faget se ut til å dominere over opplevelsese- og kunnskapsdimensjonen av faget» (NOU, 2015, s. 53). Lærerutdannerne argumenterer for at det er den praktiske delen av musikkfaget som er hovedgrunnen til at lærerstudenter faktisk velger å ha dette som en del av sin fagkombinasjon. Stortingsmelding 28 stiller heller ikke noen garanti for de praktiske delene av musikkfaget, men de understreker at de praktiske og estetiske fagene «er fag hvor formålet alltid har hatt en særlig praktisk karakter» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 48) og fremhever at de praktiske

og estetiske fagene skal styrkes. Dette betyr at fagfornyelsen også gjelder for de praktiske og estetiske fagene (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 49). Hvorvidt musikkfagets utøvende profil svekkes på bakgrunn av fagfornyelsesprosessen vil bare tiden vise. Det er naturlig å tenke at lærerstudenter først og fremst velger musikkfaget på grunn av fagets praktiske og utøvende profil og når kun tre av fem lærere som underviser i grunnskolen har faglig fordypning i musikk, kan en spørre seg om dette er en sjanse som musikkfaget har råd til å ta (Lagerstrøm, Moafi, & Revold, 2014). Så for de som ønsker et styrket praktisk musikkfag i enden av fagfornyelsesprosessen blir det viktig å vise til utfordringene knyttet til et svekket praktisk musikkfag i lærerutdanningen

En annen lærerutdanner spør retorisk om en lærerstudent behøver en femårig utdanning for å kunne gi forsvarlig musikkundervisning til sine elever. I forlengelsen av dette kan en spørre seg hva forsvarlig musikkundervisning er. Må en mestre alle kategoriene som Hanken og Johansen har på sin liste over de ulike variasjonene av skolefaget musikk (Hanken & Johansen, 2010), eller er det Varkøy som har rett når han sier at det en velutviklet musikkpedagogisk filosofi må ligge til grunn for forsvarlig musikkutdanning? (Varkøy, 2003) Eller er det begge to på samme tid? Dette er en diskusjon som jeg tror det hadde vært fordelaktig å ta før en hadde startet det lokale arbeidet med den nye femårige lærerutdanningen, men det er per dags dato ikke for sent å ta denne diskusjonen før en begynner med fagfornyelsesprosessene.

Det er verdt å merke seg at det vil være lokale forskjeller når det kommer til hvordan en gjennomfører musikkundervisningen på de ulike lærerutdanningsinstitusjonene. Dette handler om ressurstildeling og hvilken kompetanse en har til rådighet avhenger av hvilke lærerutdannere en har. Men det er som en av lærerutdannerne sier i et av intervjuene. «Det må være mulig å enes om noen ting her». Jeg tror at legitimeringsspørsmålet burde være en viktig del av denne debatten og kan være med på å skape noen holdepunkter, eller i det minste være med på å løfte frem noen av de aktuelle debattene på feltet.

6.1.4 21st Century skills

21st Century skills begrepet har etter hvert blitt utgangspunktet for en rekke forskningsprogram på utdanning, kompetanse og generell kvalitet i skole og utdanning. Som jeg gjorde rede for i mine innledende kapitler kan en si at startskuddet for begrepet

gikk med NML, og utviklet begrepsapparatet videre med Howe og Strauss (2000) før Francesc Pedró ga begrepet sitt utdanningspolitiske innhold gjennom sin rapport for OECD-CERI. Selv om navnet har endret seg til det vi i dag kaller for 21st Century skills har målet om å finne hvilken kunnskap barn trenger for å leve gode liv også i fremtiden bestått. Det burde med andre ord ikke være noen overraskelse at Ludvigsen-utvalget ligger tett opp til DeSeCo sitt forholdsvis nye prosjekt *Education 2030* i en tid hvor kunnskapsøkonomien er blitt et globalt felles anliggende²⁵.

Det som gjør resultatene mine interessante i denne sammenhengen er at de fleste lærerutdannerne er tydelige på at de ikke kjenner til dette spesifikke begrepet. Hva som er grunnen til dette kommer ikke frem av resultatene, men det som blir tydelig for meg er at lærerutdannerne deler en skepsis til selve begrepet og som med fremtidskompetansebegrepet så kobler de det til ulike aspekter ved nyliberalistiske ideologier. De knytter 21st Century skills til å handle om å skape et samfunn hvor mennesket er nyttig og en del av en effektiv arbeidsstokk som bidrar til økonomisk vekst for samfunnet. De fremhever hvordan det viktige ved skolens mandat er å oppdra kritiske og selvstendige samfunnsborgere. De reagerer dermed ikke bare på det referensialistiske musikkynet som blir presentert, men hvordan denne mål-middel tankegangen angår hele skolesystemet.

Dede poengterer at en av grunnene til at utdanningsreformene ikke implementeres på en god måte, er fordi vi ilegger 21st Century skills ulik mening (Dede, 2010). Han understreker i sitt meta-review at utgangspunktet for 21st Century skills ofte er det samme, men at en vektet og betoner de ulike kompetanseområdene forskjellig. Dede trekker frem P21 som det prosjektet som har kommet lengst i utviklingen av et rammeverk som også innehar nok detaljer til å kunne være med å gi noen tydelige retningslinjer for 21st Century skills. Det har blitt lagt mange ulike fremstillinger av de ulike kompetanseområdene, jeg har tatt utgangspunkt i KSAVE modellen for å gi ett eksempel på en mulig oversikt over de ulike kompetansene (Binkley, et al., 2012, s. 36). Dette var for å ha et sammenligningsgrunnlag med hvordan lærerutdannerne forholdt seg til begrepet, i betydningen hvilket innhold de assosierte begrepet med.

²⁵ For mer informasjon om Education 2030 besøk deres hjemmeside:
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/sdg4-education-2030/>

Lærerutdannerne hadde ulike assosiasjoner til 21st Century skills begrepet og jeg har valgt ut tre av disse assosiasjonene som jeg opplever at representerer relevante deler av begrepet. Jeg skal dermed se kort på omstillingskompetanse, digitale ferdigheter og et meta-perspektiv på læring, eller det «å lære å lære».

Flere av lærerutdanneren trakk frem det de kalte for omstillingskompetanse, eller endringskompetanse. Noe som de poengterer at også er viktig for selve musikkfaget i en tid som består av nye kompetanser og fagfornyelse. Endringskompetanse er noe som vi finner igjen blant både nasjonale og internasjonale aktører. Med tanke på KSAVE modellen så kan en tenke seg at dette går inn under *Creativity and innovation*, med spesiell vekt på innovasjon (Binkley, et al., 2012, s. 36). Samtidig kan en si at endringskompetanse er noe som ligger til grunn for hele KSAVE modellen. For uten denne kompetansen er det vanskelig å se for seg hvordan en skal klare å gjennomføre og implementere alle disse kompetansene inn i det som allerede består. Samfunnet krever at en makter å se fremover, noe som har gått igjen i flere deler av denne oppgaven.

Digitale ferdigheter og datateknologi var en annen assosiasjon som gikk igjen blant lærerutdannerne. De mener at dette er noe som vi kommer til å se mer av i fremtidens musikkfag, og en av lærerutdannerne bruker det faktumet at en kan ha datamaskin som hovedinstrument ved ulike høyere musikkutdanninger som et eksempel på dette. En annen poengterer hvordan store deler av norsk musikklivs eksportvare består av artister som Kygo og Cashmere Cat, som begge har datamaskin som hovedinstrument. Selv om dette kanskje ikke er direkte overførbart til det som i KSAVE modellen kanskje hadde gått innenfor ICT-literacy (Binkley, et al., 2012, s. 36), så sier det noe om at det datatekniske nivået er høyt blant disse musikerne og i en tid hvor mye av den elektroniske musikken er samplingsbasert er også kildekritikk en viktig del av dagens musikkbransje. Gjennom den elektroniske musikken kan en se at musikkfaget kan være med å utvikle denne typen datateknologisk kompetanse i skolen også i fremtiden. Noe som gjør at dette kanskje vil bli en større del av musikkfagets legitimeringsgrunnlag i fremtiden.

En av lærerutdannerne er kritisk til et for overdrevet fokus på digital kompetanse og utfordrer oss til å forsøke å tenke forbi dette. Hun understreker at det alltid vil komme noe nytt, og at en i møte med det nye, som vi ikke vet hva er, må en beholde noe av det «gamle» musikkfaget. På denne måten reduserer en risikoen for å havne i en situasjon

hvor en er på konstant jakt etter de nye trendene, men uten en ordentlig forankring. Eller som hun sier det, så må en beholde fagets identitet.

Den siste av assosiasjonen som gikk igjen hos flere av lærerutdannere handlet om «å lære å lære», eller et Meta-perspektiv på læring. Dette er noe som går igjen i mange av de ulike definisjonene av 21st Century skills, og vi finner det også i KSAVE modellen (Binkley, et al., 2012). Dette er et av hovedpoengene hva fokuset på fremtidens kompetanser angår. Klafki kobler den livslange læringen til den metodiske dannelsen og sier at dannelsen i et slikt perspektiv handler om «de metodene som det unge mennesket kan bruke for å mestre den store mengden innhold når livssituasjonen krever det» (Dale, 2005, ss. 183-184). En av lærerutdannerne poengterer at dette vil gjøre det mer utfordrende å arbeide med innholdet i musikkfaget. Nettopp fordi at en kan forvente at forandringene i hvilke ferdigheter og kompetanser som etterspørres vil forandre seg. Hun mener at musikkfaget er i den posisjonen at det har noen absolutter, hun bruker gangetabellen som et eksempel på en slik absolutt i et annet fag. Dessverre nevner hun ingen eksempler på hva disse absoluttene kan være for musikkfaget. Det er kanskje disse absoluttene en må definere og ta utgangspunkt i når en skal forsøke å legitimere musikkfaget i lærerutdanningen. Det er verdt å nevne at aktører som ATC21S gjennom sitt arbeid med å definere disse nye ferdighetene og kompetansene understreker at en ikke nødvendigvis behøver å konstruere nye kompetanser og ferdigheter, men at en viktig del av arbeidet handler om å definere hvilke ferdigheter som eksisterer og som allerede blir brukt i det 21. århundre.

6.1.5 Musikkfaget i fremtidens skole

Til slutt i dette kapitlet vil jeg, ganske kort, gjøre rede for hvordan lærerutdannerne trodde og ønsket at lærerutdanningen ville se ut om 20-30 år. Nesten samtlige svarte at de håpte at musikkfaget fortsatt eksisterte og at det eksisterte som et musikkfag både i skolen og i lærerutdanningen. Gjennom å følge lærerutdannerne argumenter for fremtidens musikkfag i lærerutdanningen kunne jeg se sammenhengen mellom lærerutdannerne musikkfag og deres oppfatning av framtidstanken som Ludvigsen-utvalget skisserer.

Et gjennomgående tema hos lærerutdannerne handler om hvordan det er utdanningsstruktur og ressurstilgang som kommer til å forandre musikkfaget. Det er dette som ligger til grunn for å utdanne de musikkfaglærerne som en ønsker, men for å kunne gjøre dette trenger en mer tid til å kunne gå i dybden. Det må med andre ord frigjøres både tid og ressurser i lærerutdanningen

til å arbeide med dybdetanken som Ludvigsen-utvalget henviser til i sin utredning (NOU, 2015, s. 10). Som en lærerutdanner understreker bruker man mye tid og energi på å bekymre seg over at faget blir mindre og disse ressursene kunne omdisponeres og brukes på å arbeide med dybde og fordypning. En avklaring av musikkfagets fremtid vil dermed være viktig for å kunne ha kapasitet i lærerutdanningen til å arbeide med nye reformer og rammeplaner.

En annen lærerutdanner mener at musikkfaget må klare å bygge bro mellom musikk som mål og musikk som middel for å kunne bygge et musikkfag for fremtiden. Hun mener at musikk ikke kan virke som middel med mindre det virker som musikk i seg selv. Dette utsagnet kan tolkes til å handle om kvalitetsbegrepet, altså at musikk og musikkundervisning av bra kvalitet er et bedre middel enn et som er knyttet til musikk og musikkundervisning av dårlig kvalitet. Uansett om en underviser på NMH, i lærerutdanningen eller i en barnehage, tjener elevene på å få musikkundervisning av god kvalitet. En kan, også her, se sammenhenger til Klafki og hans kategoriale danningsteori (Dale, 2005). Han understreker hvordan eksemplarisk undervisning lager strukturer som har overføringsverdier på tvers av fag, og at dette er et nøkkelement når en skal gå i dybden. Ved å bli eksponert for klassiske musikalske verk som blir fremført av dyktige musikere vil elevene gjøres i stand til å gjenkjenne hva som er typiske kvalitetstrekk for den klassiske musikken, som for eksempel at den preges av virtuositet. På bakgrunn av denne lærerutdanneren kan en argumentere for at musikken som vi tar med oss inn i fremtidens lærerutdanning må kjennetegnes av god kvalitet, da det er denne som gir det beste utgangspunktet for undervisningen, uavhengig av om musikken fungerer som mål eller middel. Dette gjør at diskusjoner om musikkundervisningens kvalitet og den utøvende musikalske kvaliteten kan være aktuelle når en skal definere fremtidens musikkfag.

Til slutt trekker en av lærerutdannerne frem at musikkfaget trenger et tydelig filosofisk fundament for å ha en naturlig plass også i fremtidens lærerutdanning. Hun har arbeidet med de nye fagplanene for den femårige lærerutdanningen og etterlyser en mer forskningsbasert tilnærming til musikkfaget. Hun ser spesielt behovet for å utrede og definere relevante begreper som for eksempel estetikk eller kreativitet. Som tidligere vist slår Nielsen fast at kreativitet ikke er øremerket musikkfaget (Nielsen, 2006, s. 71), noe som innebærer at et slikt begrep vil ha ulik betydning i ulike fag og i ulike deler av lærerutdanningen. Dette gjør at musikkfaget trenger å definere innholdet i disse begrepene innenfor sin fagdisiplin.

Begrepslæring er et av hovedpoengene til Ludvigsen-utvalget og er på mange måter en del av

dybdelæringsprinsippet (NOU, 2015). Ved å kunne benytte seg av begreper på tvers av fag og disipliner får elevene, eller lærerstudentene, en større forståelse av begrepene og kan dermed i større grad benytte seg av denne kunnskapen på flere arenaer. Dette innebærer at også lærerstudentene må gjøres kjent med forskningen som ligger til grunn for definisjonene av begrepene. Gjennom et kritisk forhold til forskning på musikkfeltet gis lærerstudentene muligheten til å legitimere musikkfaget på et mer velfundert forskningsgrunnlag enn tidligere.

Fokuset på dybdelæring fordrer dermed et økende fokus på ulike begrepsapparat, som en av lærerutdannerne mente at var lite utviklet i musikkfaget i lærerutdanningen (NOU, 2015). Prosessen med utredning og definering av begreper vil innebære kontakt med forskning innenfor musikkfeltet men kanskje også kontakt med andre forskningsfelt både nasjonalt og internasjonalt. Hvis en skal følge Ludvigsen-utvalgets tanke om arbeid på tvers av disipliner vil dette være en naturlig konsekvens. Dette fordrer at lærerutdannerne gjør seg kjent med forskningen som foreligger rundt begrepene for å kunne gjennomføre en redelig utredning av begrepene. Gjennom en slik prosess får en også muligheter til å drøfte disse begrepene opp mot musikkpedagogisk filosofi og mer generelle filosofiske betraktninger. Etske og moralske spørsmål om dannelse, demokrati og humanitet kan knyttes til begreper fra musikkfagets egen fagdisiplin og kan på den måten definere og legitimere innholdet i musikkfaget (Varkøy, 2015, s. 116). Dette er også diskusjoner som lærerutdannere i større grad kan løfte frem for lærerstudentene slik at de også får muligheten til å reflektere rundt musikkens sammenheng til andre disipliner og fag. Lærerutdanneren påpeker hvordan denne typen diskusjoner plasserer musikkfaget i verden, og i en allerede internasjonal forskningsdisiplin. Slik får både musikkfaget og lærerutdannerne en mulighet til å se seg selv utenifra, som i følge Gustavsson er avgjørende for å kunne drive skole og utdanning tuftet på dannelse (Gustavsson, 2012). Dermed har musikkfaget i lærerutdanning muligheten til å følge Ludvigsen-utvalgets anbefaling om dybde- og begrepslæring og bruke dette som et utgangspunkt når faggruppene er nedsatt og skal utvikle kjerne-elementene i fremtidens skolefag (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Oppsummering

På basis av diskusjonskapitlet kan jeg oppsummere med at det ikke eksisterer en enstemmig argumentasjon blant lærerutdannerne når det kommer til hvordan de legitimerer musikkfaget i lærerutdanningen. Det er også stor avstand mellom

lærerutdannerne når det kommer til kjennskapet til musikkpedagogiske diskusjoner. Et av intervjuobjektene hadde svært god kjennskap til denne typen diskusjoner, men vedkommende fungerer som et ytterpunkt til flere av de andre lærerutdannerne som ikke var like godt kjent med diskusjonene. Flere av lærerutdannere trekker frem hvordan de legitimerer musikkfaget på bakgrunn av at det er en innfallsvinkel til å oppfylle skolens mandat om allmenndannelse og de er i utgangspunktet skeptiske til å legitimere musikkfaget gjennom arbeidet med å definere nye kompetanser.

Jeg har funnet flere sammenhenger mellom legitimeringen av musikkfaget og tenkningen omkring 21st Century skills. I forbindelse med den kommende fagfornyelsesprosessen har en mulighet til å definere musikkfagets innhold og profil. Uavhengig om en tar utgangspunkt i musikkpedagogiske begreper eller konsepter kan en definere et fundament for musikkfaget gjennom musikkpedagogisk filosofiske diskusjoner. En del av denne diskusjonen handler om å finne en vektning mellom kompetanse og dannelselse som lærerutdannerne opplever som hensiktsmessig. På bakgrunn av at flere av lærerutdannerne som jeg intervjuet hadde begrenset kjennskap til nyere begreper, diskusjoner, forskning, og rapporter innenfor lærerutdanningsfeltet kan en ny forskningsbasert lærerutdanning bidra til et musikkfag som i større grad reflekterer forskningen på feltet.

Min opplevelse er at diskusjonen om å finne et sikkert fundament til musikkfaget, hvor en kan diskutere spørsmål om musikkfagets innhold og verdi har kommet til coda. *Coda* er betegnelsen på en avsluttende del etter at alle repetisjoner etc. er gjennomført. Altså en type hale, hengt på for å få en god avrundning på det hele. For å komme videre bør lærerutdannerne ta diskusjonen om de musikkpedagogiske grunnlagsproblemene for på den måten å komme til en *kadens*. Kadens er en akkordprogresjon som konstituerer tonaliteten i et musikkstykke og gir en følelse av «å falle til ro» i tonearten. Hvorvidt man finner denne roen gjennom en mer forskningsbasert tilnærming eller en mer normativ og filosofisk tilnærming til musikkfaget og lærerutdanningen, eller om det er en kombinasjon, står fortsatt som ubesvart for meg. Dette er et spørsmål som angår alle lærerutdannere i musikk og dermed også alle fremtidige lærerstudenter. Derfor håper jeg at dette er en diskusjon som kan løftes frem av profesjonen og som kan invitere til samarbeid og dialog på tvers av utdanningsinstitusjoner. På denne måten kan musikkfaget være rustet for et liv også i fremtidens skole og utdanning.

7 Avslutning

Som vist tidligere i oppgaven har målet med oppgaven vært å vise (1) hvordan lærerutdannere i musikk legitimerer musikkfaget og (2) hva som er forholdet mellom lærerutdannelsens legitimering av musikkfaget og tenkningen omkring «21st Century skills». Jeg har behandlet disse spørsmålene med teori om musikkpedagogikk, musikkpedagogisk filosofi og dannelse, samt intervjuer av lærerutdannere i musikk. Oppgavens viktigste funn er at:

- Lærerutdannere legitimerer musikkfaget i lærerutdanningen på bakgrunn av egne subjektive opplevelser av musikkfaget og bygger argumentene på normative teorier om dannelse som et motstykke til en nyliberalistisk nyttetenkning.
 - Lærerutdannerne savner gode argumenter for legitimeringen av musikkfaget.
- Flere av lærerutdannere viser motstand og lite kjennskap til fremtidskompetansebegrepet og 21st Century Skills. Lærerutdannerne opplever at begrepene gir uttrykk for en «teoretisk» «forskningsbasert» eller kanskje snarere «byråkratisk» tilnærming til skole og utdanning.
 - Lærerutdannerne beskriver et forskningsfjernt musikkfag i lærerutdanningen.
- Flere av lærerutdannere hadde begrenset kjennskap til nyere begreper, diskusjoner, forskning og rapporter innenfor lærerutdanningen. De har derimot innsikt i spørsmål som omhandler utdanningsstrukturer og ressurstilgang.
- Det er behov for å definere musikkfagets innhold og profil i lærerutdanningen.

7.1 Konklusjon

Ved å undersøke sammenhengen mellom legitimeringen av musikkfaget i lærerutdanningen, 21st Century Skills og Ludvigsen-utvalgets anbefalinger, har jeg komplementert tidligere forskning på musikkfaget i lærerutdanningen. Sætre konkluderte med at musikkfaget i lærerutdanningen fremsto som stadig mer fragmentert og at dette var med på å marginalisere musikkfaget som lærerutdanningsfag.

Samlet ser musikkfaget i grunnskolelærerutdanningene ut til å brytes mot en rekke motsetninger og krav. Utvikling av faget ser derfor ut til å kreve drøftelser av grunnleggende spørsmål om innhold og profil; spørsmål som har fått ligge urørt i alt for lang tid. (Sætre, 2014, s. 2)

På bakgrunn av informantenes uttalelser i denne oppgaven kan jeg underbygge Sætre sin påstand om et fragmentert musikkfag i lærerutdanningen og behovet for å drøfte grunnleggende spørsmål om innhold og profil. Jeg har identifisert usikkerhet knyttet til musikkfagets utvelgelseskriterier i forbindelse med fagfornyelsesprosessene for innhold i fagene i skolen og har funnet at dette kan ha sammenheng med mine informanternes kjennskap og refleksjon rundt eget musikkfag og musikkpedagogisk filosofi. Jeg finner også at lærerutdanningen har behov for å diskutere hvordan, og i hvilken grad, de skal forholde seg til relevant forskning, gjerne som en del av å definere musikkfagets profil i lærerutdanningen. På bakgrunn av dette er et av hovedfunnene i oppgaven den manglende diskusjonen rundt hvilket grunnlag en skal legitimere musikkfaget i lærerutdanningen på. Tilsynelatende drives flere av mine informanter i større grad av et subjektivt musikkfag enn av nasjonale og internasjonale politiske planer og dokumenter. Dette kan by på utfordringer når stortingsmelding 28 slår fast at fagfornyelsesprosessen må starte med at fagpersoner definerer hva som er kjerneelementene i hvert skolefag og jeg ser behovet for at lærerutdannerne er en del av denne gruppen med fagpersoner.

Fokuset på hvilken kompetanse som elevene i fremtidens skole behøver er stort i dagens kunnskapssamfunn. De ulike kompetansebegrepene som blir presentert fra ulike aktører både nasjonalt og internasjonalt gjør at vi skisserer tydelige mål for opplæringen, men uten å konkretisere hva som skal være innholdet i opplæringen. Som vist har Dede argumentert for at en av grunnene til at utdanningsreformene ikke implementeres på en god måte er fordi vi ilegger 21st Century skills ulik mening. Dette understreker også Liessmann med sitt Unbildung begrep. Han fokuserer nettopp på farene ved å diskutere det normative dannelsesbegrepet mot skills og kompetansebegrepene uten å ha en klar formening om hva dannelsesbegrepet faktisk innebærer. På samme måte klarer ikke lærerutdanningen å definere hva som skal være grunnlaget for fagfornyelsen i musikkfaget. Et interessant funn i denne forbindelse er hvordan lærerutdannerne viser motstand mot en «byråkratisk» eller «instrumentell» tilnærming til lærerutdanningen og skolen generelt. Det er flere tolkninger av dette. Det kan tenkes at informantene er kritiske fordi de ikke kjenner til denne kompetanseorienterte tilnærmingen til skole og utdanning. En kan også tenke seg at dette gir seg utslag gjennom at flere av informantene i liten grad kjenner til nyere begreper, diskusjoner, forskning, og rapporter innenfor lærerutdanningsfeltet. Det er utfordrende å vite hva som er årsak og virkning i denne sammenhengen, men det virker som at arbeidet med å definere kjerneelementene i faget, slik som Stortingsmelding 28 etterspør, kan være et

verdifullt referansepunkt og en gyllen mulighet til å starte arbeidet med musikkfagets grunnlagsdiskusjoner, for og på denne måten å følge Gustavssons tanke om et fruktbart forhold mellom begreper som dannelse og kompetanse/skills. Hvorvidt lærerutdannerne ønsker en slik diskusjon er jeg mer tvilende til, men hvis en gir det et forsøk kan en kanskje finne nye måter å snakke, tenke eller handle på i forhold til musikk, i skjæringspunktet mellom dannelse og kompetansetenkning.

Utfordringen er derfor på mange måter lik for musikkfaget som for de andre fagene i skolen. De generelle kunnskapsmålene, som en for eksempel finner hos Ludvigsen-utvalget, gjør at fagfornyelse ikke bare er viktig for å motarbeide stofftrengselen i skolen, men også for å fylle fagene med innhold. På bakgrunn av resultatene i denne oppgaven ser jeg behovet for å debattere et musikkpedagogisk filosofisk grunnlag blant lærerutdannere. Dette vil være med på å sikre en musikkpedagogisk filosofisk forankring i arbeidet med fagfornyelsesprosessene.

Det nærmeste jeg har kommet et svar på hvem som skal bestemme innholdet i musikkfaget i lærerutdanningen er todelt. På den ene siden står forskningen. Dette er noe som har blitt etterlyst fra flere hold. Selv om det var uenighet blant lærerutdannerne så var det flere som mente at forskningen var helt avgjørende for å klare å utvikle musikkfaget, og for å beholde musikkfaget i fremtidens skole. Dette kan bety flere ting, og dette blir selvsagt bare spekulasjoner, men hvis en tar utgangspunkt i at det er dette som kreves, så passer den nye femårige lærerutdanningen svært godt, da det er forskningsfokuset som blir trukket frem gjennom selvstendige vitenskapelig arbeid for alle lærerstudentene. På denne måten kan en håpe at flere av lærerstudentene knytter forskningsfokuset sammen med de ulike musikkpedagogiske grunnlagsproblemene. Dette kan føre til at det blir mer naturlig for lærerstudenter og lærerutdannere å legitimere musikkfaget med argumenter som er fundert i forskningen.

På den andre siden står lærerutdannerne som kjemper for den estetiske erfaringen og den musikalske erfaringens egenverdi. Det som er utfordrende med et slikt strengt autonomiestetisk musikkssyn er å se for seg hvordan det skal gjennomføres i praksis. Dermed må en spørre seg om det er et autonomiestetisk musikkssyn som burde være idealet, eller er dette et musikkssyn som i all hovedsak brukes for å gi heteronomiestetikken et motstykke. Altså at det er et middel for å motstride et instrumentelt musikkssyn som mål. Varkøy er redd for nettopp dette, at et heteronomiestetisk musikkssyn vil gjøre at musikkfaget ender opp med

å virke som et middel for et annet mål, uten syn for den musikalske erfaringens egenverdi
Eller som Varkøy skriver «Musikk for alt (og alle)» (Varkøy , 2001, s. 215).

Kanskje kan en gjennom kjennskap til relevant musikkpedagogisk forskning se at dette kan være to sider av samme sak, da det ikke er umulig å arbeide med forskning og dele dette synet. Hvis en deler et slikt syn på musikk vil det påvirke hva og hvordan en forsker, og også hva en gjør til forskningsobjekt. For gjennom å arbeide for musikken i seg selv, den unyttige musikken, som Varkøy kaller det, så er potensiale mer enn bieffekter. Det ligger store uforklarlige og unyttige estetiske opplevelser og erfaringer, som aldri vil kunne måles eller graderes, men som kan oppleves som uforklarlig meningsfulle.

7.2 Potensiale for videre arbeid

På bakgrunn av funnene i denne oppgaven ser jeg et stort potensiale for videre forskning. En kan følge prosessene mot en ny læreplan, med fokus på musikkfaget i lærerutdanningen og eventuelle grunnlagsdiskusjoner innenfor musikkfaget, dette kan for eksempel innebære og monitorere fagfornyelsesprosessene i skolen. Eller så kan en følge gruppen fagpersoner som skal starte arbeidet med og definerer hva som er kjerneelementene i musikkfaget. For hvilke deler av musikkfaget vil trekkes frem gjennom disse diskusjonene og på hvilket grunnlag?

Et interessant underpunkt er at alle lærerutdannerne var bekymret for musikkfaget posisjon ved andre lærerutdanningsinstitusjoner. De var selv opptatt av at de hadde gode forhold til å drive musikkutdanning, og flere følte på en opplevelse av å være privilegerte. Disse resultatene bygger kun på 3 utdanningsinstitusjoner og et fåtall av lærerutdannere, men det er allikevel en interessant observasjon. Det kan selvsagt ha den helt naturlige forklaringen at andre lærerutdanninger opplever dette som fullstendig reelt, men hvis dette også gjelder andre temaer, som for eksempel akademisering av lærerutdanningen, så hadde det vært interessant og visst hva som førte til disse oppfatningene. Spørsmålet blir jo om det faktisk er dette som er faktum eller om dette har blitt en «myte» uten grunnlag i dagens virkelighet.

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology - New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage.
- atc21s. (2012). <http://www.atc21s.org/about.html>. Hentet 01 08, 2016 fra <http://www.atc21s.org>: <http://www.atc21s.org/about.html>
- Bachmann, K., Sivesind, K., Afsar, A., & Hopmann, S. (2003). *Hvordan formidles læreplanen? Evaluering av Reform 97, synteserapport*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of arts in education*. München: Waxmann.
- Bellanca, J., & Brandt, R. (2010). *21st century skills. Rethinking How Students Learn*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Benestad, F. (1993). *Musikk og tanke- hovedretninger i musikkestetikkens historie fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Aschehoug.
- Benum, I. (1978, September). Musikkpedagogiske aspekter. *Norsk Musikk Tidsskrift*, 15(3), ss. 121-131.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. I P. Griffin, B. McGaw, & E. Care, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (ss. 17-67). Springer Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Bjørkvold, J.-R. (2014). *Det musiske mennesket*. Oslo: Freidig Forlag.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 4(2), ss. 77-101.
- Bøyum, S. (2013). John Rawls: danning til rettferd. I I. Straume, *Danningens filosofihistorie* (s. 293). Oslo: Gyldendal.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Reserach, Techniques and Procedures for developing grounded Theory* (Vol. 3). London: Sage.

- Dale, E. L. (1991). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, E. L. (2005). *Om utdanning - klassiske tekster* (Vol. 4). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for 21st Century Skills. I J. Bellanca, & R. Brandt, *21st century skills. Rethinking How Students Learn* (ss. 51-76). Bloomington: Solution Tree Press.
- Der Lippe, M. v., Anker, T., & Roos, M. (2014). Religion i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (5), 299-303.
- Elliott, D. J., & Silvermann, M. (2014). *Music Matters; A Philosophy of music education*. Oxford: University Press.
- Erstad, O., Amdam, S., Arnseth, H. C., & Selseth, K. (2014). *Om fremtidens kompetansebehov - En systematisk gjennomgang av internasjonale og nasjonale initiativ*. HVO, UIO. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Fiskeridepartementet, N. o. (1998, mai 28). Stortingsmelding nr 41. *Næringspolitikk inn i det 21. århundret*. Oslo, Norge: Nærings- og fiskeridepartementet,.
- Fossum, H. (2010). *På sporet etter den estetiske erfaring : om "det estetiske" i musikkpedagogikk og musikktenkning, med fokus på tenkning omkring den estetiske erfaring og "det estetiske" i Tyskland ved inngangen til et nytt årtusen*. Norges musikkhøyskole. Oslo: NMH.
- Fossum, H., & Varkøy, Ø. (2017). Hva er musikk godt for? Om edruelighet – i spennet mellom overmot og resignasjon. I Ø. Varkøy, *Musikk- dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Griffin, P., & McGaw, B. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Gustavsson, B. (2003). *Bildning i vår tid*. Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2012). Bildning och nytta. I Ø. Varkøy, *Om nytte og unytte* (ss. 93-112). Oslo: Abtakt forlag.

- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2010). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet - utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Haug (red), P. (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2003). *Om forsknings- og utviklingsarbeid i lærerutdanninga*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millenials Rising: The next great generation*. New York: Vintage Books.
- Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. Oslo: Avhandling for graden Ph. D. NMH-publikasjoner 2003:3.
- Johansen, G., Kalsnes, S., & Varkøy, Ø. (2005). *Musikk-pedagogiske utfordringer - artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jordell, K. Ø. (2016, september 01). *Matte er blitt den nye latinen*. Hentet fra www.verdidebatt.no: <http://www.verdidebatt.no/innlegg/11654789-matte-er-blitt-den-nye-latinen?side=1#svar-11654860>
- Jordhus-Lier, A. (2012). *Musikkfaget etter kunnskapsløftet - en studie av musikk læreres fagoppfatning*. (Masteroppgave, UIO).
- Jorgensen, E. R. (1990). Philosophy and the Music Teacher. *Music Educators' Journal*.
- Jørgensen, H. (2001). "Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945–2000". *Studia Musicologica Norwegica*, 27, ss. 103–131.
- Kalsnes, S. (2008). Fagdidaktikk i musikk. I E. M. Halvorsen, *Didaktikk for grunnskolen* (ss. 236-261). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kalsnes, S. (2010). Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene- noen perspektiver på praksis. I G. Salvesen, & J. H. Sætre, *Almenn musikkundervisning - perspektiver på praksis* (ss. 54-72). Oslo: Gyldendal akademiske.

- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked - Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (Vol. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kay, K. (2010). Foreword. I J. Bellanca, & R. Brandt, *21st century skills. Rethinking How Students Learn* (ss. xiii-1). Bloomington: Solution Tree Press.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). *What Knowledge Is of Most Worth: Teacher Knowledge for 21st Century Learning* (Vol. 4). *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 29.
- Klempe, H. (1994). Musikk som mediefag. I P. Dyndal, & Ø. Varkøy, *Musikkpedagogiske perspektiver*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Korsvold, K. (2015, Juni 15). *Aftenposten*. Hentet Juli 27, 2016 fra <http://www.aftenposten.no/kultur/Kunsthag-velges-bort-36941b.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnhagens innhold og oppgaver*. Bergen: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2014, september 03). *Hva slags skole trenger vi i fremtiden?* Hentet fra www.regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Hva-slags-skole-trenger-vi-i-fremtiden/id766746/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Meld. St. 28 Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 02 15). *Ny generell del av læreplanen*. Hentet fra nygenerelldel.regjeringen.no/: <http://nygenerelldel.regjeringen.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, D. K. (2008- 2009). *Læreren- rollen og utdanningen. Stortingsmelding nr 11*. Oslo.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 3). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoredannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om Teori og Praksis. *Bedre skole 02*. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_2-11/UTD-BedreSkole0211-WEB_Kvernbekk.pdf
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofiler i grunnskolen – Hovedresultater 2013/2014*. Oslo: SSB.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteor*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Piper.
- Ludvigsen, S. (2015). Fagfornyelse, dybdeløring og progresjon i lærerutdanningen. I U. Rindal, A. Lund, & R. Jakhelln (red), *Veien til fremragende lærerutdanning* (ss. 221-227). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ludvigsen, S. (2016, oktober 20). *www.aftenposten.no*. Hentet Januar 8, 2017 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Dybdeløring-er-forutsetning-for-fremtidens-skole--Sten-Ludvigsen-607135b.html>
- Lund, T. (2015). *Innføring i forskningsmetodologi* (Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Monsen, L. I. (2013). *Estetiske fags betydning for læring og dannelse - Hvordan kan lærere bruke estetiske fag for å*. (Masteroppgave, HIF).
- Nielsen, F. V. (2006). *Almen Musikkdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1 : hovedrapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nordenbo, S. E. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik : udvalgte artikler*. København: Nyt Nordisk Forlag.

- NOU. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDPDFS.pdf>
- NOU. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Nussbaum, C. M. (1995). *Känslans skärpa, tankens inlevelse, essäer om etik og politik*. Bruts Ostlings bokf. Symposion.
- OECD. (2005, Mai 05). *The definition and selection of key competencies*. Paris, Frankrike: OECD Publishing.
- OECD. (2016, 11 10). *www.oecd.org*. Hentet fra <http://www.oecd.org/about/>
- OECD. (2017, 01 08). *www.oecd.no*. Hentet fra <http://www.oecd.org/edu:>
<http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>
- P21. (2002, 01 01). <http://www.p21.org/about-us/p21-faq>. Hentet 01 09, 2017 fra <http://www.p21.org:>
<http://www.p21.org/about-us/p21-faq>
- Pedró, F. (2006). *The New Millenium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning*. Paris: OECD-CERI.
- Pervin, L. A. (1984). *Personality*. New York: Wiley.
- Petter, N. S. (2013, Juni 6). *Musikkfagets effekter og verdier*. Hentet fra Musikk-Kultur: www.musikk-kultur.no
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2014, juni 03). *www.regjeringen.no*. Hentet fra Pressemelding: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Innforer-5-arig-grunnskolelærerutdanning-pa-masterniva/id761439/>
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: advancing the vision*. New Jersey: Prentice Hall.

- Rindal, U., Lund, A., & Jakhelln (red), R. (2015). *Veien til fremragende lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1979). *Musikkpedagogisk teori*. Oslo: Norsk Musikkforlag.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rødal, A. (2015, September 17). *Fremtidens skole – hva skjer med fagene?* Hentet fra [www.uv.uio.no: http://www.uv.uio.no/ils/om/aktuelt/aktuelle-saker/2015/fremtidens-skole-110915.html](http://www.uv.uio.no/ils/om/aktuelt/aktuelle-saker/2015/fremtidens-skole-110915.html)
- Røyseng, S., & Varkøy, Ø. (2014). What is music good for? A dialogue on technical and ritual rationality. *Action, Criticism, and Theory for Music Education (ACT)*, 13(1), ss. 101-125.
- Sen, A. K. (2009). *The idea of justice*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Sinclair, N., Pimm, D., & Higginson, W. (2007). *Mathematics and the Aesthetic - New Approaches to an Ancient Affinity*. New York: Springer.
- Skrede, T. (2016, Februar 11). *Grip sjansen dere har fått med Ludvigsen-rapporten!* Retrieved from [www.ballade.no: http://www.ballade.no/sak/grip-sjansen-dere-har-fatt-med-ludvigsen-rapporten/](http://www.ballade.no/sak/grip-sjansen-dere-har-fatt-med-ludvigsen-rapporten/)
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. I P. Jackson (Ed), *Handbook of research on curriculum* (ss. 403-428). New York: Macmillan.
- Strand, K. (2015). *Musikk i spesialundervisning*. (Masteroppgave, NTNU).
- Sætre, J. H., & Salvesen, G. (2010). *Allmenn musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sætre, J. H. (2014). *Preparing generalist student teachers to teach music A mixed-methods study of teacher educators and educational content in generalist teacher education music courses*. Oslo: NMH-publications.

- Sætre, J. H. (2014). *Sammendrag av avhandlingen*. Oslo: NMH.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt.
- Thaagard , T. (2003). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i religion, livssyn og etikk*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Varkøy , Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle) – om musikkens syn i norsk grunnskole*. Oslo: unipub.
- Varkøy, Ø. (1997). *Hvorfor musikk, en musikkpedagogisk idehistorie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk - strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Varkøy, Ø. (2006). *Hvorfor musikk? - en musikkpedagogisk idehistorie (Vol. 2)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Varkøy, Ø. (2007). Pengene eller livet! Dannelsesteoretiske perspektiver - og musikkpedagogisk masterutdanning. I: I S. E. Holgersen, & S. G. Nielsen (red.). Nordisk Musikkpedagogisk Forskning).
- Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring - i Kunnskapsløftet. I J. H. Sætre, & G. Salvensen (red), *Allmenn musikkundervisning* (ss. 23-53). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Varkøy, Ø. (2012). *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Varkøy, Ø. (2014, April 01). *Helliger målet middelet?* Hentet fra www.ballade.no: <http://www.ballade.no/sak/helliger-malet-middelet/>
- Varkøy, Ø. (2015). Bildung Between cultural heritage and the unknown, instrumentalism and existence. I M. Fleming, & L. & Bresler, *The Routledge International Handbook of the Arts and Education* (ss. 19-29). London: Routledge.

- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idehistorie* (Vol. 3). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). *A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies*. (Vol. 3). *Journal of Curriculum Studies* 44.
- Wrengbro, V. Å. (2012). *Hvordan begrunnes og defineres kompetanse? : En analyse av internasjonal og norsk utdanningspolitikk i et læreplanteoretisk kunnskapsperspektiv*. Oslo: Masteroppgave (UIO).

Vedlegg 1 Meldeskjema til NSD



Sten Runar Ludvigsen
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 30.08.2016

Vår ref: 49406 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49406	<i>Hvordan legitimerer lærerutdannere i musikk musikkfaget i lærerutdanningen i fremtidens skole?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Sten Runar Ludvigsen</i>
<i>Student</i>	<i>Borgar Storebråten</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 49406

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 01.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak