



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Sindre Andreas Larsen

Masteroppgave

Grunnlag for deltakelse i musikk

Musikklæreres refleksjoner rundt musikalitet og
deltakelse i musikk

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2MIKSAVH3

2022

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Da jeg kom til Hamar i 2016 og startet første dag på et årstudium i musikk hadde jeg ingen planer om å skrive en masteroppgave ved høgskolen. Jeg hadde ikke engang ordnet med hybel før studiestart. Det ordnet seg imidlertid fort i møte med hyggelige mennesker som hadde ledig plass i kollektivet, takk for det Didrik. Møte med likesinnede, musikkinteresserte mennesker gjennom studietiden, som alltid har vært interessert i samtaler om musikk og etter hvert også faglige diskusjoner innenfor musikkpedagogikk og didaktikk, er mye av grunnen til at jeg ble værende. Først ved en bachelorgrad og nå til en mastergrad. Tusen takk til alle jeg har møtt gjennom studiet på Hamar.

Takk også til alle som har lest gjennom oppgaven min og kommet med store og små innspill på innhold og grammatikk som har bidratt til oppgavens helhet.

Ikke minst vil jeg takke informantene som stilte opp i denne oppgaven. Uten dere hadde virkelig ikke oppgaven vært mulig, og jeg har lært utrolig mye av å snakke med dere og å transkribere, analysere og tolke deres uttalelser og velreflekterte meninger.

Jeg vil også utrette en stor takk til min veileder Eirik Askerøi som gjennom hele det siste året har kommet med gode innspill, tatt seg tid til diskusjoner og samtaler både innenfor og utenfor oppgavens tema og veiledet meg å gjøre oppgaven til det den har blitt.

Den største takken vil jeg rette til min kjære samboer, Marit, for all støtte, kjærighet og gode innspill og diskusjoner rundt oppgaven min. Du har hatt din egen oppgave å skrive denne våren, noe du har klart utmerket. Jeg er stolt av deg og veldig takknemlig for at du har holdt ut sammen med meg! Tusen takk for at du overtalte meg til å gå videre med en master.

Sindre Andreas Larsen

Oslo, mai 2022

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan musikk lærere kan bidra til at deres elever utvikler et grunnlag for deltakelse i musikk. Oppgaven retter søkelys mot musikk læreres holdninger til og forståelse av begrepene musikalitet og deltakelse i musikk, samt hvordan disse kan henge sammen med elevers muligheter for deltakelse i musikk i et livslangt perspektiv. Selv om problemstillingen *Hvordan kan musikk læreren bidra til å gi elevene grunnlag for deltakelse i musikk i et livslangt perspektiv?* har hentet inspirasjon fra læreplanen for musikk i grunnskolen (LK20), har det gjennom studien vist seg at dette er et fokusområde for musikkundervisning også etter grunnskolen. På denne måten underbygges bruken av det livslange perspektivet i problemstillingen og læreplanen.

Empirien i oppgaven består av fire semistrukturerte kvalitative forskningsintervju med musikk lærere ved henholdsvis grunnskole, ungdomsskole, videregående skole og høyere musikkutdanning. På denne måten blir funnene i oppgaven relevant for et bredere musikkdidaktisk felt, og informantenes samlede erfaring og kunnskap belyser problemstillingen i et lengre perspektiv av elevenes utvikling. Informantenes uttalelser blir drøftet opp mot teorier som omhandler deltakelse i musikk, musikalitet og musikalsk utvikling.

Funnene i oppgaven peker i retning av at musikk læreres forståelse av og bruk av begrepet musikalitet, samt hvordan musikk lærere både bevisst og ubevisst uttrykker holdninger til begrepet, kan påvirke elevers tanker om egen musikalitet og dermed også muligheter for deltakelse i musikk. Gjennom diskusjonskapittelet presenteres fire punkter som kan fungere som inspirasjon for musikk lærere i arbeidet med å bidra til å legge til rette for elevers grunnlag for deltakelse i musikk. Mine informanter argumenterer for at i musikkfaget burde elever og lærere delta aktivt i sang, spill og dans med vekt på aktiviteter der deltakelse er målet, heller en presentasjon og fremførelse.

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Foundation for participation in music – Music teachers' reflections on musicality and participation in music

This master's thesis examines how music teachers can contribute to their students developing a foundation for participation in music. I focus on music teachers' attitudes to and understanding of the concepts of musicality and participation in music, as well as how these can be related to students' opportunities for participation in music in a lifelong perspective. Although the problem *How can the music teacher help to give students a basis for participation in music in a lifelong perspective?* has taken inspiration from the curriculum for music in primary school (LK20), this study has shown that this is an issue for music teaching also after primary school. This supports the use of the word's lifelong perspective in the problem and the curriculum.

The empirical evidence in this thesis consists of four semi-structured qualitative research interviews with music teachers at primary school, secondary school, high school, and higher music education, respectively. In this way, the findings in the thesis become relevant for a broader field of music didactics. The teachers' overall experience and knowledge illuminate the problem in a longer perspective of the students' development. The teachers' statements are discussed against theories that deal with participation in music, musicality, and musical development.

The findings in the thesis point in the direction that music teachers' understanding of and use of the concept of musicality, as well as how music teachers both consciously and unconsciously express attitudes to the concept, can influence students' thoughts about their own musicality and thus opportunities for participation in music. In discussion between the teachers and the theoretical basis for this thesis, I suggest four points. These points can serve as inspiration for music teachers in helping students develop a foundation for participation in music through music education. My informants argue that in the music subject, students and teachers should actively participate in singing, playing, and dancing with emphasis on activities where participation is the goal, rather than presentation and performance.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	8
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.2	Sentrale begreper og avgrensninger	11
1.3	Tidligere forskning	13
2	Teori.....	16
2.1	Presenterende og deltakende musikkpraksis	16
2.2	Musicking	18
2.3	Musikalsk Aktørskap	20
2.4	Musikalitet	22
2.4.1	<i>Relativistisk, absolutt og relasjonelt musikalitetssyn.....</i>	<i>24</i>
2.4.2	<i>Pedagogiske konsekvenser</i>	<i>25</i>
2.4.3	<i>Musikalske evner og talent.....</i>	<i>25</i>
2.4.4	<i>Medfødte evner eller mulighet for utvikling?.....</i>	<i>26</i>
2.5	Musikalsk utvikling	27
2.5.1	<i>Spesialisert og Normativ musikalsk utvikling</i>	<i>29</i>
2.6	Muligheter for deltakelse i musikk	30
3	Metode	32
3.1	Kvalitative forskningsintervju	33
3.1.1	<i>Tematisering.....</i>	<i>33</i>
3.1.2	<i>Planlegging</i>	<i>34</i>
3.1.3	<i>Intervjuing</i>	<i>34</i>
3.1.4	<i>Transkribering.....</i>	<i>35</i>
3.1.5	<i>Analysering.....</i>	<i>35</i>
3.1.6	<i>Verifisering.....</i>	<i>36</i>
3.1.7	<i>Rapportering</i>	<i>36</i>

3.2	Om utvalget	37
3.3	Intervju over Zoom.....	38
3.4	Transkripsjoner.....	40
3.5	Forskningsetiske refleksjoner	42
3.5.1	<i>Krav om informert samtykke</i>	43
3.5.2	<i>Reliabilitet og validitet</i>	43
4	Empiri, funn og Analyse	45
4.1	Presentasjon av informantene	46
4.1.1	<i>Presentasjon av I-1</i>	46
4.1.2	<i>Presentasjon av I-2</i>	47
4.1.3	<i>Presentasjon av I-3</i>	48
4.1.4	<i>Presentasjon av I-4</i>	49
4.2	Å delta i musikk.....	51
4.2.1	<i>Tolkning av sitat fra læreplanen</i>	51
4.2.2	<i>Forståelse av deltakelse i musikk</i>	53
4.3	Grunnlag for deltakelse i musikk.....	55
4.3.1	<i>Har elevene dette grunnlaget?</i>	57
4.4	Forståelse av musikalitet	59
4.4.1	<i>Utvikling av musikalitet</i>	63
4.4.2	<i>Musikalitetsforståelser</i>	64
5	Diskusjon.....	66
5.1	Holdninger til musikalitet i undervisning	67
5.1.1	<i>Musikalsk Utvikling</i>	69
5.2	Grunnlag for deltakelse i musikk.....	69
5.2.1	<i>Mestringsfølelse og ufarliggjøring av situasjoner</i>	70
5.2.2	<i>Tilbud om deltakelse i musikk</i>	70
5.2.3	<i>Bredde i undervisningen</i>	71

5.2.4	<i>Etablere en kultur for deltakelse</i>	72
5.2.5	<i>Grunnlag for deltakelse – kort oppsummert</i>	73
5.3	Hvordan kan musikk læreren bidra?.....	74
6	Avslutning	77
7	Litteraturliste	81
8	Vedlegg	85
8.1	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	85
8.2	Vedlegg 2: Samtykkeskjema	89
8.3	Vedlegg 3: Intervjuguide	92

1 INNLEDNING

At, musikken skal jo være for alle da. Og det er jo greit. En del av musikken, som jeg selv også representerer, er jo det her med liksom å strebe og strebe mot en sånn, perfektjon da. Å bli fantastisk god på instrumentet og slike ting. Det vil jo alltid ligge i det der, at du ser opp til og har lyst til å gå på konsert med noen fantastiske solister. Men, en må kunne ha begge deler da. Og jeg tenker at hvis du styrker tilgangen for alle, så tror jeg og at de fantastisk flinke vil få mye mer publikum og mye mer å støtte seg på i samfunnet. Så jeg tror det er kjempeskummelt hvis man på en måte stenger av, og spesielt i grunnskolen da. Det er der du får på en måte alle gode eller dårlige vaner. (intervju, 12. januar 2022)

Det informantene forteller om her, er balansegangen mellom at musikk i grunnskolen skal være for alle og at musikk er et fag og et håndverk der noen spesialiserer seg langt utover det som er tilgjengelig for alle. Mange musikk lærere er også utøvende musikere og kjenner på en spenning mellom at alle burde drive med musikk uansett ferdighetsnivå, og et ønske om å være så flink som mulig i musikk. Et slikt spenningsforhold skriver også Anne Jordhus-Lier om i sin doktorgradsavhandling *Institutionalising versatility, accomodating specialists* (2018) der hun undersøker norske kulturskolelæreres profesjonelle identitetsforståelse. Innenfor kulturskolen beskriver Jordhus-Lier en spenning mellom allsidighet og spesialisering, samt hvordan man kan se en tendens til at spesialisering og dybde tilegnes høyere status enn allsidighet og bredde. Denne delingen kommer til uttrykk i kulturskolens bredde og fordypningsprogram, som gjør det mulig å jobbe i denne spenningen. I grunnskolen er det ikke rom for en slik deling. Som informantene forteller, skal musikkundervisningen være for alle, noe som kanskje gjør spenningen mellom allsidighet og spesialisering enda mer utfordrende å jobbe med. Jordhus-Lier (2018) skriver at måten musikk læreren oppfatter sin rolle kan føre til motstridende verdier. Lærere som verdsetter bredde vil vektlegge kollektive verdier, mens lærere som tenker dybde vil vektlegge individuelle verdier. Dette mener Jordhus-Lier vil påvirke tanker om målet med undervisning og hvem undervisningen er ment for.

I læreplanen for grunnskolen (LK20) står det at «Gjennom faget får elevene grunnlag til å delta i musikk i et livslangt perspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Det er altså ikke nok at elevene er med i musikkundervisningen mens de går i grunnskolen. De skal også tilegne seg et slags grunnlag som gjør de i stand til å delta i musikk senere i livet. Jeg har lurt

på hva jeg som musikk lærer skal legge i denne setningen fra læreplanen. På hvilke måter kan jeg undervise musikkfaget slik at faget gir elever grunnlag for deltakelse i musikk? Hva er dette grunnlaget, og hva legges i å delta i musikk?

I sitatet over understrekes det også hvor viktig det er at så mange som mulig får tilgang til musikk i grunnskolen. Her er det ikke snakk om tilgang til musikk som i at alle må laste ned Spotify-appen på mobilen sin. Det informanten mener er at alle barn og unge må lære seg å lytte, synge, spille og danse, samt lære at å uttrykke seg gjennom musikk er en del av det å være et menneske. Ved å styrke denne tilgangen for alle, mener informanten at vi også skaper et samfunn som legger mye bedre til rette for de som ønsker å spesialisere seg innenfor musikk. Hvis ikke risikerer vi å få noen få spesialiserte musikere som er helt frakoblet fra resten av samfunnet. Dersom mange etter musikkundervisningen i grunnskolen sitter med en opplevelse av at: 'musikk var ikke noe for meg', er det også en fare for at disse ikke vil ha noen interesse av å delta i musikk og støtte opp om de som ønsker å drive med musikk.

Sidsel Karlsen (2011b) observerer et økende behov innenfor musikkpedagogikken for å se elevens perspektiv på læringsprosessen, samt et behov for et bredere syn på kunnskap, læring og bruk av musikk. I dette legger hun også at vi må skaffe oss innsikt i samspelet mellom formell og uformell læring og de mulighetene dette gir for elevenes erfaring og læringsutbytte. Hun viser også til den finske musikkforskeren Heidi M. Westerlund (2008, referert i Karlsen, 2011b, s. 107) og argumenterer for å legge til rette for gode læringsprosesser heller enn å presse frem et utdanningsprodukt eller et musikalsk sluttprodukt. I denne prosessen må man også være oppmerksom på mulige ikke-musikalske resultater av musikkundervisningen. På denne måten, sier Karlsen, kan lærere og forskere hjelpe til å lage arenaer og miljøer der erfarings- og læringsutbytte for hver enkelt elev er i fokus. «Designing educational environments that take into account all of the above calls for thorough research-based investigations into present individual and societal conditions for experiencing and learning music» (Karlsen, 2011b, s. 108). Karlsen skriver at slike læringsmiljø muligens kan lede til at elever utvikler en livslang interesse for musikk istedenfor å avfeie sin musikkundervisning eller enda verre, anse seg selv som umusikalske.

Nora Kulset skriver i boken *Din Musikalske Kapital* (2021) om hvordan menneskers selvoppfattelse som musikalske eller umusikalske henger sammen med hvordan de deltar i musikk og hvordan mennesker utvikler et syn på egen musikalitet. Lesingen av denne boken har gjort at jeg i oppgaven retter et søkelys mot musikk læreres forståelse av musikalitet og hvordan dette påvirker elevenes muligheter for deltakelse i musikk. Gjennom å undervise

musikk med et fokus på at musikkfaget skal gi elevene grunnlag for deltakelse i musikk i et livslangt perspektiv, kan vi kanskje unngå at musikkfaget virker mot sin hensikt. Altså at det står i fare for å bli et stengsel for elevenes deltakelse i musikk eller at elevene anser seg selv som umusikalske, slik min informant og Karlsen (2011b) frykter. Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan musikk lærere kan undervise musikkfaget på en måte som gjør at elever utvikler et grunnlag for deltakelse i musikk i et livslangt perspektiv. Jeg vil ikke gå så langt som til å beskrive undervisningsopplegg og spesifikke metoder i musikkundervisningen, men vil holde meg til didaktiske diskusjoner som omhandler lærerforutsetninger og andre rammefaktorer som påvirker undervisningens struktur og innhold.

1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Grunnskolefaget musikk skal bidra til at elevene får en livslang interesse for musikk og skal også gjøre elevene i stand til å delta i musikk gjennom livet. Karlsen (2011b) argumenterer for å se ikke-musikalske resultater av undervisning heller enn å presse frem et musikalsk sluttprodukt samtidig som vi ser hver enkelt elevs utviklingsprosess. Jordhus-Lier (2018) forteller om hvordan musikk lærerens posisjonering i spenningen mellom bredde og spesialisering fremmer ulik grad av individuelle og kollektive verdier. Læreplanen for grunnskolefaget musikk (LK20) slår fast at faget skal gi alle elever grunnlag for deltakelse i musikk. Slik jeg forstår det, står man som musikk lærer i grunnskolen altså i en spenning der man skal inkludere alle ved å se hver enkelt elevs læringsprosess. Likevel skal man bygge på kollektive verdier og tenke bredde heller enn spesialisering, samtidig som man ikke lager sperrer for noens musikalitet. Alle de ulike faktorene som spiller inn i dette arbeidet gjør at jeg sitter igjen med problemstillingen:

Hvordan kan musikk læreren bidra til å gi elevene grunnlag for deltakelse i musikk i et livslangt perspektiv?

Problemstillingen undersøker et fenomen som befinner seg et sted mellom musikk lærer og elev, og i samspillet mellom musikk læreren, musikkfaget og eleven. I denne oppgaven er jeg opptatt av å belyse problemstillingen fra musikk lærerens perspektiv. Derfor har jeg med utgangspunkt i denne problemstillingen formulert fire forskningsspørsmål som undersøker musikk lærerens forståelse nærmere, og hvordan denne henger sammen med elevenes deltakelse i musikk.

- Hvordan kan musikk læreres forståelse av musikalitetsbegrepet henge sammen med elevenes muligheter for deltakelse i musikk?
- Hva forstår musikk lærere som deltakelse i musikk?
- Hva forstår musikk lærere som grunnlag for deltakelse i musikk?
- Hvordan forstår og bruker musikk lærere begrepet musikalitet?

Det første forskningsspørsmålet vil jeg forsøke å gjøre rede for gjennom teorikapittelet, samtidig som det vil være relevant å se hvordan mine informanter trekker sammenhenger mellom begrepene. De andre forskningsspørsmålene har fungert som analyse spørsmål når jeg har gått gjennom datamateriale etter intervjuene. Ved å sammenstille det jeg finner ved hjelp av disse forskningsspørsmålene, håper jeg å kunne belyse problemstillingen min fra ulike perspektiver i kapittel 5.

Jeg ønsker å understreke at problemstillingen min, slik den er formulert, på ingen måte sier at musikk lærere generelt, eller de musikk lærerne jeg har intervjuet spesielt, ikke gir elevene sine grunnlag for deltakelse i musikk gjennom måten de underviser musikk faget på i dag.

Gjennom å drøfte forskningsspørsmålene sett fra informantenes perspektiv ønsker jeg å belyse nettopp hva mine informanter gjør som bidrar til at elevene utvikler et grunnlag for deltakelse i musikk. Eventuelt også hva informantene har erfart at ikke bidrar til dette grunnlaget. Jeg tror at mine informanter har mye kunnskap og erfaring innenfor nettopp dette, og jeg ønsker at deres refleksjoner kan bidra til å hjelpe flere musikk lærere.

1.2 SENTRALE BEGREPER OG AVGRENSNINGER

Jeg vil videre redegjøre for noen sentrale begreper som aktualiseres av problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål. Selv om de sentrale begrepene diskuteres mer i dybden i teorikapittelet, ønsker jeg å avklare hva jeg i denne oppgaven legger i begrepene, og hvordan de brukes i oppgaven. Begrepene jeg vil si noe om her er: musikk lærer, musikalitet og musikalsk utvikling, og deltakelse i musikk. Videre vil jeg kort redegjøre for noen avgrensninger i oppgaven og hvorfor jeg har valgt det slik.

Musikk lærer

Musikk lærer er både en beskyttet tittel og et svevende begrep. Det finnes spesialiserte utdanninger som man kan ta for å bli fag lærer i musikk, og det finnes også bestemmelser for formelle kompetansekrav for de som skal ansettes som musikk lærere ved noen skoleslag. Samtidig ser man i praksis at en musikk lærer også kan være en lærer med interesse for

musikk, som er hobbymusiker eller profesjonell musiker som blir ansatt til å undervise på et instrument eller ha klasseromsundervisning i musikk. På mange måter kan også en dirigent for et barnekor være musikk lærer. I alle situasjoner der en person lærer noe om musikk av en annen person kan vi si at vi finner en musikk lærer. Forskjellen ligger kanskje i hvor formell eller uformell læringssituasjonen fremstår.

I denne oppgaven er informantene musikk lærere som er ansatt til å undervise i musikk for elever i grunnskole, ungdomsskole, videregående skole og for studenter ved høyere musikk utdanning. Hvilken formell kompetanse de har i form av musikk og lærer utdanning har ikke vært sentralt for utvalget. Fokuset har ligget på at de er fast ansatt som musikk lærere. Denne definisjonen er valgt fordi jeg tror at disse musikk lærerne har erfaringer som er spesielt relevant for problemstillingen i oppgaven. Jeg ønsker likevel at denne oppgaven og diskusjonene som føres her skal ha verdi for alle typer musikk lærere.

Musikalitet og musikalsk utvikling

Hverken den tidligere læreplanen (LK06) eller gjeldende læreplan for musikk (LK20) bruker begrepet musikalitet, men ser heller ut til å benytte begreper som elevenes kompetanse i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006; 2020). Musikalsk er derimot et ord som i sammensetning med andre ord som for eksempel uttrykk, erfaringer, virkemidler, opplevelser, ideer, samhandling, fellesskap og ytringer brukes til sammen 30 ganger. LK06 brukte begrepet musikalske ferdigheter, noe LK20 har gått bort ifra sammen med alle andre måter å binde elevers ferdigheter og evner til begrepet musikalsk. Jeg gjør ingen større vurdering av dette enn at begrepet musikalitet, som vi skal se i teorikapittelet, fort kan forbindes med noen holdninger til elevers utvikling som ikke er like populære i skolen i dag. Sannsynligvis er noe av grunnen til at musikalitet ikke brukes for å unngå forveksling med slike holdninger. Jeg velger likevel å diskutere musikalitet og musikalsk utvikling i min oppgave da jeg mener det er begreper som musikk lærere bør ha et bevisst forhold til.

Deltakelse i musikk

Både LK06 og LK20 sier at elevene gjennom musikkfaget skal få et grunnlag for deltakelse i musikk. LK20 sier at «Gjennom faget får elevene grunnlag til å delta i musikk i et livslangt perspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), mens LK06 sier at «Som et allmenndannende kunstfag skal musikkfaget gi elevene grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2).

Selv om planene er noe ulikt formulert, understrekes det i begge at musikkfaget skal bidra til at elevene får et grunnlag for å ta del i, eller delta i, musikk og musikalske uttrykk.

Å stille spørsmål ved hva det vil si å delta i musikk kan fremstå litt som å spørre hva tre er laget av. Det sier seg jo selv. Men akkurat som at ved «består av ca. 40 % cellulose, ca. 25 % hemicellulose og 20–30 % lignin, mens resten er forbindelser som harpiks, garvesyre, fett m.m.» (Bøhmer et al., 2022) finnes det også et mer sammensatt svar på hva det vil si å delta i musikk. Hva det vil si å delta i musikk kan også oppfattes forskjellig innenfor ulike kulturer og ulike musikkjangre. Jeg vil gjennom hele oppgaven diskutere og drøfte ulike former for deltakelse i musikk, og det vil derfor ikke være hensiktsmessig å fastsette begrepet. Jeg vil heller gjøre oppmerksom på at deltakelse i musikk brukes og forstås på mange ulike måter.

Oppgavens avgrensninger

I denne oppgaven har jeg vært nødt til å gjøre noen avgrensninger med tanke på hvilke diskusjoner jeg ønsker og har mulighet til å føre. Problemstillingen tar for seg et stort tema som man kunne diskutert med mange ulike teoretiske utgangspunkt. Jeg har valgt å fokusere på musikk læreres holdninger og refleksjoner i empirien min. Teorien jeg har valgt ut, har jeg valgt for å belyse noen muligheter og fallgruver for musikk læreren i det arbeidet som ligger i å gi elever grunnlag for deltakelse i musikk. Jeg har blant annet valgt å ikke gjøre rede for teorier om formell og uformell læring, sammenhenger mellom å lære musikk og språk, talent og ekspertiseteorier og generelt de sidene av teorier som fokuserer mer på elevene. Dette er gjort med bakgrunn i problemstillingen og de diskusjonene som blir relevant å føre med utgangspunkt i datamaterialet som er samlet i oppgaven.

1.3 TIDLIGERE FORSKNING

I denne delen vil jeg kort redegjøre for tidligere forskning som i ulik grad tar for seg lignende temaer som diskuteres i denne oppgaven. Denne tidligere forskningen bidrar til å forankre oppgavens relevans gjennom for eksempel å si noe om hvorfor samfunnet har nytte av at vi mennesker deltar i musikk. Også perspektiver på undervisning som stimulerer til deltakelse i musikk, slik læreplanen krever av musikk læreren, trekkes frem her og kan være med på å tydeliggjøre musikk lærerens rolle.

Musikk i kroner og ører - Samfunnsøkonomiske gevinster ved det frivillige musikk livet (Riekeles et al., 2021) er en rapport som presenterer en kartlegging av de samfunnsøkonomiske gevinstene av det frivillige, organiserte musikk livet i Norge. Vista

Analyse har gjennomført denne kartleggingen på oppdrag fra Norsk musikkråd. Rapporten baserer seg på tilgjengelig statistikk og data, samt en kvalitativ undersøkelse gjennomført spesifikt for rapporten. I rapporten presenteres de samfunnsøkonomiske gevinstene ved å delta i musikklivet gjennom tre hovedpunkter. «Den egenopplevde nytten hos deltakere i musikklivet, helse- og læringseffekter og nytte for publikum og andre aktører» (Riekeles et al., 2021, s. 33). Det aktive musikklivet, som ca. 10 prosent av befolkningen deltar i, har både direkte og indirekte økonomiske gevinster og rapporten anslår den samlede samfunnsøkonomiske gevinsten av det frivillig organiserte musikklivet til rundt 15,5 milliarder kroner per år. «I tillegg kommer betydelige ikke-prissatte gevinster knyttet til bedre livskvalitet, bedre læringsutbytte hos barn og unge og mindre problemadferd hos ungdom» (Riekeles et al., 2021, s. 6).

Viggo Krüger og Astrid Strandbu skriver om musikkens mangfold og potensiale i forebyggende arbeid i boken *Musikk, ungdom og deltakelse – musikk i forebyggende arbeid* (2015). Gjennom boken ønsker forfatterne å løfte frem hvordan musikk kan brukes «for å styrke enkeltmenneskets vekst og utvikling mot selvstendighet, ansvar for seg selv og andre og samfunnsborgerskap» (Krüger og Strandbu, 2015, s. 145). Inspirert av Small (1999) med en tanke om musikk som noe vi gjør og med en sosiokulturell tilnærming til læring forsøker de å vise hvordan læring, i form av deltakelse i sosial praksis, foregår like mye i uformelle som i formelle sammenhenger.

I boken *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy* (2008) viser Lucy Green hvordan klasseromsundervisning kan benytte seg av uformelle læringsmetoder som brukes av utøvende musikere. Målet er at musikk lærere kan lære nye måter å tilnærme seg musikkundervisningen med metoder og perspektiver som tidligere ikke har stått sentralt i klasseromsundervisning i musikk. I boken legger Green blant annet frem resultater fra et prosjekt gjennomført i den Britiske grunnskolen, der musikk lærere skulle ta i bruk læringsmetoder fra populærmusikkfeltet i klasserommet. Til tross for mange positive resultater av prosjektet, understreker Green at dersom en skoleklasse kun fulgte et slikt opplegg ville de sannsynligvis «miss out on what most people would agree are some essential aspects of the music curriculum» (Green, 2008, s. 181). Noe av det som ligger til grunn for prosjektet er å se elevene og deres måter å omgås og lære musikk på, observere hvordan de utvikler seg musikalsk når de lærer frivillig i sosiale settinger med medelever og å ta deres kulturer på alvor. «From that base, we can perhaps bring some of that flavour of that enjoyment, and the learning that goes along with it, into the school» (Green, 2008, s. 185). En

nærmere undersøkelse av hvordan uformelle læringsmetoder kan bidra til elevenes grunnlag for deltakelse i musikk ville vært utgangspunkt for spennende diskusjoner. I denne oppgaven diskuterer jeg imidlertid ikke spesifikke undervisningsopplegg, men anerkjenner at blandinger av formelle og uformelle undervisningsmetoder i formell musikkundervisning kan bidra til et fokus på elevenes læringsprosesser slik Karlsen (2011b) argumenterer for.

Geir Johansen har på oppdrag fra, og i regi av, Norges Musikkhøgskole gjennomført en forskningsbasert evalueringsstudie av undervisningstilbudet *Musikk på Majorstuen*.

Rapporten presenteres i *Musikktalent i grunnskolen – En forskningsbasert evalueringsstudie av Musikk på Majorstuen* (2018). Med ønske om at elever skal ha et bedre grunnlag for å ta valget om å bli musikere blir tilbudet Musikk på Majorstuen gitt til 5. til 10. trinnselever og må holde seg innenfor grunnskolens rammer. Elevene får her seks timer ekstra musikk i uken uten at det skal gå utover andre fag. Da tilbudet nylig er ferdig etablert og en ikke har tydelige resultater av tilbudets effekt over tid, vil ikke denne rapporten få en større plass i min oppgave. Rapporten ser heller ikke nærmere på hvordan tilbudet påvirker deltakelse i musikk i miljøet på og rundt tilbudet. Rapporten ser derimot nærmere på talentbegrepet, noe også Harald Jørgensen gjør i artikkelen *Hvem er de musikalske ekspertene? Ekspertiseteori og musikalsk utvikling* (2002). Jørgensen gjør rede for debatten mellom arv og miljø som jeg også gjør rede for i teorikapittelet i denne oppgaven. Både Jørgensen (2002) og Johansen (2008) går dypere inn i talent og ekspertiseteori enn jeg ser som relevant for denne oppgaven.

Det er skrevet noen masteroppgaver og doktorgradsavhandlinger med lignende temaer og problemstillinger som jeg tar for meg i denne oppgaven. Blant annet har Kristina Rødven skrevet masteroppgaven *Improvisasjon som døråpner til musikkdeltakelse i livslangt perspektiv? – En studie av improvisasjonens påvirkningskraft på deltakernes deltakelse i- og med musikk* (Rødven, 2021). Denne oppgaven har jeg blitt gjort oppmerksom på mot slutten av arbeidet med mitt eget prosjekt. I oppgaven undersøker Rødven i hvilken grad improvisasjon som verktøy i musikkundervisning kan åpne dører for deltakelse hos elevene. Rødven sin oppgave har en mer praktisk tilnærming enn min egen oppgave, der planlagte undervisningsopplegg blir gjennomført i praksis. Oppgavens datamateriale består av elevers og forskers refleksjoner, mens min oppgaves datamateriale består av lærerrefleksjoner.

2 TEORI

Som jeg har vært inne på i begrepsavklaringen finnes det ulike perspektiver på hva det vil si å delta i musikk. Det finnes tekster innenfor ulike fagområder som gir seg ut på å beskrive og forklare ulike former for deltakelse i musikk, og hvordan disse formene er tett knyttet til blant annet ulike kulturer. I teorikapittelet belyser jeg ulike former for deltakelse i musikk og hvordan disse kan knyttes opp mot begreper som musikalitet, musikalsk utvikling og musikalsk identitet. Hvordan, og i hvilken grad, forståelser av de ulike begrepene påvirker mulighet for utvikling og deltakelse i musikk er oppe til diskusjon gjennom hele oppgaven.

2.1 PRESENTERENDE OG DELTAKENDE MUSIKKPRAKSIS

En form for deltakelse i musikk er å synge, spille, danse eller på en eller annen måte produsere lyd, musikk og bevegelse. Alle disse måtene å delta i musikk på kan omtales som musikalske aktiviteter. I boken *Music as Social Life: The Politics of Participation* (2008) deler Thomas Turino musikalsk aktivitet inn i fire kategorier. To av disse omhandler «real time musical performance – *participatory* and *presentational* music making» (Turino, 2008, s. 26), altså levende musikkutøvelse. De to andre områdene er innenfor studio og innspilling og omtales som «two distinct fields of making music recordings – *high fidelity* and *studio audio art*» (Turino, 2008, s. 67). Det er de to første kategoriene som omhandler levende musikk, det som skjer *her og nå*, som blir sentrale i denne oppgaven. Herifra vil jeg omtale *participatory music making* som deltakende musikkpraksis og *presentational music making* som presenterende musikkpraksis.¹

Ifølge Turino kan presenterende musikkpraksiser forstås som musikkutøvelse der «one group of people (the artists) [are] providing music for another (the audience) in which there is pronounced artist-audience separation within face-to-face situations» (Turino, 2008, s. 51-52). Det er altså en tydeliggjort avstand mellom de som fremfører musikk og publikum som står eller sitter og hører på konserten. Det understrekes at en viss grad av deltakende praksis finner sted ved at musikerne som spiller sammen deltar i musikken sammen. Likevel er målet for presenterende musikkpraksiser ikke den deltakende aktiviteten, men å presentere musikk for

¹ Nora Kulset (2021) omtaler disse kategoriene som deltakende musikkpraksiser og performative musikkpraksiser. Performative musikkpraksiser kan fort forveksles til å ha noe med kjønnsperformativitet (Butler, 1990) å gjøre og jeg velger derfor å lage en egen oversettelse som legger seg tettere opp til Turino (2008) sitt originale begrep *presentational music making*.

et lyttende, ikke-deltakende publikum. Eksempler på slike praksiser er konserter innenfor vestlig eller indisk klassisk musikk og vestlig populærmusikk. Der hvor deltakende musikkpraksiser ikke åpner for lytting uten å bidra til musikken: «presentational music is prepared by musicians for others to listen to, and this simple distinction has many ramifications» (Turino, 2008, s. 52). Lytting uten aktiv deltakelse skiller altså deltakende og presenterende musikkpraksiser fra hverandre. Kulset (2021, s. 36) hevder at vår vestlige kultur domineres av den presenterende musikkpraksisen der det musikalske sluttproduktet er meningsbærer i aktiviteten og ikke andre ting. I en kultur der meningen med deltakelse i musikk er fremførelse og det musikalske sluttproduktet er målet med aktiviteten må nødvendigvis også deltakerne spesialiseres. En kultur som vektlegger presenterende musikkpraksiser, vil derfor ifølge Kulset (2021) også legge vekt på en spesialisert musikalsk utvikling. Dette vil jeg forklare nærmere i kapittel 2.5 om musikalsk utvikling.

Motsatsen til presenterende musikkpraksiser er det Turino (2008) kaller for participatory music making eller deltakende musikkpraksiser. Når vi snakker om deltakende musikkpraksis er det fort å tenke på alle måter man kan delta i musikk som for eksempel å lytte til musikk når man jogger, barn som danser til musikk eller å gå på konsert. Turino begrenser likevel i dette tilfelle deltakende musikkpraksiser til å «actively contributing to the sound and motion of a musical event through dancing, singing, clapping and playing musical instruments when each of these activities are considered integral to the performance» (Turino, 2008, s. 28). Man må altså bidra til klingende musikk eller bevegelse gjennom aktiviteter vi også finner i beskrivelsen av kjerneelementet «Utøve musikk» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Turino (2008) understreker videre at i en slik deltakende praksis er det ingen distinksjon mellom artister og publikum. Det finnes kun deltakere og potensielle deltakere. I deltakende musikkpraksiser er hovedfokuset på å gjøre, altså skape og utøve musikk og bevegelse, og på den sosiale kommunikasjonen med de andre deltakerne, ikke på et endelig sluttprodukt som et resultat av at man gjør noe.

Although the quality of sound and motion is very important for the success of a participatory performance, it is important because it inspired greater participation among those present, and the quality of the performance is ultimately judged on the level of participation achieved. (Turino, 2008, s. 29)

Høy kvalitet på det musikalske resultatet er altså viktig selv om det i seg selv ikke nødvendigvis er det overordnede målet for aktiviteten. Høy kvalitet medfører ifølge Turino mer inspirert og dypere deltakelse i aktiviteten som er måleenheten for mening og kvalitet i

deltakende musikkpraksiser. Denne deltagende formen for musikkpraksis hevder flere (Blacking, 1973; Kulset, 2021; Rønningen, 2015; Small, 1998; Turino, 2008) at vi ser i «flere ikke vestlige kulturer, hvor man også har en *normativ musikalsk utvikling*» (Kulset, 2021, s. 36). Jeg kommer tilbake til begrepet normativ musikalsk utvikling i kapittel 2.5.1.

I diskusjonene som føres videre i oppgaven er det viktig å understreke jeg ikke ønsker å rangere presenterende og deltagende musikkpraksiser. Det er begge måter å delta i musikk på som har sin plass og fører med seg sine verdier og holdninger. De to ulike måtene å delta på handler i bunn og grunn om hva deltakerne ser på som hovedformålet og meningen med deltakelsen. De to ulike kategoriene fører, som Turino (2008) sier, med seg noen konsekvenser som vil diskuteres videre i oppgaven. Jeg ønsker også, før jeg gjør flere sammenligninger mellom vestlige og ikke-vestlige kulturer, å nevne at man i slike sammenhenger lett kan innta et antropologisk romantisk syn på de ikke-vestlige kulturene og deres musikalske praksiser. Det er ikke formålet med mine presentasjoner og diskusjoner i denne oppgaven. Det handler utelukkende om å nyansere diskusjonen rundt ulike former for deltakelse i musikk.²

2.2 MUSICKING

Diskursen rundt deltakelse i musikk fikk et nytt, og i ettertid sentralt, tilskudd med Christopher Small sin bok *Musicking – The Meanings of Performing and Listening* (1998). Her forklares musicking som verbformen av musikk. Det kan minne om det man i LK06 kalte *musisering* (Utdanningsdirektoratet, 2006), og som i LK20 har blitt til kjerneelementet *utøve musikk* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kulset (2021) mener likevel at begrepet musisering ikke er dekkende for det Small sitt begrep representerer. Small (1998, s. 9) understreker også at musicking har en bredere betydning enn de allerede etablerte engelske verbene *to perform* og *to make music*.

Small (1998) tar utgangspunkt i to spørsmål som han hevder har blitt forsøkt besvart siden antikkens Hellas: «*What is the meaning of music? And What is the function of music in human life?*» (Small, 1998, s. 2). Videre hevder Small at dette er feil spørsmål å stille i utgangspunktet fordi man da har en tendens til å tenke på musikk som en ting. Han forklarer at «*music is not a thing at all but an activity, something that people do*» (Small, 1998, s. 2).

² Det er også verdt å legge til at en slik deling mellom vestlig kultur og ikke-vestlig kultur er med på å bygge opp forestillinger om «Etnia» (Rønningen, 2015) som ikke er fordelaktige, og sees av noen som problematiske for musikkundervisningen i skolen.

Small forsøker dermed å svare på spørsmålene over med et syn på musikk som en aktivitet heller enn et objekt.

The apparent 'thing' music is a figment, an abstraction of the action, whose reality vanishes as soon as we examine it at all closely. This habit of thinking in abstractions, of taking from an action what appears to be its essence and of giving that essence a name, is probably as old as language; it is useful in the conceptualization of our world but it has its dangers. (Small, 1998, s. 2)

Med dette er Small med på å utfordre en etablert tanke om at musikkens mening og verdi ligger iboende i musikalske verker. Small mener også at den vestlige klassiske tradisjonens fokus på verket har satt fremførelse i en underordnet kategori. Dette mener han har hatt negativ effekt på vårt syn på fremførelse som aktivitet og hva som skjer under en fremførelse. For å snu på dette synet skriver han at «performance does not exist in order to present musical works, but rather, musical works exist in order to give performers something to perform» (Small, 1998, s. 8). Dette er en måte å tenke på som kanskje er mer forenelig med mye moderne populærmusikk og dens komponister, utøvere og lyttere.

Her argumenterer Small for at en musikalsk fremførelse inneholder mye mer enn et verk og dets effekt på de som lytter – en individuell opplevelse. Når vi ser mye bredere på fremførelsens innhold og omfavner alle de sosiale relasjoner som utgjør en fremførelse kan vi se at «music's primary meanings are not individual at all but social» (Small, 1998, s. 8). Dette sosiale aspektet mener Small at må stå sentralt i forståelsen av aktiviteten musikk og ikke skyves bort i en kategori som vi kaller musikk sosiologi. Small vil bort fra en forståelse om at en konsert, klassisk eller populærmusikk, innebærer at noen få talenter fremfører musikk for den talentløse massen. Han mener at et slikt syn er basert på en løgn dersom vi tror at det er en helt menneskelig ting å delta i musikk og at alle er født med musikk i seg.

It means that our powers of making music for ourselves have been hijacked and the majority of people robbed of the musicality that is theirs by right of birth, while a few stars (...) grow rich and famous through selling us what we have been led to believe we lack. (Small, 1998, s. 8)

Dette er en kort gjengivelse av bakgrunnen for at Small ønsker å etablere musikk som et verb. Som en definisjon på verbet musikk skriver Small: «To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for a performance (what is called composing), or by dancing» (Small,

1998, s. 9). Når en omtaler musikk som en aktivitet og ikke som et verk, åpner dette muligheten for at meningen med musikk også kan ligge i selve aktiviteten. Small forklarer at «The act of musicking brings into existence among those present a set of relationships, and it is in those relationships that the meaning of the act of musicking lies» (Small, 1999, s. 13). For alle som er tilknyttet en pågående musikkaktivitet er det altså et sosialt forhold mellom alle deltakerne som oppstår under aktiviteten. Det er disse forholdene mellom enkeltpersoner og hele gruppen som bærer meningen med aktiviteten og dermed også er meningen med å delta i musikk. Vi utveksler informasjon, gir og tar og kommuniserer med hverandre. Musikk som utveksling av informasjon kan vi lese mer om i teorier om kommunikativ musikalitet, men jeg vil ikke gå dypere inn i dette emnet her.

2.3 MUSIKALSK AKTØRSKAP

Musikalsk aktørskap er et begrep som ifølge Sidsel Karlsen (2011a) brukes innenfor blant annet musikkpedagogisk filosofi, psykologi og sosiologi. Innenfor de ulike disiplinene tillegges begrepet ulik mening. I musikkpedagogisk filosofi knyttes begrepet blant annet til praktisk musikkutøvelse med sang og spill på instrumenter. Dette kan dreie seg om både utøvelsen og opparbeidelse av ferdigheter innenfor spill, komponering og lytting. I mer generell musikkfilosofi er «musikalsk aktørskap knyttet til transformasjon på en måte som går utover selve det klingende musikalske uttrykket i seg selv» (Karlsen, 2011a, s. 164). Innenfor pedagogisk musikkpsykologi «synes musikalsk aktørskap i stor grad å være knyttet til menneskers mulighet for å ta i bruk musikk i ulike typer identitetsprosesser og -forhandlinger» (Karlsen, 2011a, s. 164). Den faktiske musikkutøvelsen står med andre ord ikke like sentralt her som hos musikkpedagogiske filosofer. Innenfor musikkpedagogisk sosiologi kan musikalsk aktørskap omfatte musikalsk autonomi, å ta kontroll over egne musikkrelaterte handlinger. Andre sosiologiske oppfattelser av musikalsk aktørskap setter begrepet i «sammenheng med det å kunne gjøre selvstendige valg i forhold til musikk og å selv være herre over sitt eget musikalske liv og sin egen musikalske historie» (Karlsen, 2011a, s. 165). Også «menneskers overordnede evne til å bruke musikk» (Karlsen, 2011a, s. 165) er innenfor en musikkpedagogisk sosiologisk forståelse av musikalsk aktørskap.

Et sentralt fellestrekk ved de ulike definisjonene av musikalsk aktørskap er at de har å gjøre med enkeltmenneskers «*handlingskapasitet* i relasjon til musikk eller i en musikkrelatert sammenheng» (Karlsen, 2011a, s. 165). Fra et sosiologisk perspektiv handler begrepet aktørskap om forhold mellom mikro- og makronivåer i samfunnet. Dette kan forklares som «i

hvilken grad hendelser og prosesser på ett nivå kan sies å påvirke og å være bestemmende for fenomener på det andre nivået» (Karlsen, 2011a, 166). Karlsen forklarer videre at vi kan forstå dette som hvor mye samfunnet påvirker oss i våre valg og er bestemmende for hvordan vi fremtrer og handler, og hvor mye vi velger selv. Det handler om vårt sosiale handlingsrom med andre ord.

I artikkelen «Music as a technology of the self» (1999) skriver Tia DeNora om ulike måter mennesker bruker musikk på. Formålet med fremstillingen er å vise «how actors engage in aesthetic reflexive activities of music consumption so as to produce themselves as types of actors imbued with specific feeling forms, attributes and identity characteristics, and as objects of knowledge to themselves and others» (DeNora, 1999, s. 53). DeNora ønsker med dette å undersøke hvordan kulturelle former, i og gjennom tilegnelse, kan fungere som verktøy eller virkemidler for å fastsette subjektivitet. I denne konteksten ser DeNora (1999) musikk som en tydelig selvteknologi, et verktøy for selvet, da musikk tilbyr et bredt utvalg kulturelle ressurser for konstruksjon og re-konstruksjon av selvet. «Key here is that music's specific properties may contribute to or colour the shape and quality of social, experience, self-perception and emotion» (DeNora, 1999, s. 53). Musikk er altså noe vi som aktører bruker for å utforme ulike former for estetisk aktørskap og subjektive identiteter for oss selv og andre.

Jackie Wiggins presenterer en mer omfattende samling av ulike forskere og teoretikers tanker om musikalsk aktørskap i boken *The Child As Musician* (McPherson, 2016). Her skriver Wiggins også at læring er en sosialt integrert prosess hos individer, og at nettopp derfor er aktørskap svært viktig for læring. Læring krever initiativ og handling fra den som lærer. Wiggins viser til Bandura (2006, referert i Wiggins, 2016, s. 115) og Bruner (1996, referert i Wiggins, 2016, s. 115) og forklarer at «Agency is defined as belief in self, a sense that one has the capacity to engage, initiate, and intentionally influence one's life circumstances (...) – a reflection of belief in a possible self that regulates aspiration, confidence, optimism, and their opposites» (Wiggins, 2016, s. 115). Det understrekes også at aktørskap er iboende i individer, men gjør seg gjeldende i ulike sosiale situasjoner og dermed kan sees som en sosial konstruksjon. Wiggins mener at alle som underviser musikk i en eller annen form må forstå viktigheten av elevens opplevelse av seg selv som personlig og musikalsk aktør, og hvilke muligheter dette åpner for i musikkundervisning. «Fostering and enabling learner musical agency and independence are at the core of what music education is all about» (Wiggins, 2016, s. 116).

Så langt har jeg belyst noen ulike perspektiver på deltakelse i musikk gjennom musikalske aktiviteter, musikk som noe vi gjør og hvordan vi kan bruke musikk som musikalske aktører. Disse perspektivene vil være nyttige for å drøfte hva vi kan legge i at elevene skal utvikle et grunnlag for deltakelse i musikk, samt hvordan mine informanter forstår deltakelse i musikk.

2.4 MUSIKALITET

Perspektivene på deltakelse i musikk som har blitt trukket frem her er ikke en fullstendig dekkende representasjon av hvordan man kan se på deltakelse i musikk, men noen mye brukte og anerkjente forklaringer på hva deltakelse kan innebære innenfor musikkdidaktikk feltet og lærerutdanning i musikk. De er også trukket frem fordi jeg mener de vil være nyttige for diskusjonene knyttet til empirien i denne oppgaven. For å kunne diskutere hvorfor vi har ulikt syn på hva deltakelse i musikk er, og hvorfor noen velger å delta i musikk mens andre ikke gjøre det, kan det være nyttig å se videre på begreper som musikalitet og musikalsk utvikling.

I Store Norske Leksikon kan vi lese at «musikalitet er menneskets kapasitet for å oppfatte, sette pris på, utøve eller skape musikk. Adjektivet musikalsk brukes for å beskrive at man innehar musikalitet» (Kulset, 2019). Som vi ser vil det å være musikalsk si at man har kapasitet til å oppfatte, sette pris på og utøve eller skape musikk. Det Norske Akademis Ordbok sier at en som er musikalsk er en «som har medfødte anlegg for, sans for, øre for musikk» (musikalsk-Det Norske Akademis ordbok, u.å.). Begge disse definisjonene er ganske brede i sin forklaring av hva musikalitet kan være, dersom vi leser *sans for og øre for musikk* på lik linje med *kapasitet til å oppfatte og sette pris på musikk*. Susan Hallam skriver i boken *The Child As Musician* (McPherson, 2016) at «The term ‘musicality’ refers to the state of being ‘musical’ which, in turn, is defined as being fond of, or skilled in, music» (Hallam, 2016, s. 67). Musikalitet handler dermed ikke kun om å kunne spille instrumenter, noe vi skal se nærmere på i kapittel 2.4.4.

I boken *Fire musikalitetsteorier* (1982) presenterer Harald Jørgensen fire hovedargumenter for hvorfor musikkpedagoger bør bevisstgjøre seg om at det eksisterer ulike musikalitetsteorier, og de mulige konsekvensene av disse for sitt virke som pedagoger. Det første handler om at man i musikkundervisning kan møte på prioriterings spørsmål hos foreldre eller institusjoner om hvem som skal få tilgang på musikkundervisning. Årsaken til at man må prioritere kan ha med økonomi eller lærerkapasitet å gjøre. Uten at man nødvendigvis skal prioritere de mest begavede, understreker Jørgensen at slike spørsmål må «føre til en gjennomtenkning av hva musikalitet er, og ikke minst av hva formålet med

musikkundervisning er» (Jørgensen, 1982, s. 10). Det andre argumentet for at pedagoger bør ha oversikt over teorier om musikalitet, er for å forsikre seg om at man snakker og diskuterer de samme tingene. Ofte kan «begrepsfloraen innenfor emnet være forvirrende, da samme begrep kan brukes med ulikt meningsinnhold av to personer. Og omvendt kan to ulike begreper brukes med samme meningsinnhold» (Jørgensen, 1982, s. 11). Dersom en ikke har tilstrekkelig kunnskap om emnet kan diskusjoner og samtaler om musikalitet fort bli meningsløse. Dette blir et viktig poeng i de senere diskusjonene i denne oppgaven.

Det tredje argumentet til Jørgensen handler om at læreren forholder seg til eget og andres syn på musikalitet bevisst eller ubevisst, direkte eller indirekte. Jørgensen forklarer musikalitetssyn som «syn på hvordan mennesker oppfatter og opplever musikk» (Jørgensen, 1982, s. 11). Hvilket innhold læreren velger i undervisningen, hvilke aktiviteter som vektlegges, hvem som får spille og hvem som får synge er eksempler på elementer som lærerens musikalitetssyn kan legge føringer for. Elin Angelo (Angelo og Sæther, 2017, kap. 2) stiller også spørsmål ved hvem som skal og kan bestemme eller definere hva musikalitet er. Blant de mange profesjonelle yrkesgruppene som kan ha meninger om dette, trekker hun også frem at nær familie, venner og lærere kan ha en definerende makt ovenfor barn og unge. Dermed argumenterer hun for at lærerens syn på musikalitet, og medfølgende syn på hva musikk er, vil påvirke musikkundervisningen. «Å kunne sette ord på slike forståelser er vesentlig for å utvikle et metaperspektiv på musikkundervisningen, kunne diskutere kvalitet og å si noe om hvorfor noen musikkundervisninger er bedre enn andre» (Angelo og Sæther, 2017, s. 39). Angelo understreker at «musikk er et obligatorisk fag i grunnskolen, og lærere og skole er dermed like ansvarlige for å legge til rette for elevenes musikalske utvikling, som deres utvikling innenfor for eksempel leseferdigheter og matematisk forståelse» (Angelo og Sæther, 2017, s. 39).

Det siste argumentet til Jørgensen (1982) dreier seg om å prøve å forstå hvorfor mennesker forholder seg til og mester musikk ulikt.

Slike hvorfor-spørsmål kan man få belyst, om ikke alltid besvart, ved hjelp av musikalitetsteori. Enhver pedagogisk prosess må ta hensyn til at vi er forskjellige og hvorfor vi er forskjellige, ellers vil man ha liten sjanse til å lykkes som pedagog (Jørgensen, 1982, s. 11)

Med dette som utgangspunkt vil jeg trekke frem noen ulike syn på hva musikalitet kan være som et rammeverk for diskusjonen i kapittel 5. Jeg vil benytte ulike kilder som har gjort

sammenfatninger av flere musikalitetsteorier og som også drøfter noen pedagogiske implikasjoner disse synene fører med seg.

2.4.1 Relativistisk, absolutt og relasjonelt musikalitetssyn

Elin Angelo (2017) refererer til den svenske musikkforskeren Sture Brändström som først deler musikalitetssyn i de to kategoriene relativistisk og absolutt. Relativistiske musikalitetssyn handler om «bredere, ikke-elitistiske perspektiver, der amatørers musikkglede sidestilles med ekspertutøvelse» (Angelo og Sæther, 2017, s. 42). Det er altså ikke et skille mellom musikalitet hos skolerte musikere og glade amatører som deltar i musikkspill. Talenter og spesielle evner vektlegges ikke som musikalitet i slike musikalitetssyn. Absolutte musikalitetssyn fastsetter musikalitet som «en medfødt evne som er forbeholdt noen få. I et slikt perspektiv blir musikalitet noe man enten har, eller ikke har» (Angelo og Sæther, 2017, s. 42). Disse to første kategoriene fokuserer først og fremst på musikalitet hos individet. Brändström (2006, referert i Angelo og Sæther, 2017, s. 42) lanserer derfor en tredje kategori, «et *relasjonelt* musikalitetssyn, som fokuserer på musikalitet som noe felles, på kontekstuelle forhold, samhandling og kommunikasjon» (Angelo og Sæther, 2017, s. 42).

Et slikt syn, der musikalitet er mer et sosialt fenomen enn individuelle evner, finner vi støtte for hos flere musikkforskere og omtales ofte som en ikke-vestlig måte å forholde seg til musikalitet på (Angelo og Sæther, 2017; Blacking, 1973; Kulset, 2021; Rønningen, 2015; Small, 1998; Turino, 2008). Angelo understreker musikalitetsbegrepets kontekstavhengighet. «Musikalitet, i et antropologisk og sosiologisk perspektiv, handler ikke så mye om enkeltpersonene som individer, men i stedet om gruppen(e) de er del av, og hva som i disse gruppene konstrueres som musikalitet, eller som musikalsk/umusikalsk» (Angelo og Sæther, 2017, s. 41).

Blant annet Angelo og Sæther (2017) og Jørgensen (1982) gjør grundigere rede for ulike musikalitetsteorier som faller innenfor disse tre kategoriene i ulik grad. På bakgrunn av oppgavens omfang, vil jeg ikke gå dypere inn i de enkelte teoriene. Det vil, med utgangspunkt i problemstillingen, heller ikke være relevant å drøfte mine informanternes tilknytning til enkelte musikalitetsteorier. Jeg vil heller videre presentere teori som viser hvordan musikalitet forholder seg til ideer om evner og talent og hvordan ulike musikalitetssyn dermed spiller inn på muligheter for deltakelse i musikk på ulike nivå.

2.4.2 Pedagogiske konsekvenser

Jørgensen stiller spørsmålet «Hvilke pedagogiske konsekvenser er det så mulig å drøfte med utgangspunkt i musikalitetsteorier?» (Jørgensen, 1982, s. 25). Han trekker videre frem tre diskusjonsområder. Menneskets utviklingsmuligheter, formålet med musikkundervisning og generelle spørsmål om læring og undervisning. De henger i noen grad også sammen og de to siste kategoriene kan man gjøre seg godt kjent med i boken *Musikkundervisningens didaktikk* (Hanken og Johansen, 2013). De tre diskusjonsområdene Jørgensen (1982) trekker frem vil i ulik grad gjøre seg gjeldene i diskusjonskapittelet i denne oppgaven. Spesielt vil utviklingsmuligheter i forbindelse med forståelse av musikalitet være relevant og jeg vil videre presentere ulike perspektiver på musikalske evner, talent og utvikling.

2.4.3 Musikalske evner og talent

Susan Hallam presenterer i artikkelen «21st century conceptions of musical ability» (2010) resultater fra et større forskningsprosjekt som undersøker hva mennesker oppfatter som musikalske evner. Blant de som svarer på undersøkelsen finner vi musikere, musikk lærere, voksne hobbymusikere, voksne som ikke driver med musikk, barn som driver aktivt med musikk utenfor skolen og barn som kun møter musikk i skolen. Undersøkelsen er kvantitativ og deler musikalske evner inn i kategorier ved hjelp av en tidligere kvalitativ studie der informantene ble bedt om å fullføre setningen «Musical ability is» (Hallam, 2010, s. 312). I artikkelen presenteres svarene som 20 kategorier av musikalske evner i en tabell. Generelt sett er den mest vanlige forståelsen av musikalske evner å ha rytmesans. Det å uttrykke følelser og tanker gjennom lyd, å forstå og tolke musikk og å kommunisere gjennom musikk er også svært vanlige forståelser av musikalske evner. Lengre ned finner vi oppfattelser av musikalske evner som motivasjon, personlige og sosiale egenskaper, spille instrumenter og synge, godt gehør, lytting og forståelse. Mot bunnen av lista kommer det å sette pris på musikk, å være kreativ og å ha tekniske ferdigheter. De minst vanlige oppfattelsene av musikalske evner er å komponere og improvisere, å kunne lese musikk og å ha kunnskap om musikk (Hallam, 2010, s. 314). Dette er gjennomsnittlige svar, og Hallam presenterer senere også hva de ulike undergruppene har svart og analyserer dette nærmere.

Hallam (2010) understreker at hva de ulike gruppene oppfatter som musikalske evner er sterkt påvirket av miljøet de kommer fra og i hvilken grad de er aktive innenfor musikk. «Musical ability is perceived in complex ways which depend on the environment within which individuals are located. This infers that conceptions may change over time» (Hallam, 2010, s. 327). Hallam skriver videre at hva som regnes som musikalske evner kan endre seg over tid

og trekker frem digital teknologi som en faktor som fremover i tid kan føre til endringer i hvordan vi tenker om musikalske evner. Av pedagogiske konsekvenser for resultatene som presenteres, trekker Hallam frem at lærere må være oppmerksomme på at «others may hold very different conceptions of musical ability to their own and that what they perceive as important in developing high levels of musical expertise (...) may not be readily recognized by others» (Hallam, 2010, s. 327). Dette må lærere ta høyde for, skriver Hallam, og kanskje legge ekstra vekt på de sentrale musikalske evnene som andre ikke anerkjenner i så stor grad – både i undervisning og i situasjoner der prioritering av undervisningsressurser er nødvendig.

2.4.4 Medfødte evner eller mulighet for utvikling?

John A. Sloboda, Jane W. Davidson og Michael J. A. Howe stiller spørsmålet «Is Everyone Musical?» (Sloboda et al., 1999, s. 46). Her gjør forfatterne rede for et folkelig musikalitetssyn som de mener er et resultat av det faktum at vi mennesker mestrer musikk i svært ulik grad og på ulike måter. «Folk psychology assumes that differences between people in musical ability are directly caused by inherent biological variability» (Sloboda et al., 1999, s. 46). Våre musikalske evner, eller muligheter for musikalske evner, er etter et slikt musikalitetssyn direkte arvet fra våre foreldre.

Dette musikalitetssynet er kanskje ikke det mest representerte i dag, i hvert fall ikke blant musikk lærere. Blant annet forskningen til Sloboda et al. har bidratt til at det er vanligere med et mer nyansert syn på musikalitet som åpner for større grad av påvirkning fra både arv og miljø. I hvert fall når vi skal fortelle om vårt syn på musikalitet. Men ideen er kanskje ikke så fremmed for oss dersom vi omformulerer den til at noen har talent eller er talenter. Dette er et begrep som lever i beste velgående i dag, og som blant annet forsker på musikkpedagogikk og etnomusikologi Patricia S. Campbell stiller seg kritisk til. «Of all the phrases that have gelled into a kind of common usage, few have been as devastating to children's development as that of 'talent'» (Campbell, 2010, s. 217). Bakgrunnen for denne skepsisen ligger blant annet i det hun understreker, at talentbegrepet gir lite rom for undervisning, hardt arbeid og omgivelsenes påvirkning. «The danger comes when people perceive talent as a rare genetic endowment and then question the use of instruction for the untalented masses» (Campbell, 2010, s. 217).

Også Sloboda et al. (1999) stiller spørsmål ved om denne folkelige oppfattelsen av musikalitet som direkte arvelig kan være sann, «if only because of its potential for damaging the lives of those young people who have not been identified as being gifted» (Sloboda et al., 1999, s. 47). De henviser her til en fare for at barn og unge som ikke blir oppfattet som musikalske, ikke

får tilbud om musikkundervisning eller ikke velger å oppsøke musikkundervisning. I dette ligger også en fare ved selvoppfyllende profetier, altså at de som omtales som talenter har større sannsynlighet for å se seg selv som talenter og dermed gjøre valg som oppfyller de forventningene det medfører og vice versa. Sloboda et al. presenterer sju argumenter som taler mot den folkelige oppfattelsen av at musikalitet er et arvelig fenomen. Ved å vise til omgivelsenes og kulturers påvirkning for utvikling av musikalske evner sier de at «it is clear that the development of musical ability is determined to a greater extent by experience than folk psychology would have us believe» (Sloboda et al., 1999, s. 50). De påpeker likevel at man ikke fullstendig kan avskrive medfødte egenskaper som en påvirkende faktor for individers utvikling av musikalske evner. Når vi kan se, og virkelig forstå, helheten i samspillet mellom biologi og musikalsk kompetanse vil den vise seg å være «complicated, indirect, not all-or-one, and in no way corresponding to the notion of a unitary ‘blueprint for music’ that is implied by the notion of innate talents or gifts» (Sloboda et al., 1999, s. 50). Både arv og miljø kan altså spille inn på hvordan mennesker mestrer musikk og være med på å forklare hvorfor noen blir flinkere enn andre. Sloboda et al. argumenterer likevel for at miljøet har mest å si.³

Ingeborg Lunde Vestad avdekket i samtale med barnehagelærere og foreldre til barnehagebarn at begge oppfattelser er relativt vanlige. Hun kaller i sitt arbeid de to oppfattelsene for subjektposisjoner som barna kan innta, eller plasseres i. «The results show that two contradictory narratives of children’s musical ability are available simultaneously; the everybody-can narrative and the only-the-talented-can narrative» (Vestad, 2014, s. 248). Disse to måtene å tenke om barns muligheter for musikalsk utvikling er begge tilgjengelige til enhver tid, men kan ikke eksistere eller være sanne samtidig. Dette kan medføre at dersom vi omtaler musikalsk talent som noe arvelig eller medfødt, låser vi med en gang muligheten for utvikling av musikalske evner.

2.5 MUSIKALSK UTVIKLING

For å diskutere menneskers muligheter for utvikling innenfor musikk må vi kunne si noe om hva menneskelig utvikling innenfor musikk innebærer. Jeanne Bamberger stiller et passende spørsmål; *What Develops in Musical Development?* (2006) i kapittelet med samme navn.

Kapittelet finner vi i Gary E. McPhersons originale utgave av boken *The Child as Musician*

³ Støtte for ideen om at musikalitet, talent og musikalske evner ikke er medfødt, men må utvikles finner vi i flere studier. Siden talentbegrepet ikke har en større plass i denne oppgaven, blir heller ikke disse studiene trukket frem. Se for eksempel boken *The Talent Code: Greatness isn’t born, it’s grown* (Coyle, 2009).

fra 2006, men kapittelet er fjernet i 2016 utgaven. Bamberger tar her et oppgjør med egne tanker om musikalsk utvikling og anerkjenner at det er på tide å gå dypere inn i materien. Spesielt fokuserer hun på «the tensions among organizing constraints and argued that such tensions are essential to learning and development» (Bamberger, 2006, s. 89). *Organizing constraints* forklares her som måter å kategorisere kunnskap på som setter grenser for vår forståelse av verden rundt oss. Disse avhenger i stor grad av omgivelser og kulturen vi har vokst opp i:

Learning and knowledge *about* music, can take different forms, be put to different uses, result in different hearings, and can be seen as evidence of developmental progress or not depending on the theories to which you ascribe and the cultures to which you belong. (Bamberger, 2006, s. 88)

Bamberger diskuterer også i hvilken grad utvikling og læring i det hele tatt kan skilles fra hverandre eller om de er avhengige av hverandre. Med inspirasjon fra Vygotsky ser hun «learning and development as instrumentally interactive – a single system» (Bamberger, 2006, s. 89). Videre påpeker hun pedagogiske konsekvenser av sine konklusjoner og trekker frem at vi må hjelpe elever, allerede i et tidlig stadium, å reflektere over og sette pris på sine måter å forstå musikk på. Dette mener Bamberger vil hjelpe elevene å utvikle heller enn å forkaste sin musikalske intuisjon. Videre vil elevene utvikle evnene til å lytte til musikk flere ganger og forstå den ulikt, og «learn to choose selectively among possibilities depending on when, where, and for what» (Bamberger, 2006, s. 89). Altså utvikles evnen til å forstå musikalske uttrykk i kontekst.

Hvordan man forstår og tenker om musikalsk utvikling henger sammen med hvordan man forstår begrepet musikalitet. Morten Sæther skriver i boken *Barnet og musikken* (2019) at «hvordan man forstår dette fenomenet [musikalitet], vil ha betydning for hvordan en vil forstå barns musikalske utvikling» (Sæther og Angelo, 2019, s. 65). Musikk lærerens tanker rundt musikalsk utvikling vil derfor være viktig for elevers mulighet til å utvikle sine musikalske ferdigheter, selv om også miljøet og kulturen rundt er viktig. «Hjemmet, barnehagen og den kulturen barnet vokser opp i, vil med andre ord også ha stor betydning for barns musikalske utvikling» (Sæther og Angelo, 2019, s. 65). Sæther skriver i boken *Eleven og musikken* (2017) at utvikling ofte sammenstilles med forbedring og å nå et høyere nivå, men understreker at utvikling også kan sees som endring. Dette forklares som at «musikalsk utvikling ikke nødvendigvis handler om endring av musikalsk atferd til et høyere nivå, men at den kan endre innhold eller fokus» (Angelo og Sæther, 2017, s. 72). Videre understreker Sæther at lærerens

grunnsyn på musikk, musikalitet, undervisning og elever har påvirkning på elevenes mulighet for musikalsk utvikling.

2.5.1 Spesialisert og Normativ musikalsk utvikling

Nora Kulset (2021) viser spesielt til de to første av Sloboda et al. (1999) sine sju argumenter mot den folkelige oppfattelsen av musikalitet for å påpeke to ulike former for musikalsk utvikling. De to formene for utvikling kalles normativ og spesialisert utvikling (Kulset, 2021, s. 29). Disse formene for, eller synene på, utvikling knyttes også til kulturer. Slik at i kulturer med normativ musikalsk utvikling, spesielt ikke-vestlige kulturer trekkes frem, «regnes musikalitet som en helt normal ting ved det å være menneske, og derfor deltar alle i utviklingen av hverandres musikalske ferdigheter samtidig som de selv musiserer» (Kulset, 2021, s. 29). Kulset understreker at noen vil utvikle seg raskere enn andre og tilegne seg spesialiserte og kompliserte ferdigheter, men at dette ikke går på bekostning av den felles deltakelsen og utviklingen.

Spesialisert musikalsk utvikling omtales som motsatsen til den normative. Hensikten med å drive med musikk eller å ha musikalsk utvikling, blir i kulturer med et slikt syn nemlig å spesialisere seg; å bli best mulig til å spille eller synge. Det blir derfor naturlig å «oppsøke en opplæringssituasjon for å utvikle vår musikalitet, for eksempel ved å melde oss inn på kulturskolen eller i skolekorpset» (Kulset, 2021, s. 29). I slike kulturer vil det ifølge Kulset være lite fokus på musikalsk utvikling og vekst utenfor slike institusjoner, og musikalsk utvikling oppfattes ikke som et felles ansvar. Det som måtte foregå av «'uspesialisert musisering' blir lett ansett som mindre verdt enn den spesialiserte» (Kulset, 2021, s. 29).

Med henvisning til det Turino (2008) omtaler som deltakende og presenterende musikkpraksiser, hevder Kulset (2021) at den deltakende musikkpraksisen i sin natur fremmer det hun kaller positiv musikalsk identitet, nemlig at vi tillater å se oss selv som musikalske mennesker med evne og vilje til å delta i musikk.

Når alle deltar uten noe videre mål med aktiviteten, utover å være med i musikken, hevder Kulset (2021) også at frykten for å gjøre feil eller glemme noen ord minskes eller forsvinner. I motsetning til den presenterende musikkpraksisen der det handler om å gjøre det best mulig, handler det i deltakende musikkpraksis om at en skal delta i det musikalske samværet og oppleve seg selv som musikalsk nok til å være med.

Med vår kulturs fokus på en spesialisert musikalsk utvikling og en performativ [presenterende] musikkpraksis gjør vi det vanskeligere å inneha en positiv musikalsk

identitet for ‘folk flest’, enn det mennesker opplever i kulturer hvor de også omfavner en normativ musikalsk utvikling og deltakende musikkpraksis. (Kulset, 2021, s.37)

En kultur med spesialisert musikalsk utvikling og presenterende musikkpraksis kan dermed i større grad enn en kultur med normativ musikalsk utvikling og deltakende musikkpraksis stå i fare for å ekskludere mennesker fra å delta i musikk. Dette fordi de gjentatte ganger opplever seg selv som lite eller mindre musikalske og dermed utvikler en negativ musikalsk identitet.

2.6 MULIGHETER FOR DELTAKELSE I MUSIKK

Kulset (2021) mener altså at de som opplever seg selv som musikalske har en positiv musikalsk identitet. De som da har en negativ musikalsk identitet, har av en eller annen grunn opplevd seg selv som ikke musikalsk. Årsakene til at noen opplever seg selv som musikalske og andre ikke kan, som vi har sett, være mange. Det er likevel ikke nødvendigvis slik at alle som på et eller annet tidspunkt opplever seg selv som ikke musikalske for all fremtid er ødelagt og mister all vilje til å delta i musikk. Hvordan vi tenker om oss selv og våre egne evner er ikke nødvendigvis så fastlåst. Psykolog Carol Dweck har forsket på hvordan våre tanker om oss selv og egne evner påvirker resultater i det vi gjør. I boken *Mindset – Changing The Way You Think To Fulfill Your Potential* (2017) skriver hun om to ulike måter å tenke om egne evner på. Hun kaller disse for growth mindset og fixed mindset (Dweck, 2017). Dweck forklarer også at hun og kollegaer gjennom sin forskning har sett at «students who believed their intelligence could be developed (a growth mindset) outperformed those who believed their intelligence was fixed (a fixed mindset)» (Dweck, 2015, s. 1). Overført til musikalitet kan vi da anta at mennesker som anser musikalitet som en evne som kan utvikles, vil oppnå større prestasjoner innenfor musikk enn de som anser musikalitet som noe man har eller ikke har. Med prestasjoner innenfor musikk mener jeg her evne til å delta i musikk på en eller annen måte.

En annen innfallsvinkel eller utgangspunkt for å diskutere menneskers mulighet for deltakelse i musikk kan være begrepet «Musical Habitus» (Rimmer, 2012, s. 306). Mark Rimmer tar her Bourdieu's begrep kulturell habitus videre og skriver at «musical habitus provides a means of explaining how individuals' relationship to music and their associated embodiment of cultural capital (...) enduringly connect to factors associated with their socialization and social locations» (Rimmer, 2012, s. 306). Rimmer skriver om hvordan mennesker bruker ulike typer musikk for å markere sosial og kulturell status, samt hvordan ulike typer av eller sjangre innenfor musikk tilegnes ulik status, der brukerne av musikk først og fremst er lyttere. Det

som kanskje er mer interessant for denne oppgaven er det han skriver om at «*primary musical socialization*, be expected to play a key role in the development of actors' musical habitus» (Rimmer, 2012, s. 308).

Dersom vi bruker musikalsk habitus i bredere forstand, kan kanskje begrepet også omtale hvordan vi deltar i musikk, samt hvilke muligheter vi har for å delta i musikk. Også utover bare å lytte til musikk og ta i bruk musikk for å markere sosial status. Dermed kan vi altså anta at grunnlaget for vår evne til, og muligheter for, å delta i musikk legges i det Rimmer (2012) omtaler som den initiale sosialiseringen til musikk. Denne sosialiseringen skjer åpenbart først og fremst i hjemmet og i nære relasjoner, men også i skolen. Slik sett fører begrepet musikalsk habitus pedagogiske konsekvenser med seg. Skolen får et ansvar for å sosialisere barn og unge til en musikalsk habitus som muliggjør deltakelse i musikk.

Gjennom teorikapittelet har jeg presentert ulike teorier om hva deltakelse i musikk kan innebære, samt hvordan vi deltar i og bruker musikk på ulike måter. Videre har jeg presentert ulike syn på musikalitetsbegrepet og hvordan dette begrepet står sentralt innenfor musikkpedagogikk. Deretter har jeg trukket frem noen ulike måter å forstå hva musikalitet og musikalsk utvikling er, hvordan mennesker utvikler seg og hvordan forståelser av disse begrepene påvirker våre muligheter for utvikling og dermed deltakelse. Vi kan begynne å se hvordan begrepene musikalitet og musikalsk utvikling, og vår oppfattelse av disse begrepene, kan påvirke muligheter for deltakelse i musikk. Dette vil også komme tydeligere frem gjennom drøfting av empirien i denne oppgaven. Alle aspektene jeg har presentert i teorikapittelet her er med på å belyse ulike faktorer som kan være med på å bestemme om individer utvikler en positiv eller negativ musikalsk identitet, om vi ser oss selv som musikalske eller ikke musikalske. Som igjen «avgjør hvilke muligheter vi ser for oss at vi kan ha» (Kulset, 2021, s. 33). Det er altså faktorer som er med på å avgjøre om vi deltar eller ikke deltar i musikk.

Disse perspektivene vil være nyttige for å belyse problemstillingen min som undersøker musikk lærerens rolle i å gi elevene et grunnlag for deltakelse i musikk. De teoretiske perspektivene alene vil ikke være tilstrekkelig for å drøfte min problemstilling. Jeg mener at det også vil være nyttig å diskutere disse teoretiske perspektivene opp mot musikk lærerens refleksjoner rundt dette temaet. Dette betyr at jeg har vært nødt til å undersøke hva musikk lærere tenker om sin egen rolle samt deres oppfattelser av begrepene jeg har presentert ovenfor. Hvordan jeg har løst dette vil komme frem av det følgende metodekapittelet.

3 METODE

Når en skal gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt er valg av metode avgjørende for å sikre at en samler inn mest mulig relevante data. Det å ha målet med forskningen klart for seg er vesentlig, noe Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2019) også understreker. Metode er veien til målet og «hvis man skal finne eller vise andre veier til målet, må man hvite hva målet er» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 140). I arbeidet med en masteroppgave er målet å utforme et tema, en problemstilling og kanskje noen forskningsspørsmål og dermed å besvare disse etter beste evne. Inger Furuseth og Euris L. Everett (2012) skriver at vi kan stille oss spørsmålet «Hva er det du må foreta deg for å svare på forskningsspørsmålene dine?» (Furuseth og Everett, 2012, s. 137). Videre forklarer de at en kan se på metode som enhver fremgangsmåte, teknikk eller verktøy som en bruker for å besvare sine forskningsspørsmål og problemstilling.

I startfasen av et forskningsprosjekt er det ikke alltid like lett å ha målet klart for seg. Noen ganger, slik som i dette prosjektet, har man en vag ide om hva målet er samtidig som man ikke helt vet hvordan målet ser ut. Med en ide om hva jeg ønsket å undersøke i oppgaven min kunne jeg begynne å velge metode for å komme meg nærmere målet. I denne fasen gjorde jeg meg bedre kjent med ulike fremgangsmåter innenfor både kvantitative og kvalitative metoder. Selv om man ofte forbinder kvantitative forskningsmetoder med naturvitenskapelige disipliner var jeg innstilt på at slike metoder også kunne ha noe for seg i et prosjekt innenfor humaniora, som oftest tar i bruk kvalitative metoder.

Det som ble avgjørende for valg av metode for datainnsamlingen var ønsket om å finne svar på problemstillingen *Hvordan kan musikk læreren bidra til å gi elevene grunnlag for deltakelse i musikk i et livslangt perspektiv?* Med et ønske om å belyse en utfordring for musikk lærere så jeg det ikke som tilstrekkelig å drøfte teoretiske perspektiver og tanker omkring temaet. Jeg ønsket også at refleksjoner direkte fra musikk lærere med praktisk erfaring skulle være en sentral del av datamaterialet. Sture Kvarv skriver at man gjennom bruk av kvalitative metoder ønsker å «oppnå en helhetlig forståelse av fenomener og forholdet mellom fenomener i samfunnet» (Kvarv, 2010, s. 137). Det ble derfor naturlig å velge en kvalitativ tilnærming for å svare på problemstillingen. Kvalitative intervjuer har som hensikt å «forstå verden sett fra intervju personenes side» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 20).

Kvalitative intervju så dermed ut til å være en relevant metode for å samle inn data som kan hjelpe meg å svare på problemstillingen.

Furuseth og Everett (2012) understreker at alle metoder har fordeler og ulemper. «Det finnes alltid andre måter å gjøre forskning på og svare på de forskningsspørsmålene du har reist» (Furuseth og Everett, 2012, s. 137). For eksempel kunne jeg har utformet oppgaven som en kvantitativ spørreundersøkelse med utgangspunkt i samme problemstilling. Ved anonyme besvarelser fra mange flere musikk lærere ville jeg ganske sikkert ha kommet frem til andre funn enn jeg har gjort i denne oppgaven, og dermed hatt muligheten til å belyse mine forskningsspørsmål på en helt annen måte. Jeg kunne på denne måten blant annet fått svar fra et større antall informanter og svarene hadde kanskje vært lettere å kategorisere og analysere. Jeg ønsket imidlertid å ha muligheten til å gå dypere og oppfordre til spontan refleksjon rundt spørsmålene mine og valgte derfor intervju som metode. Grunnen til at jeg heller valgte å gå i dybden med færre informanter er at jeg ønsket å «forstå fenomenet i seg selv, ikke fenomenets omfang og utbredelse» (Kvarv, 2010, s. 137). Dette forklarer Kvarv som hensikten med kvalitative dybdeundersøkelser. Videre i dette kapittelet vil jeg se nærmere på oppgavens forskningsdesign og oppbygning samt drøfte forskningsetiske sider som vil belyse noen fordeler og ulemper ved oppgavens metode.

3.1 KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU

Datamaterialet i denne oppgaven har blitt samlet inn gjennom kvalitative forskningsintervju. «Formålet med kvalitative forskningsintervjuer er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 42). Dette gjør som nevnt metoden relevant for å svare på min problemstilling. En god metode er som Kvarv sier nødvendig, «men ikke en tilstrekkelig betingelse for et godt resultat» (Kvarv, 2010, s. 127). Selv om det ikke finnes noen fasit på hvordan en skal gjennomføre en intervjuundersøkelse, beskriver Kvale og Brinkmann (2019, s. 137) en idealisert intervjuundersøkelse i syv faser. De syv fasene er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering.

3.1.1 Tematisering

Jeg ønsket å undersøke noen didaktiske konsekvenser av bruken av begrepet musikalitet og talent og hvordan dette påvirker hvordan mennesker omgås musikk. Dette fungerte som oppgavens *hva* og *hvorfor* spørsmål, og bidro til at jeg kunne gå videre til å tenke på hvordan, altså hvilken eller hvilke metoder som ville være relevant for prosjektet. Jeg begynte å lese i tidligere forskning og annen litteratur for å få litt oversikt over emnet og kanskje finne inspirasjon og mulige innfallsvinkler til oppgaven min. I denne prosessen kom jeg også frem

til noen hypoteser som ble avgjørende for valg av problemstilling. Med hjelp av den nye læreplanen i musikk fant jeg en didaktisk vinkling til oppgaven og utformet en problemstilling jeg kunne jobbe videre med.

3.1.2 Planlegging

Videre startet planleggingen av innsamlingen av data til oppgaven. Jeg landet på at semistrukturerte kvalitative intervju med musikk lærere var den metoden som kom til å gi meg mest relevant empiri i denne sammenhengen. Jeg ønsket også å kombinere dette med en viss grad av det Kvarv (2010, s. 138) kaller dokumentgransking. Det vil si at jeg ønsket å belyse mine forskningsspørsmål både ved hjelp av relevant litteratur og mine informanternes refleksjoner. I denne planleggingen lå også arbeidet med å utforme en intervjuguide (Vedlegg 3) som best mulig fanget opp mine informanternes erfaringer og refleksjoner om emnet. Utforming av gode spørsmål som går direkte på det jeg ønsker å undersøke, samtidig som jeg ikke styrer informantene med mine forutinntatte holdninger var en utfordrende prosess.

3.1.3 Intervjuing

Formålet med å utforme en intervjuguide i forkant av forskningsintervju er å strukturere intervjuene i større eller mindre grad, avhengig av hvor rigid man ønsker at rammene for intervjuene skal være. Når man skal gjennomføre flere intervju på ulike tidspunkt om det samme tema, er det en fordel å ha en plan å følge slik at intervjuene blir relativt like i forløp. En intervjuguide kan «enten inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekkefølge av omhyggelig formulerte spørsmål» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 162). Jeg har vurdert semistrukturerte intervjuer som godt egnet for denne studien, og utformet derfor temaer for samtalene i intervjuguiden. Hvert tema hadde minst ett hovedspørsmål jeg presenterte for alle informantene. Videre hadde temaene forslag til utfyllende spørsmål. Som jeg går nærmere inn på i delkapittel 3.3 ble denne guiden fulgt noe mer strukturert enn jeg hadde ønsket i noen av intervjuene.

Intervjuene ble gjennomført i henhold til retningslinjer for masteroppgaven. Det vil blant annet si at prosjektet og intervjuguide ble godkjent hos NSD (Vedlegg 1) i god tid før intervjuene ble gjennomført. All behandling av personopplysninger har blitt gjort i tråd med de føringer som gjelder. Utvalget for intervjuundersøkelsen kommer jeg tilbake til senere. På grunn av den pågående covid-19 pandemien var det dessverre ikke hensiktsmessig å gjennomføre alle intervjuene mine fysisk. Dette påvirker intervjusituasjonen og får

konsekvenser for datamaterialet jeg har samlet inn, noe jeg også kommer tilbake til delkapittel 3.3.

3.1.4 Transkribering

Jeg gjorde opptak av alle mine intervjuer ved å benytte Nettskjema Diktafon appen. Når intervjuene var gjennomført måtte de transkriberes – «prosedyren som skal til for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 204). Denne prosessen, som innebærer å gjøre tale om til skriftlig tekst, skal klargjøre datamateriale for analyse. I transkripsjonen kan en møte på noen utfordringer knyttet til bevaring av meningsinnholdet i intervjuene og man må ta noen valg med tanke på hvordan man ønsker å gjøre det muntlige språket om til et skriftlig språk. De ulike utfordringene som fulgte transkriberingen av mine intervjuer, vil jeg gjøre rede for i delkapittel 3.4.

3.1.5 Analysering

Johannesen et al. beskriver analysering som «en spørsmålsdrevet prosess, der man leter i data etter svar på spørsmål» (Johannessen et al., 2020, s. 22). Det vil si at en ser gjennom empirigrunnet sitt, i dette tilfelle alle transkripsjonene, med spesifikke spørsmål i bakhodet. Hvilke spørsmål en stiller når en leser data har stor påvirkning på hvordan man leser, og dermed også hva man finner. Her hevder Kvale og Brinkmann at et ensrettet fokus på transkripsjoner som tekst er uheldig. De foreslår innfallsvinkelen «hvordan analyserer jeg det intervjupersonene fortalte meg, på en måte som beriker og utdyper meningen med det de sa?» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 218). På denne måten blir analysen av datamaterialet en dialog mellom forskeren og intervjupersonen. Det understrekes også at deler av analyseprosessen foregår idet forskeren gjengir den fortellingen som intervjupersonene fortalte. Valg av analysemetode er i stor grad avhengig av undersøkelsens tema og formål. En kan tilnærme seg intervjuanalysen med en bestemt analysemetode eller være mer eklektisk og basere seg på «en generell lesning av intervjutekstene, kombinert med teoretisk pregede fortolkninger som følger av ulike filosofiske paradigmer» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 263). Min analysemetode har basert seg på at jeg har hatt forskningsspørsmålene jeg presenterte i innledningen i bakhodet i min lesing og analyse av datamaterialet. Jeg har ikke benyttet en spesifikk analysemodell i min behandling av datamaterialet, men har som mål å bringe frem informantenes refleksjoner og meninger rundt forskningsspørsmålene jeg stiller. Disse spørsmålene dreier seg om hva musikk lærere forstår som deltakelse i musikk og

grunnlaget for deltakelse i musikk, hvordan de forstår og bruker musikalitetsbegrepet og hvordan dette spiller inn på elevens muligheter for deltakelse i musikk. Ved å se informantenes uttalelser i sammenheng med hverandre, samt de relevante teoretiske aspektene jeg presenterte i kapittel 2, tolker og utdyper jeg det mine informanter har fortalt meg.

3.1.6 Verifisering

Verifisering handler i stor grad om i hvilken grad en studie er til å stole på. Kvale og Brinkmann (2019) vektlegger her spørsmål rundt pålitelighet, generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Generaliserbarhet innenfor kvalitative intervju dreier seg om «spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 289). Det finnes flere måter å generalisere på. Kvale og Brinkmann (2019) forteller om en dreining fra generalisering til kontekstualisering. Dette medfører en forståelse for at hver enkel situasjon er unik og at det kan være verdifullt å søke kunnskap og forståelse «bare av hensyn til selve forståelsen» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 290). Denne studien er en relativt liten kvalitativ intervjustudie med få informanter. En generalisering av funnene som gjøres her til universell kunnskap eller regler har sannsynligvis lite for seg. Å benytte seg av analytisk generalisering virker mer hensiktsmessig på grunn av oppgavens problemstilling og formål. Dette forklares som å gi en «begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 291). Her kan forskeren beskrive og argumentere for funnenes generaliserbarhet, eller la leseren selv avgjøre på bakgrunn av kontekstuelle beskrivelser. En analytisk generalisering forutsetter at forskeren legger frem en tydelig og beskrivende rapport av intervjustudien. Basert på mine informanters samlede erfaring, vil jeg argumentere for at funnene i denne oppgaven vil kunne ha en relevans for alle musikk lærere som skal jobbe med barn og unge i ulike stadier av sin musikalske utvikling.

3.1.7 Rapportering

Rapportering i kvalitative intervjustudier handler om hvordan forskeren legger frem resultater og metodebruk slik at det er leselig for andre. Rapporten må være av høy kvalitet for å være til nytte for andre, og for at leseren skal kunne si noe om resultatene av studien er generaliserbare. Derfor understreker Kvale og Brinkmann (2019, s. 295) at rapporten av en intervjuundersøkelse ikke bare er en sosial konstruksjon forstått som samspillet mellom det intervjupersonen sier og måten forskeren velger å skrive det ut på, men at også leseren kommuniserer med rapporten. En intervjurapport må ta hensyn til at den skal være verdifull

lesning for utenforstående, men også være etterrettelig og kontrollerbar for det vitenskapelige miljøet en hører til. «En intervjurapport bør ideelt sett kunne leve opp til kunstneriske uttrykkskrav så vel som til rettsalens strenge kryssforhør» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 296).

Disse syv punktene utgjør, som Kvale og Brinkmann (2019) understreker, hverken rigide regler eller en fasit for hvordan en legger opp en kvalitativ intervjustudie, men har vært et godt utgangspunkt å bygge min oppgave etter. Med liten erfaring med å gjennomføre intervjustudier har det vært godt å ha en punktliste å kunne se til, selv om en ikke følger punktene fra start til slutt. Dette gjør arbeidet mer oversiktlig og håndterlig. Videre vil jeg gå dypere inn i rapporteringen av arbeidet med denne oppgaven med mål om å gjøre min forskning så gjennomsiiktig og kontrollerbar at de som måtte lese min studie kan gjøre seg opp en mening om resultatenes generaliserbarhet.

3.2 OM UTVALGET

I boken *Kvalitative Forskningsmetoder i Praksis* (2021) hevder Aksel Tjora at utvalg av informanter i kvalitative intervjustudier ofte er strategisk eller teoretisk begrunnet heller en tilfeldig utvalgt. Hensikten med utvalget er at en finner informanter som en tror «vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet» (Tjora, 2021, s. 145). I og med at en del av inspirasjonen for problemstillingen og oppgaven min var hentet fra den nye læreplanen i musikk for grunnskolen (LK20) tenkte jeg først at det var relevant å intervjuere lærere som jobbet i grunnskolen. Dette hadde nok gjort oppgaven min noe mer spesialisert mot barneskole undervisning i musikk enn det jeg ønsket. Jeg kom derfor frem til at det kunne være interessant å intervjuere lærere som underviste ved ulike skoleslag og alderstrinn. På denne måten fikk jeg mulighet til å belyse spørsmålene mine fra ulike ståsteder og på ulike stadier i elevenes utvikling og få med verdifull refleksjon med utgangspunkt i ulike erfaringer. Lærere på ulike alderstrinn ser elevene i ulike stadier av sin utvikling, musikalske og som mennesker, og det har vist seg gjennom studien at å legge til rette for deltakelse i musikk er ikke unikt for musikkundervisning i grunnskolen. Det er heller ikke uproblematisk uansett skoleslag og elevnivå.

Derfor bestemte jeg meg for å intervjuere en lærer på barneskolen, en lærer i ungdomsskolen, en lærer ved videregående og en som underviser ved universitet eller høyskole. Dersom noen av informantene hadde erfaring fra andre skoleslag som kulturskole eller folkehøgskole var dette bare positivt. Informantene kommer fra ulike deler av landet, men jobber først og fremst

på skoler som ligger på Østlandet. For å gjøre funnene i denne studien mest mulig overførbare og generaliserbare har jeg jobbet ut ifra et ønske om at mine informanternes identitet skal være så generelle som mulig. Jeg har derfor forsøkt å unngå å presentere for mange faktorer som låser informantens uttalelser til å gjelde kun en kontekst slik at de får mindre eller ingen overføringsverdi for andre lærere. Samtidig er det ofte viktig å se ting i sammenheng med hverandre. Det vil si at de blir presentert som relativt anonyme, selv om jeg også gjengir deler av deres fortelling om egen bakgrunn. Grunnlaget for analysen og funnene i denne studien mener jeg burde være hva informantene sier basert på deres yrkesmessige tilknytning fremfor hvem informantene er som enkeltpersoner. Derfor har jeg også valgt å presentere informantene som Informant 1, Informant 2, Informant 3 og Informant 4 fremfor å gi de fiktive navn. Dette gjør det lettere å rette oppmerksomheten mot de generelle beskrivelsene av informantene og deres refleksjoner.

Informantene ble i hovedsak valgt på bakgrunn av kriteriet at de var ansatt som musikk lærere i enten grunnskole, ungdomsskole, videregående eller høyere utdanning. Informantene ble kontaktet på e-post med informasjon om oppgavens tema og forskningsområde. De fikk også informasjon om hvorfor de ble kontaktet, hva deltakelse i studien ville kreve av tid, hvordan datamateriale ville behandles og i hvilken grad de ville bli anonymisert i oppgaven. Med full rett til å trekke seg i etterkant kunne de takke ja eller nei til å delta i studien og dermed få ettersendt samtykkeskjema for intervju med lydopptak. Alle informantene svarte at de ønsket å delta i studien.

Jeg visste ikke på forhånd om mine informanter hadde noen formell utdanning innenfor musikk eller pedagogikk. Dette anså jeg ikke som relevant så lenge de jobbet som musikk lærere og var villige til å dele sine refleksjoner og tanker rundt de spørsmålene jeg hadde. Det er altså informantens erfaringsgrunnlag som er sentralt. Jeg vil argumentere for at informantene i denne oppgaven samlet har tilstrekkelig bred erfaring for å kunne gå i dybden og reflektere over de temaene og problemstillingene jeg undersøker. Det vil ikke si at resultatene i denne oppgaven vil være gjeldene blant alle musikk lærere på alle skoler, men at informantens samlede uttalelser vil kunne si noe om hvordan det kan være og oppleves som nyttig for andre musikk lærere som leser denne oppgaven.

3.3 INTERVJU OVER ZOOM

Som jeg nevnte i kapittel 3.1.3 ble intervjuene til denne masteroppgaven gjennomført i en periode der Covid-19 pandemien fortsatt satte tydelige begrensninger for sosial omgang. Både

informantene og jeg var etter hvert godt kjent med bruk av digitale plattformer for å gjennomføre møter og undervisning. Dette kombinert med travle hverdager og lengre avstander gjorde at tre av intervjuene ble gjennomført over den digitale videokonferanseplattformen Zoom Meetings. Dette hadde påvirkninger på intervjuene og behandlingen av materiale i etterkant som jeg vil diskutere i dette kapittelet.

Jeg fikk heldigvis til å ha ett intervju der jeg møtte informanten min fysisk. De resterende tre intervjuene ble gjort på Zoom. Det å ha digitale møter er ikke noe nytt for de aller fleste i 2022, men det preger likevel kommunikasjonen på en måte som kan være verdt å dvele ved når det er snakk om kvalitative forskningsintervju.

Det er flere grunner til at det er verdt å tenke over hvordan gjennomføringen av intervjuet på Zoom påvirket intervjuet. For det første kan det å bli intervjuet i forbindelse med en masteroppgave være avskrekkende for mange i utgangspunktet. Det å skulle fortelle om sine holdninger og refleksjoner om et fenomen som skal analyseres og tolkes kan oppleves som utleverende. Det å skulle møte et menneske for første gang gjennom et digitalt videomøte og fortelle om dette gjør ikke nødvendigvis situasjonen noe lettere. Tryggheten og den naturlige menneskelige kontakten som trengs for å skape en god relasjon forsvinner til en viss grad når man bare ser inn i en skjerm og er litt usikker på om nettverkstilkoblingen er god nok til at den andre hører hva du sier. Man kan ikke spontant ta del i samtalen på samme måte som ved fysisk møte. Det blir fort en pause for å forsikre seg om at den andre er ferdig så man ikke setter i gang å prate på likt. Det blir heller ikke naturlig rom for den småpratene som ofte gjør at en samtale kommer godt i gang. Man kan oppleve hele situasjonen som litt mer formell enn den ville blitt dersom jeg møtte informantene mine fysisk.

Måten samtalen blir mer oppstykket på, og rom for kort innspill og kommentarer minskes, påvirket slik jeg opplevde det også i hvilken grad intervjuet blir semistrukturert eller mer strukturert. Jeg opplevde det som lettere å holde meg til en gitt rekkefølge på intervju spørsmålene enn å hoppe for mye frem og tilbake ved å stille oppfølgingsspørsmål. Å bryte inn i et resonnement for å følge opp noe får større konsekvenser over Zoom enn i en samtale ansikt til ansikt. Dette kommer blant annet av at videosamtalen gjør det vanskeligere å lese hverandres kroppsspråk på samme måte som man gjør ved en normal samtale. Måten dette påvirker intervjuet trenger ikke være negativt og jeg opplevde ved flere anledninger at dette gjorde at jeg i større grad klarte å la informantene fullføre sine resonnement og reflektere selvstendig rundt det jeg spurte om. Hadde intervjuene vært gjennomført fysisk

kunne det vært vanskeligere å la vær å stille oppfølgingsspørsmål som i større grad hadde ledet informantene med mine forutinntatte meninger.

Da jeg gjennomførte mine intervjuer, ble lyden fra pc-en tatt opp via Nettskjema Diktafon appen. Selv om jeg hadde datamaskinen koblet til gode høyttalere under intervjuet ble det på grunn av varierende kvalitet på mikrofoner og nettverkstilkobling tidvis vanskelig å transkribere ordrett det som ble sagt under intervjuene. Heldigvis påvirket dette i liten grad deler av intervjuene hvor informantene svarte på spørsmål som hadde stor betydning for denne oppgaven. Under et intervju, som varte over 45 minutter, lærte jeg også at Nettskjema Diktafon appen stopper innspillingen etter 45 minutter. Informanten min var i gang med å svare på et spørsmål da jeg oppdaget dette. For å ikke miste for mye av det som ble sagt, måtte jeg finne et naturlig sted å bryte inn i svaret for å forklare hva som hadde skjedd. Når jeg hadde startet et nytt opptak måtte jeg prøve å lede informanten tilbake der vi slapp. Jeg opplevde ikke at dette fikk store konsekvenser for svaret til informanten, men det var likevel uheldig.

3.4 TRANSKRIPSJONER

Hvordan man velger å transkribere intervjuene sine vil få betydning for den videre analysen og fortolkningen av datamaterialet. Det er mange hensyn å ta i det man gjør muntlig tale om til skriftlig språk og «ved å forsømme transkripsjonsspørsmålene blir intervjuforskerens vei til helvette brolagt med transkripsjoner» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 204). Transkripsjoner er en strukturerende prosess der en får mulighet til å rydde opp og klargjøre materialet for analyse. I de initiale transkripsjonene av mine intervjuopptak forsøkte jeg å skrive ned ordrett det som ble sagt, samtidig som jeg ønsket å gjøre dialekt om til bokmål. Dette av hensyn til anonymisering omtalt i kapittel 3.2. Utover at setningsoppbygningen i dialekter og bokmål er litt forskjellig, gjengir transkripsjonene mine med så stor nøyaktighet som mulig nøyaktig det som ble sagt under intervjuene. Det resulterer i et svært muntlig språk, med gjentatte ord, eher, tenkepauser og andre måter å notere muntlig tale på. Jeg har tenkt at jeg på denne måten best bevarer meningsinnholdet slik informanten fortalte det til meg, noe som gjør analysearbeidet mitt lettere.

Et spørsmål som dukker opp i transkripsjoner er i hvilken grad og hvordan man skal notere «pauser, intonasjonsmessige understrekninger og følelsesuttrykk som latter og sukk?» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 208). Kvale og Brinkmann understreker at det ikke finnes universelle regler for dette, men at man må ta hensyn til hva transkripsjonen skal brukes til. I mine

transkripsjoner har jeg valgt å notere ned lengre pauser der jeg opplever at de for eksempel har sammenheng med at et spørsmål er vanskelig for informanten å svare på. Det samme gjelder latter og andre følelsesuttrykk, de er notert dersom jeg opplever de som relevant for meningsinnholdet. I hvilken grad de blir gjengitt i oppgaven vil variere ettersom jeg kan gjøre en ny vurdering av meningsinnholdet i analysen og tolkningen. Kroppsspråk har jeg valgt å se bort ifra i transkripsjonene da jeg ikke har sett det som relevant for temaene for samtalene. Det hadde heller ikke vært lett å tolke kroppsspråk gjennom digitale intervjuer, som kunne ført til feilaktige tolkninger.

De delene av transkripsjonene som gjengis direkte i denne oppgaven som sitater fra intervjuene har jeg valgt å renskrive. Dette er gjort med den hensikt å ta bort overflødig muntlig uttale som jeg ikke anser som sentralt i meningsinnholdet. Å gjengi et muntlig språk skriftlig ser ofte ikke så ryddig ut og man står som forsker i fare for å fremstille informantene sine som noe uryddige eller surrete ved å gjengi direkte muntlig språk. Når en leser sitt eget muntlige språk kan det oppleves som «usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 213). Mine informanter står på ingen måte i fare for å fremstå på denne måten, men jeg har likevel valgt å ikke ta med alle ordlyder eller gjentatte ord flere ganger der det ikke har stor betydning. Det gjør også språket lettere å lese og jeg etterstreber her som sagt å bevare det sentrale innholdet i det som blir sagt.

Et eksempel kan være en transkribert setning som dette:

Eh, ja. Eh, nei jeg tenker jo man, man har, eh, en del... Eh, altså, aktiviteter som, eh, som er utøvende da og skapende. Eh, og jeg tenker det også gir en sånn større forståelse inn i det mer sånn analytiske, historiske. Eh, og at de tingene henger sammen da. (intervju, 15. desember 2021)

Som vil kunne gjengis i oppgaven som dette:

Jeg tenker jo man har en del, altså, aktiviteter som er utøvende og skapende. Og jeg tenker det også gir en sånn større forståelse inn i det mer analytiske og historiske. Og at de tingene henger sammen da. (intervju, 15. desember 2021)

På denne måten blir språket lettere å lese, selv om setningsoppbyggingen kan inneholde spor av muntlig språk. Denne formen for renskrivning har jeg valgt å gjøre i min oppgave fordi jeg ikke ser det som relevant for studien og analysen å bevare det muntlige språket fullt ut i

fremstillingen av mine informanternes uttalelser. For eksempel kan tegn til nøling og liknende tolkes som tegn på at temaet er ladet og ubehagelig for informanten å snakke om, men det kan også bety helt andre ting, som at informanten bare måtte tenke seg litt om. Funnene i denne oppgaven er ikke så avhengige av slikt tolkningsgrunnlag og jeg har derfor valgt å ikke gjengi slike muntlige språkformer i sitater. Dette kan også være med å tydeliggjøre for leseren hva det er informantene mener, som igjen gjør det lettere for lesere av oppgaven å gjøre en vurdering av funnernes generaliserbarhet. Måten en velger å løse transkriberingen på vil påvirke transkripsjonenes reliabilitet og validitet. Kvale og Brinkmann (2019) omtaler reliabilitet som pålitelighet og validitet som gyldighet. De understreker at det ikke er så vanlig å diskutere transkripsjoners reliabilitet som selve intervjuerens reliabilitet, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 3.5.2. Transkripsjonenes validitet, i hvilken grad en transkripsjon er gyldig, er vanskelig å vurdere. Kvale og Brinkmann (2019) hevder at istedenfor å spørre seg hva en korrekt transkripsjon er bør en stille spørsmålet «hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 212). Med utgangspunkt i min forskning, der jeg er ute etter fagpersoners uttalelser om bestemte tema innenfor deres fagfelt, blir fremstillingen av direkte muntlig uttale, tenkepauser og kroppsspråk mindre relevant for meningsinnholdet. Det er innholdet i det informantene sier som er sentralt. Jeg har derfor valgt å gjengi mine informanternes uttalelser på denne måten som vises ovenfor.

3.5 FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER

Gjennom alle faser av en kvalitativ intervjuundersøkelse må en som forsker forholde seg til etiske problemstillinger. Noen problemstillinger kan man planlegge for i god tid, slik som å sørge for at informantene vet hva de takker ja til når de blir med i studien, mens andre etiske problemstillinger kan dukke opp i løpet av et intervju. Kvale og Brinkmann (2019) poengterer at forskere «bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 97). Det kan dukke opp unike etiske problem i alle intervjuundersøkelsens syv faser slik de er beskrevet i kapittel 3.1.

Det etiske rammeverket for behandlingen av datamaterialet i denne oppgaven styres i stor grad av de etiske retningslinjene for arbeidet med masteroppgaven. Prosjektet har også måttet godkjennes av NSD som stiller sine krav til databehandling som blant annet opptaksutstyr og behandling og lagring av personopplysninger.

3.5.1 Krav om informert samtykke

I kapittel 3.2 fortalte jeg kort om den første kontakten med informantene som resulterte i at de alle ønsket å delta i studien. Et skjema for samtykkeerklæring (Vedlegg 2) ble sendt ut til alle informantene med mer utfyllende informasjon om prosjektet. Her fikk informantene innblikk i oppgavens overordnede tema og ulike temaer som intervjuene ville dreies rundt. De fikk også vite hva kriteriene for utvalg av informanter var og dermed hvorfor nettopp de ble spurt om å delta. De fikk vite hva deltakelse i studien ville innebære, altså deltakelse i et intervju på ca. 45 minutter som vil følge en intervjuguide der det blir gjort lydopptak. Samtykkeskjema inneholdt også informasjon om behandling av personopplysninger, anonymisering i oppgaven og at det er frivillig og delta og når som helst mulig å trekke seg uten konsekvenser. Alle informantene har levert et signert samtykkeskjema til meg.

3.5.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet kan som tidligere nevnt omtales som pålitelighet og handler i intervjuforskning ofte om i hvilken grad «et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 276). Det som likevel gjør seg mest gjeldende for forskningsresultatenes pålitelighet i en intervjustudie, er i hvilken grad intervju spørsmålene som benyttes er ledende. Når en ønsker å undersøke noe gjennom intervjuer, kan det være krevende å utforme spørsmål som helt objektivt undersøker det temaet en tar for seg uten å lede informantene sine. Kvale og Brinkmann (2019) argumenterer for at ledende spørsmål ikke nødvendigvis svekker en intervjustudies reliabilitet. Med et syn på intervjuet som et felles produkt, en samtale mellom forsker og informant, blir ikke spørsmålet «hvorvidt intervjueren skal lede eller ikke lede, men *hvor* intervju spørsmålene skal lede, og hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 202). Intervjuguiden for intervjuene jeg har gjennomført er bygd opp med ulike tema der hvert tema starter med så generelle spørsmål som mulig for å unngå å lede informantene i en spesifikk retning innenfor temaet. Temaene i seg selv er valgt ut i tråd med problemstilling og forskningsspørsmål slik at de leder i nødvendig grad slik Kvale og Brinkmann (2019) skriver om. Videre bygger intervjuguiden fra generelle spørsmål til mer spesifikke spørsmål innenfor hvert tema og intervjuets semistrukturerte stil åpner også for spontane oppfølgingsspørsmål.

Forskningens validitet kan ifølge Kvale og Brinkmann (2019) sees på som i hvilken grad «en undersøkelse undersøker det den søker å undersøke» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 281). Dette dreier seg blant annet om at metodene som brukes er forenelige med å undersøke det

studien ønsker å undersøke. Validitet handler også om å avdekke feilkilder og å etterprøve sine egne funn som forsker.

I min oppgave har problemstillingen og forskningsspørsmålene vært grunnlaget for alle valg som er tatt i forbindelse med innhenting av data og behandling av data. Kvalitative intervju ble valgt for å gå i dypere inn i et fenomen som omhandler mennesker og relasjonen mellom dem. Informantene ble valgt ut på bakgrunn av at deres profesjonelle rolle som musikk lærere står i tråd med problemstillingen om å undersøke musikk læreres rolle. Intervjuguiden ble utformet med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene og intervjuene er transkribert i tråd med forskningens formål. Videre har forskningsspørsmålene ligget til grunn for analysen av datamaterialet og presentasjonen av funnene i oppgaven. I min oppgave har jeg, som nevnt i innledningen, bevisst avgrenset forskningen til musikk lærerens perspektiv på problemstillingen. Dette påvirker funnene og resultatene av forskningen på måter som jeg vil diskutere videre i oppgavens avsluttende del.

4 EMPIRI, FUNN OG ANALYSE

I dette kapitlet vil jeg gjøre en presentasjon av informantene mine basert på deres fortellinger om seg selv under intervjuene. Denne presentasjonen gir et kort innblikk i hvem informantene er som musikk lærere og informantenes musikalske bakgrunn. Formålet er altså at leserne av oppgaven skal gjøres kjent med informantenes formelle kompetanse som musikk lærer og hvem de er som fagpersoner – ikke hvem informanten er som privatperson. Ved å bli litt bedre kjent med informantene som fagpersoner, deres jobbsituasjon og bakgrunn i musikk håper jeg å gi lesere mulighet til å gjøre egne vurderinger av de funnene jeg presenterer og diskuterer i oppgaven.

Videre vil jeg gå gjennom empirien og trekke frem det jeg har funnet som jeg ser som mest relevant for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven. En del av analysen av datamaterialet foregår altså i det jeg tolker, finner mening i og velger ut deler av informantenes utsagn og presenterer de i dette kapitlet. Presentasjonen av funnene vil deles i tre kategorier basert på en videreføring av forskningsspørsmålene jeg presenterte innledningsvis i oppgaven. Kategoriene er ment som forsøk på å dele problemstillingen, ett stort tema, inn i mer håndterbare størrelser og vil derfor kunne overlappe.

1. Å delta i musikk – Hva forstår informantene som deltakelse i musikk?
2. Grunnlag for deltakelse i musikk– Hva tenker informantene på som grunnlag for deltakelse i musikk?
3. Forståelse av musikalitet – Hvordan forstår og bruker informantene begrepet musikalitet?

Analyse er, som beskrevet i metodekapitlet, en prosess der en går gjennom data med noen spørsmål i bakhodet, og disse spørsmålene har jeg hatt med meg i analysen av empirien for å komme nærmere en besvarelse av problemstillingen. Funnene jeg presenterer i dette kapitlet, altså informantenes uttalelser, vil være grunnlag for diskusjonene i kapittel 5. Der jeg drøfter informantenes uttaler er det for å tilkjenne min tolkning av det som blir sagt og hvordan det henger sammen med teorien. Derfor vil Kapittel 4 i seg selv vil inneholde lite diskusjon og drøfting av funnene, men noen sammenstillende tolkninger og refleksjoner opp mot teori vil forekomme der det er relevant.

4.1 PRESENTASJON AV INFORMANTENE

Informantene i denne undersøkelsen er alle ansatt som lærere i musikk på ulike måter. Ved å bruke begrepet musikk lærer tenker vi fort på en lærer som jobber i grunnskolen og kun har faget musikk. Det er imidlertid bare én måte å være musikk lærer på. Som nevnt i innledningen finnes det mange flere. Mange grunnskolelærere har for eksempel flere fag enn bare musikk og noen ganger er det flere musikk lærere som samarbeider og deler ulike elementer av musikkfaget mellom seg. En musikk lærer kan også være en instrumentlærer som jobber i kulturskolen eller på videregående. Dersom man jobber ved en institusjon for høyere utdanning innenfor musikk og underviser historie eller musikkteori er man også musikk lærer.

Jeg har, som jeg tidligere har vært inne på, valgt informanter som er musikk lærere på ulike alders- og skoletrinn for å belyse diskusjonene i oppgaven fra ulike perspektiver. Lærerne i oppgaven jobber i henholdsvis grunnskole, kulturskole, videregående skole og i høyere musikkutdanning. I tillegg har flere erfaring fra folkehøgskoler. På denne måten har jeg samlet et utvalg informanter som til sammen har erfaring med, og utgangspunkt for refleksjon rundt deltakelse i musikk gjennom hele utdanningsløpet som mange elever går gjennom. De har også vært del av mange ulike undervisningskulturer som igjen fører med seg ulike musikalitetssyn som jeg har ønsket å høre erfaringer og refleksjoner rundt.

I presentasjon av datamaterialet har jeg som tidligere nevnt valgt å gi informantene navnene informant 1, 2, 3 og 4. Heretter er informantene omtalt som I-1, I-2, I-3 og I-4. Videre vil jeg gi en kort presentasjon av hver av dem.

4.1.1 Presentasjon av I-1

I-1 jobber som musikk lærer i grunnskolen ved en relativt stor skole på Østlandet og jobber med 1-7. trinn. I-1 er utdannet grunnskolelærer med fordypning i musikk og har jobbet som musikk lærer siden 2007. I-1 har også tatt noen andre fag ved universitet og skrevet en master innenfor musikk. I tillegg til lærerarbeidet er I-1 utøvende musiker og er aktiv i flere band og prosjekter.

I-1 begynte tidlig som kulturskole elev på piano. I-1 forklarer at det var mye press på å gå i kulturskolen den gangen, og beskriver sine første minner med musikkundervisning slik: «Så mine første minner er en brunostspisende pianolærer og jeg som på en måte skulle sitte der og spille piano noter og den Kjell Samkoff, den røde boka. Og hata det! Ja, hata det som pesten!» (intervju, 24. november 2021). Senere fant I-1 seg bedre til rette i musikken og fikk større interesse for gitar, trommer og band. Med musikalske forbilder blant både lærere og familie

tok I-1 tak i musikken for alvor i femtenårs alderen. Så fort de fikk lov begynte I-1 og vennene å spille ute, og siden den gang har I-1 vært aktiv musiker.

I-1 beskriver selv sin deltakelse i musikk som altoppslukende. «Det er nesten alt mulig kan jeg nesten si, fordi at interessenivået mitt ligger jo på, altså, jeg tror hverdagen er musikk, på en måte» (intervju, 24. november 2021). Om det er på jobb som musikk lærer, som musiker eller å lese seg opp på det siste på utstyrsfronten, teknisk og teoretisk kunnskap eller å øve på instrumenter så er I-1 alltid i musikken. I musikkundervisningen i grunnskolen er I-1 opptatt av at elevene skal få mulighet til å jobbe fysisk med instrumenter i tillegg til å prøve digitale hjelpemidler. Elevene må få oppleve å skape, spille og jobbe med noe på egenhånd og I-1 setter praktisk musisering som et overordnet mål for musikkundervisningen sin.

4.1.2 Presentasjon av I-2

I-2 jobber som musikk lærer i grunnskole og kulturskole. I-2 er egentlig utdannet elektriker og omtaler seg selv som ufaglært som lærer. I-2 har imidlertid studert musikk ved høyere utdanning på privat skole og er i tillegg til lærerjobbene aktiv som freelance musiker.

I-2 har ikke noe tydelig første minne av musikk fra barndommen utover å ha blitt sunget for ved senga. Likevel forteller I-2 hvordan spesifikke sanger, for eksempel *Kanskje kommer Kongen*, kan gi en god følelse.

For det er et eller annet med at den, kan ikke huske at det var noen favoritt eller noe jeg hørte masse på, men det er ett eller annet når jeg hører, spesielt den introen på sangen så får jeg alltid en sånn god følelse. (intervju, 20. januar 2022)

I-2 husker sin første musikkopplæring med blokkfløyte i grunnskolen på godt og vondt, men reflekterer over å ha lært seg å lese litt noter. «Men det sliter jeg faktisk med i dag. Så det er litt spesielt selv om jeg har den jobben jeg har, så er jeg veldig svak på noter» (intervju, 20. januar 2022). Gitarkurs, kulturskole og tilgang på bandrom og instrumenter på ungdomsskolen gjorde at I-2 og vennene fort ble etablerte i det lokale musikkmiljøet. Siden den gang har I-2 vært aktiv som bandmusiker.

Som grunnskolelærer er I-2 ansatt ved flere skoler i nærliggende kommuner og samarbeider med andre musikk lærere på skolene om gjennomføringen av musikkfaget. «Jeg har i hovedsak samspill. Hvis vi nå først tar det som er i skolen, som er både grunnskole og ungdomsskole. Fordi vi er flere lærere, så har jeg tatt den biten som går på samspill» (intervju, 20. januar 2022). I kulturskolen underviser I-2 på flere instrumenter i tillegg til

samspillsgrupper. I-2 forklarer at «På grunn av pandemien så har det jo stort sett bare vært en til en undervisning», men også i kulturskole undervisningen er I-2 opptatt av at samspill er en svært givende metode for både elever og lærere. Å spille sammen med andre elever på semesterkonserter er en fin måte å avrunde skoleåret samtidig som man har noe å jobbe mot i undervisningen.

Det er veldig viktig, både for elevene og oss lærere føler jeg. Fordi du kan stå litt i stampe hvis det bare er det samme, uke etter uke med liksom å lære et par nye grep og det er vanskelig å komme i mål med en hel låt. Når du ikke har noe å jobbe mot. Det er viktig med mål. (intervju, 20. januar 2022)

I-2 forteller at overordnet mål for sin musikkundervisning er at elevene skal få en god opplevelse av å drive med musikk. Uavhengig om de er veldig interessert eller bare vil prøve «er det jo veldig viktig at de har en glede av det likevel da. At det betyr noe. Så det er viktig for meg at de har det gøy selvfølgelig» (intervju, 20. januar 2022).

4.1.3 Presentasjon av I-3

I-3 jobber som musikk lærer ved en videregående skole på Østlandet som tilbyr musikk, dans og drama. I-3 underviser elever på gitar i tillegg til å ha samspill og prosjekt arbeid. I-3 gikk selv musikklinje på videregående og har senere studert utøvende musikk og pedagogikk og har en mastergrad fra høgskolen. I-3 har også undervist noe på grunnskole og ved høyere utdanning. Utover å være musikk og gitar lærer er I-3 aktiv som utøvende musiker og komponist i egne og andres band og prosjekter.

I-3 forteller at hen kommer fra en familie der flere har drevet med musikk og sier: «Jeg har holdt på med musikk, ja, hele livet egentlig. Har flere i familien min før meg også som har drevet med musikk. Faren min har blant annet undervist i musikk hele livet og er gitarist» (intervju, 15. desember 2021). Videre forteller I-3 at hen selv begynte å spille piano da hen var seks år og senere begynte med gitar. I-3's første minner av musikk er å lytte til barnesanger om igjen og om igjen på kassett.

I-3 har også tidlige minner med musikkopplæring og kan fortelle: «Ja, egentlig så er det fra før jeg begynte på skolen, også deltok jeg litt på noen sanne musikkaktiviteter som studentene til faren min organiserte på skolen han jobbet. Han jobbet med å utdanne lærerstudenter» (intervju, 15. desember 2021). Her var det musikk leker som var fokus, og senere begynte musikkopplæringen i grunnskolen med mye sang, rytmetrening og lytting. Dette husker I-3 som «... ganske kjedelig egentlig. Det syntes jeg aldri var spesielt gøy» (intervju, 15.

desember 2021). Først på ungdomskolen, i musikk valgfag, husker I-3 undervisningen i musikk som morsom. «Hvor det var andre mer likesinnede ungdommer som jeg kunne spille mer ordentlig sammen med da. Det var vel egentlig første gangen jeg syns musikkopplæring var gøy å drive med» (intervju, 15. desember 2021). I-3 lærte også litt gitar hjemme hos faren sin, men det ble mest læring med venner i band og med instrumentlærere på videregående.

I dag deltar I-3 i musikk gjennom arbeid med eget og andres band og prosjekter der I-3 både spiller og komponerer musikk. I undervisningen sin vektlegger I-3 samspill med elevene sine og trekker frem hvordan dette er en fin måte å lære flere viktige musikalske elementer på. Praktisk opplæring i teoretisk forståelse er også sentralt i undervisningen og I-3 ønsker at elevens musikksmak skal være et springbrett. «Akkurat hva slags materiale vi jobber med er vel i stor grad ofte styrt av hva elevenes interesser er. Også prøver jeg i størst mulig grad og la det være inngangsporten til den mer teoretiske forståelsen da» (intervju, 15. desember 2021).

Et overordnet mål for undervisningen til I-3 er at elevene skal bli så selvstendige som mulig. I-3 vektlegger dette slik at elevene skal kunne velge hvordan de vil gå videre med eller uten musikken når de er ferdige på videregående. En viktig ferdighet for selvstendighet i musikken er for I-3 det å kunne plukke eller lære seg låter. «Og det i kombinasjon med teoretisk forståelse gir jo da eleven, ja forhåpentligvis, selvstendighet til å kunne gå videre» (intervju, 15. desember 2021).

4.1.4 Presentasjon av I-4

I-4 jobber som musikk lærer ved høyere utdanning. I-4 er ansatt ved flere universitet og høyskoler og jobber som musikk lærer både med utøvende studenter og lærerstudenter. Undervisning i fag som ensemble, hørelære, teori og improvisasjon er en sentral del av jobben. I-4 studerte først matematikk, men gikk fort videre med å studere utøvende musikk. I-4 har også studert pedagogikk og komposisjon og har skrevet både masteroppgave og PHD innenfor musikkfeltet. Ved siden av jobben ved høyskoler og universitet er I-4 også utøvende musiker og komponist.

I-4 forteller at hen ikke vokste opp i en spesielt musikkinteressert familie, men at korps har spilt en viktig rolle i oppveksten. I-4 har et veldig tydelig minne med musikk fra da hen var rundt tolv år gammel. I-4 forteller om å være med sin bestefar for å hente tørrhøy med hest og slede. «Da lå jeg oppå høylasset. Også lå jeg og hørte på hesten, lyden av snø og slede og hest og bestefaren min som, han sang vel ikke, men humma liksom, eller tralla. Så det er vel mitt sterkeste minne» (intervju, 12. januar 2022). I-4 begynte tidlig i korps, men husker ikke noe

tydelig om musikkopplæringen der før de fikk besøk av en gjesteunderviser fra en folkehøgskole. Da ble I-4 enormt inspirert og forteller at «jeg husker det som sånn sterkt musikalsk oppvåkingsøyeblikk altså» (intervju, 12. januar 2022).

For I-4 er deltakelse i musikk en sentral del av hverdagen både på jobb i undervisning og i jobb som musiker. I mer uformelle settinger deltar I-4 også mye i musikk og forteller at både sin egen og svigerfamilien er glad i å gjøre musikalske ting sammen ved selskaper og lignende. «Så forrige juleferie så lagde vi kor i familien. Sang firstemt kor. Hjemme i min familie så spiller mange blåseinstrument så jeg lager ofte sånne enkle arr. som vi kan spille i selskaper» (intervju, 12. januar 2022).

Et sentralt element i all undervisningen til I-4 er at det er en kollektiv aktivitet. I-4 etterstreber så langt det lar seg gjøre å undervise musikk i ensembler uansett om det skal undervises teori, hørelære, improvisasjon eller samspill. På denne måten kan I-4 og elevene være i musikken sammen og lære.

At all læring skjer i musikk, det har vært veldig viktig for meg. At en tør å være i det mediet som er musikk, at en som lærer ikke trekker seg tilbake og bak piano eller bak notene. At en på en måte selv skal ha kontroll, det tenker jeg er fort gjort da. At en har lyst til å ha en slags autoritet som musikk lærer, at da må du ha kontroll, full kontroll! Og det tenker jeg, når det gjelder musikk, så er ikke det så kult da. Da må du tørre å være deg selv med alle dine feil og gode ting også da. (intervju, 12. januar 2022)

Å sette ett overordnet mål for sin musikkundervisning er utfordrende, men i tillegg til å undervise i grupper understreker I-4; «Det som så fint heter å være i musikken. At musikken er med hele tiden da. Det er det viktigste tenker jeg» (intervju, 12. januar 2022). Viktigheten av den kollektive undervisningen og at musikken skal være lett tilgjengelig understreker I-4 ved å peke på bortfallet av en sterk sangtradisjon i skoleverket. I-4 har også en annen sentral forutsetning for undervisningen sin.

Ja det er et annet poeng jeg alltid har tatt med at vi bruker ganske lang tid på å få legge inn musikken, på en god måte sånn at den fortsetter å spille og synge inni oss. Og det blir så fort undervurdert, fordi vi har så masse hjelpemidler med noter, vi kan lære i full fart! Men da har vi på EN måte ikke lært det da, vi har ikke tatt det inn. Og i alle fall ikke sånn, helheten av musikken da. (intervju, 12. januar 2022)

4.2 Å DELTA I MUSIKK

For å svare på problemstillingen i oppgaven har det vært relevant å undersøke hvilke refleksjoner informantene gjør seg rundt hva det vil si å delta i musikk. I intervjuene ble informantene gjort kjent med et avsnitt fra den nye læreplanen i musikk (LK20). Avsnittet er hentet fra delen fagets relevans og sentrale verdier og ble presentert til informantene på følgende måte:

Musikk er et sentralt fag for skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling. Gjennom faget får elevene grunnlag til å delta i musikk i et livslangt perspektiv. I faget musikk utvikler elevene kompetanse i spill, sang og dans, i å lage musikk og i å forme og forstå et mangfold av uttrykk. Faget skal bidra til at elevene forstår hvordan musikk både springer ut av kulturer, skaper kultur og bidrar til samfunnsendringer, og elevene skal få erfare at musikk kan bidra til livskvalitet. Faget musikk skal forberede elevene på deltakelse i et samfunns- og arbeidsliv som har behov for praktiske og estetiske ferdigheter, kreativitet og sosial samhandling. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2)

I intervjuene ble det presisert at det var den markerte setningen som var mitt fokus og informantene fikk spørsmålet *Hvordan tolker du denne setningen?* Jeg ønsket å starte samtalene såpass generelt slik at informantene kunne få tid til å reflektere og tenke over hva de ønsket å vektlegge. Videre hadde jeg forberedt noen presiserende spørsmål der setningen ble brutt opp i henholdsvis deltakelse i musikk, grunnlaget for deltakelse og hvordan musikk læreren kan bidra til å gi elevene grunnlag for deltakelse i musikk.

4.2.1 Tolkning av sitat fra læreplanen

På det første spørsmålet om hvordan setningen tolkes svarer I-1 at hen tolker setningen som at vi bør etterstrebe at kompetansen elevene tilegner seg skal være med de hele livet. Det er ikke opp til grunnskolelæreren om elevene vil bruke eller få nytte av kompetansen senere, men dersom en elev skulle ønske å for eksempel spille et instrument senere i livet burde grunnlaget for den kompetansen ha blitt lagt i grunnskolen. «Vår jobb er jo å på en måte å skape en gnist, skape en interesse, skape en nysgjerrighet» (intervju, 24. november 2021) legger I-1 til.

I-2 tolker setningen på en noe lignende måte, men bruker gode minner med musikk fra barndommen som referanse. I-2 mener at gode opplevelser, og kanskje spesielt de med musikk, er med deg livet ut slik som hen selv fortsatt får en god følelse av å høre sanger fra egen barndom:

Men hvis du får en positiv opplevelse med det, når du er barn da. Så tror jeg det vil følge deg, jeg tror det at hvis du har, liksom, samspill på skolen og du spiller en låt som du, som du syns er super-gøy da. Så tror jeg kanskje at du vil få et minne av det også når du er 70 år. (intervju, 20. januar 2022)

Både I-1 og I-2 tolker altså setningen som at vi i musikkfaget kan legge til rette for gode opplevelser for å skape en gnist og en interesse hos elevene som kan vare livet ut. Den største forskjellen på tolkningene slik jeg ser det er kanskje at I-1 sin tolkning trekkes i retning av at elevene skal tilegne seg kompetanse til å utøve musikk. I-2 sin tolkning derimot åpner kanskje begrepet deltakelse videre mot at elevene skal bli kjent med og bli trygge i å lytte og kjenne musikk også utover det å utøve. Deltakelsen i musikk senere i livet ligger kanskje ikke bare i at du aktivt utøver, men at du har et positivt minne av deltakelse som for eksempel vekkes av at du hører en sang du har spilt.

I-3, som jobber med musikkelever på videregående skole tenker i første omgang på å legge til rette for at elevene skal kunne delta i det frivillige musikkliv. «At man ønsker å legge til rette for at flest mulig, ja, får det de trenger for å kunne delta der. Det er det jeg tenker, på en måte, når jeg ser den setningen» (intervju, 15. desember 2021). I og med at I-3 ikke underviser i grunnskolen og dermed må forholde seg til læreplanen i musikk, følger jeg senere i intervjuet opp spørsmålet med i hvilken grad I-3 syns setningen fra læreplanen er relevant for egen undervisning. I-3 mener at setningen er veldig relevant både med tanke på at hen ønsker å utvikle elevenes selvstendighet og fordi mange av I-3's elever ikke studerer musikk videre.

De fleste studerer jo andre ting, men så er det jo mange som studerer musikk også. Men uansett om man studerer andre ting eller ikke, så, tenker jeg at, mange av våre elever vil bli sånne ressurspersoner i det frivillige musikkliv. (intervju, 15. desember 2021)

Denne tolkingen av setningen omfavner på mange måter både I-1 og I-2 sine tolkninger. I-3 påpeker at elevene hen underviser, selv på musikklinje på videregående, ikke nødvendigvis skal bli utøvende musikere og artister, men at de kan bli viktige ressurser i frivillig musikk og dermed trenger et grunnlag for å delta i dette musikklivet. Ved å tenke på deltakelse i musikk gjennom det frivillige musikklivet i Norge inkluderer vi både utøvelse av musikk i korps, kor eller band, men også planlegging, tilrettelegging og andre aktiviteter som må til for at et frivillig musikkliv skal fungere. Elevene vil med en slik tankegang ikke bare ha behov for kompetanse til å spille og synge, men også til å planlegge konserter, sette opp forestillinger,

arrangere ungdomsklubb eller barnesang eller koordinere korps på tvers av flere bygder på 17.mai.

I-4 trekker tolkningen sin til grunnskolen og svarer at «det viktigste du skal gi elevene, da i grunnskolen om du vil, er at man etablerer en kultur der det er helt naturlig å bli med inn i musikken» (intervju, 12. januar 2022). I dette legger I-4 at elevene må møte musikkundervisning som legger til rette for at alle kan og skal delta i musikken med det de har. Dersom dette ikke skjer frykter I-4 at det blir et stengsel for mange og at musikk blir utilgjengelig for dem enten gjennom frykt for å synge, klappe riktig takt eller bare å gjøre feil. Når I-4 sier at alle skal delta mener hen ikke at elever skal tvinges:

Det er ikke det jeg mener da, men at det er så naturlig å synge at du etablerer en kultur, der det er helt naturlig å bli med og gjøre ting da. Med stemme og med kropp og sånt. Det må en prøve å få til. Fordi det er, det tenker jeg er enorm viktig for folk sin tilgang til musikk senere i livet. At de tør bli med, at de tørr å ha det moro med musikk, tørr å synge alene selv om de ikke er sangere og de tørr å bruke kroppen og bli med å lage trommelyder selv om de ikke er trommeslagere. At musikken skal jo være for alle da. (intervju, 12. januar 2022)

I-4 tolker altså grunnlaget som elevene skal få gjennom musikkfaget til at elevene skal bli inkludert i en kultur der det er naturlig at alle deltar med det de har. Det er musikk læreren sitt ansvar å etablere en slik kultur rundt musikk i musikkfaget i grunnskolen. Dersom elevene ikke lærer at musikken er for alle er I-4 bekymret for at det kan bli et hinder for deltakelse i musikk for mange. Som I-1 var inne på kan vi kanskje se på lærerens oppgave her som å skape gnist, interesse og nysgjerrighet blant elevene. Slik jeg ser det tenker I-4 kanskje at læreren er mer direkte ansvarlig for elevens senere valg, mens I-1 tenker at elevene i større grad velger selv om de ønsker å utnytte seg av ferdigheter og kompetanse de utvikler i grunnskolen. Slik jeg ser det er informantene i stor grad enige om at musikkfaget skal bidra til at elevene skal utvikle noen evner og ferdigheter og få noen opplevelser som på en eller annen måte gjør de i stand til å delta i musikk. I musikkfaget i skolen og senere i livet.

4.2.2 Forståelse av deltakelse i musikk

Etter at informantene hadde kommet med sine generelle betraktninger rundt setningen fra læreplanen ønsket jeg litt mer utfyllende refleksjon rundt hva de tenker det vil si å delta i musikk. Svarene her varierer fra hvordan elevene deltar i musikkundervisningen informantene har til mere generelle betraktninger om hvordan mennesker deltar i musikk i samfunnet ellers.

I-1 sier selv at hen er mest opptatt av at deltakelse er at elevene skal være med uansett om de spiller og synger høyt, lavt, mye eller lite og sammenligner undervisningen med et fotballag.

Det blir som et fotballag, noen vil stå litt rolig og ta det mindre, altså, ikke være like delaktig. Men du er i hvert fall med. Alle skal få lov til å være med. Det skal ikke være noen grenser i noe nivå eller lignende. Alle skal få lov til å prøve. Alle skal få lov til å være med. Det tror jeg er fryktelig viktig! (intervju, 24. november 2021)

I-2 trekker frem at alt fra å være med å synge eller spille en sang eller bare være med på barnediskotek kan være deltakelse i musikk. Noe også I-3 er inne på i sin tolkning av begrepet.

Ja, det er egentlig et godt spørsmål fordi, det kan man jo gjøre på alle mulige områder fra å være en interessert lytter, av musikk. Og der er det jo mange som deltar svært aktivt uten at de egentlig spiller noe instrument, men at de er kjempeopptatt av å høre på musikk og lese om musikk og snakke med andre om det og... Eller å, selvfølgelig ha et mer aktivt forhold til det via dans eller spille eller synge selv da. (intervju, 15. desember 2021)

Både I-1, I-2 og I-3 anerkjenner her en bredde innenfor hva deltakelse kan være, både i undervisning og på andre områder. Man kan være aktiv eller mindre aktiv og delta gjennom mange ulike aktiviteter. Deltakelsen informantene snakker om knyttes til og eksemplifiseres alltid gjennom aktiviteter som på en eller annen måte og i ulik grad krever evner og ferdigheter hos deltakeren. Disse ferdighetene er ikke bare knyttet til utøvende musikalske ferdigheter som å håndtere et instrument. Som informantene har nevnt tidligere kan disse evnene og ferdighetene være knyttet til helt andre ting og likevel være sentrale for deltakelsen i musikk.

Dette underbygger også I-4 sin umiddelbare tolkning av setningen i forrige avsnitt der hen er opptatt av å skape en inkluderende kultur der alle kan få delta med det de har i musikken og at det skal være helt naturlig for alle å delta. I-4 er opptatt av at elevene skal tørre å bruke musikken, alene og spesielt sammen med andre. I-4 understreker også at det er spesielt viktig at elevene får tilgang til denne kulturen i grunnskolen fordi det er her vi tilegner oss gode og dårlige vaner og at mange begynner å finne seg selv og musikken.

Så hvis du på en måte, greier å lage opplegget, en kultur, der du både tillater at elevene hører på helt annen musikk og undersøker ting og, for noen blir det gjerne også viktig å

ta litt avstand fra det du gjør ... men, det får nå heller være. De må jo være like selvsagt å stå og synge kor. Og klappe og bevege seg rundt, som å løse en matteoppgave eller skrive en stil. Det er mange som ikke liker å skrive en stil og. Men samtidig så gir det en mulighet for å uttrykke deg skriftlig. Og det er jo poenget liksom. Du skal kunne uttrykke deg skriftlig, du skal få tilgang til en kultur, der du skal få lov å gi din stemme inn i samfunnet. Og sånn tenker jeg med musikk og altså, at det, du skal få tilgang til kultur. Der det å på en måte uttrykke seg i musikken skal være tilgjengelig for alle da. (intervju, 12. januar 2022)

Her ser vi igjen at en bredde innenfor deltakelse er viktig og at ulike ferdigheter og evner må utvikles for å muliggjøre deltakelse i musikk. I-4 sier også noe om at vi må ta elevenes mulighet for utvikling av musikalske evner og ferdigheter på alvor i musikkfaget på lik linje med utvikling av evner og ferdigheter i andre fag i skolen. Slik jeg tolker det fokuserer I-4 her noe mer på de utøvende musikalske ferdighetene enn det vi ser hos for eksempel I-2 og I-3.

En ting jeg synes er verdt å merke seg, er at ingen av informantene nevner det å fremføre musikk og dans for andre når de snakker om deltakelse i musikk. Det nevnes ulike aktiviteter som å spille og å synge, for eksempel i kor, som kan forstås som presenterende musikkpraksiser. Til tross for at samtlige informanter selv deltar som musikere i presenterende musikkpraksiser utenfor skolen, vektlegges ikke slike praksiser som sentrale for at elever skal delta i musikk.

4.3 GRUNNLAG FOR DELTAKELSE I MUSIKK

Informantene fikk også i intervjuet spørsmål om hva et grunnlag for deltakelse i musikk kan være og hvordan de tenker at musikk læreren kan bidra til å gi elevene et slikt grunnlag. Som vi ser i avsnittene over hadde flere av informantene i stor grad allerede begynt å svare på dette spørsmålet før jeg fikk stilt det direkte. Jeg trekker frem et par poenger som ble understreket her likevel.

I-1 nevner for eksempel det å ufarliggjøre situasjoner for elevene som et mulig grunnlag for deltakelse i musikk. Ikke ulikt det vi ser I-4 snakke om i forrige avsnitt. I-1 sier: «Det at vi klarer å gi dem enn en tanke om at, ok, jeg trenger ikke å på en måte bli flinkest, men jeg kan hvert fall prøve» (intervju, 24. november 2021). Her mener I-1 det er viktig at musikk læreren byr på seg selv, følger opp elevenes interesser, er tålmodig, motiverer og skaper mestringsfølelse. Mestringsfølelsen er alfa omega for grunnlaget for deltakelse i musikk

ifølge I-1. I-1 understreker dette ved å vise til erfaring med elever som med en god dose mestringsfølelse blir selvsikre og gode elever som tør å by på seg selv, selv om de kanskje ikke er de mest faglig sterke.

I-2 mener at mye av grunnlaget for deltakelse i musikk ligger i at det blir gitt et tilbud. Det å bo et sted hvor tilbud om deltakelse i musikk blir gitt i tidlig alder gjennom for eksempel skole og kulturskole. I-2 jobber selv ved skoler som satser mye på kultur og mener det er en viktig del av grunnlaget for deltakelse i musikk. I-2 reflekterer også over hvordan lærerens rolle videre blir å gi en god opplevelse av det tilbudet som gis og gjøre det litt gøy.

I-3 svarer at grunnlaget for deltakelse i musikk ligger i at bredden må gjenspeiles i undervisningen. Elevene må få en mulighet til å lære å spille og synge, men også forstå musikkens elementer, hva som skjer og den kulturelle betydningen. Det at grunnskolen på en måte er det siste felles for alle elevene og dermed må treffe alle, syns I-3 er veldig spennende.

Og dermed så må det jo være noe som er, meningsfylt for hele bredden da. Og da kan man jo tenke seg alle måter folk forholder seg til musikk på. Og forhåpentligvis gjennom musikkopplæringa så vil man få et mer reflektert og kompetent forhold til musikk. Som gjenspeiler hele den bredden da. Det er ganske krevende egentlig.
(intervju, 15. desember 2021)

Som musikk lærer mener I-3 at det i dette arbeidet blir viktig med utøvende og skapende aktiviteter som gir større forståelse for musikkens helhet. At man som musikk lærer legger opp til aktiviteter som inkluderer flere læringsmål, kanskje de fleste, i hver musikktime.

Grunnlaget for deltakelse i musikk mener I-4 er å få lov til å lære at det å bevege seg til musikk, bruke stemmen sin, lytte og synge sammen med andre er en menneskelig ting. I-4 tenker på det som en menneskerett.

Også tenker jeg at musikk læreren da blir veldig viktig for hvis det er naturlig for musikk læreren å lage morsomme ting. Gå inn i den sirkelen og lage ting som alle kan få bli med på. Uavhengig av nivå, sant. Så krever det veldig gode lærere, tenker jeg da. Du må være, du må ha, på en måte, kroppsliggjort alt du skal gjøre, så du slipper å tenke på det. Det er litt som i improvisasjon da. Du har kroppsliggjort alt som har med musikken å gjøre, du har satt deg inn i andrestemme eller satt deg inn i en sånn rytme figur. Hvis den er for vanskelig så kan du da ta et steg tilbake og lage en ny som er enklere, som alle kan bli med på. Sant, du må hele tiden da være i musikken og

sjonglere og, følge med på den gruppa du er inne i. Og det krever kjempedyktige lærere. (Intervju, 12. januar 2022)

I-4 er altså opptatt av at elevene må få muligheten til, å få lov til, å lære å bevege seg, klappe, synge og spille. Å legge til rette for at elevene får gjøre dette i musikkfaget mener I-4 krever mye av musikk læreren. I-4 ser på det som en felles misjon for alle som jobber med musikk lærerutdanning at dette er en ferdighet hos lærere som må jobbes med og utvikles over lang tid. Jeg tolker det som at informantene er enige om at elevene gjennom å få mulighet til å utvikle praktiske musikalske ferdigheter, vil få en større helhetsforståelse for og interesse for musikk og dermed i større grad ha et grunnlag for å delta i musikk på alle de ulike måtene som har blitt beskrevet tidligere.

4.3.1 Har elevene dette grunnlaget?

To av mine informanter jobber ikke i grunnskolen, men ved videregående og høyere utdanning. De forholder seg altså i det daglige ikke til læreplanen for grunnskolen. Det de derimot har er erfaring med elever som har gått gjennom grunnskolen og dermed skal ha utviklet den kompetansen som grunnskolefaget musikk skal ha gitt de. Sitatet om at musikkfaget skal gi elever grunnlag for deltakelse i musikk kom med den nye læreplanen i 2020, så elevene eller studentene mine informanter har erfaring med har ikke fått musikkopplæring etter denne planen. I den tidligere læreplanen LK06 finner vi imidlertid et lignende sitat som sier at «som et allmenndannende kunstfag skal musikkfaget gi elevene grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Det står altså også i den tidligere læreplanen for musikk at elevene skal få et grunnlag for å delta i musikk. Jeg har derfor spurt mine informanter som ikke jobber i grunnskolen i hvilken grad de opplever at elevene de møter har dette grunnlaget og i hvilken grad de selv ser det som relevant å jobbe med å gi sine elever grunnlag for deltakelse i musikk.

I-3 svarer at elevene har et grunnlag for deltakelse i musikk. I-3 understreker at elevene hen møter har tatt et aktivt valg om å gå videregående med musikklinje. I-3 reflekterer over i hvilken grad dette grunnlaget kommer fra grunnskoleundervisning eller om det har med privat musikkaktivitet utenfor skolen å gjøre.

Sannsynligvis så er det begge deler, eller helt sikkert, så er det begge deler. Og kanskje mye av det de har drevet med utenom skolen har vært viktigere enn akkurat det de har drevet med på skolen. Men av og til så kan det også være viktig det de har gjort på

skolen da i forhold til å få et litt sånn metaperspektiv på det de driver med. (Intervju, 15. desember 2021)

I-3 ser altså på musikkundervisningen som viktig for elevenes grunnlag for deltakelse i musikk, men aller viktigst er deres egen driv og motivasjon. I-3 mener også, som vi så i de generelle tolkning av setningen fra læreplanen, at dette grunnlaget er noe I-3 selv jobber mye med i egen undervisning gjennom et ønske om å gjøre sine elever selvstendige.

I-4 er ikke like optimistisk i sitt svar. I-4 hevder å møte studenter som har gått gjennom en type skole som ikke har gitt de den kulturen I-4 har snakket om tidligere. I-4 mener det er veldig fremmed for mange å synge og mange har en frykt for å synge. I-4 generaliserer her studentene sine i to typer. De som har gått musikklinje på videregående som har kommet inn i en kultur der det handler mye om å bli flink og svare rett, «men kan likevel være like fremmed ovenfor å gi seg selv inn i den kollektive musiseringen» (intervju, 12. januar 2022). Og de som ikke har noen formell utdanning innenfor musikk som bare har holdt på med musikk på egenhånd etter grunnskolen. «De mangler gjerne den biten der de på en måte, altså, de føler at de ikke kan noe om musikk. Slik at de er redde for å, på en måte utlevere seg i musikken da» (intervju, 12. januar 2022). I-4 legger også til at hen oppfatter at studentene gjenspeiler den grunnskolen de har vært igjennom.

Jeg vil også skyte inn at det ikke er noe i I-4s uttalelser som tyder på at hen hever seg selv over utfordringene som beskrives. I-4 anerkjenner absolutt også egne utfordringer og manglende grunnlag for deltakelse i musikk slik de også forklares hos studentene som et resultat av kulturen vi vokser opp i. I-4 reflekter, som vi så i sitatet i innledningen i oppgaven, også selv over hvordan egen undervisningspraksis, og det å selv representere noe av den mest spesialiserte og presenterende delen av musikkulturen, kan være med å forsterke utfordringene som beskrives her.

Med bakgrunn i dette mener I-4 at det å gi elevene grunnlag for deltakelse i musikk er like viktig på eget undervisningsnivå som i grunnskolen. I-4 jobber aktivt med at elever skal få mulighet til og at elever skal tørre å delta aktivt og være i musikken med stemme, kropp og instrument. I-4 forteller om egne opplevelser fra turer til Gambia og Sør-Afrika der studenter og I-4 selv fikk kjenne på kroppen hvor vanskelig det er å slenge seg med i deltakelse med dans. Den norske kulturen rundt dans og bevegelse til musikk som de hadde med seg gjorde at det tok opp mot to uker før det føltes naturlig å delta på danseundervisningen de fikk. I-4

forteller hvordan danseinstruktørene ikke forstod nordmennesenes vanskelighet med å danse fritt.

Men de skjønnte ikke helt hvorfor vi var så redde for å danse, altså, det var liksom helt umulig å skjønne! Det var som å være redd for å gå liksom. Hvorfor skal du være redd for å gå? Du går jo som du går. Og det er liksom litt det jeg tenker da, at når kulturen for å delta og bevege seg og synge er så sterk, så vil en ikke tenke så mye over, og problematisere, en vil bare delta. Det er jo helt opplagt. Og det grunnlaget for den selvsagtheten må legges i skolen tenker jeg. (intervju, 12. januar 2022)

Ulike forståelser av hva grunnlag for deltakelse er påvirker som vi ser i hvilken grad en opplever at noen har eller ikke har grunnlag for deltakelse i musikk. Jeg tolker det som nevnt som at mine informanter i stor grad er enige om hva grunnlaget for deltakelse i musikk er. Likevel ser vi at I-3 og I-4 har ulike oppfattelse av i hvilken grad elevene deres har dette grunnlaget. Det er ikke så rart med tanke på de ulike elevgruppene som I-3 og I-4 møter. I-3 sine elever kommer rett ut av grunnskolen, har stor interesse for musikk og fokuset i undervisningen ligger i å utvikle elevenes ferdigheter på instrumentet sitt. I-4 møter studenter i ulike stadier i livet som ønsker å jobbe profesjonelt med å undervise og utøve musikk. Kravene som stilles til studentenes kompetanse er derfor et annet og dette påvirker slik jeg ser det i hvilken grad I-4 mener at disse studentene har tilstrekkelig grunnlag for deltakelse i musikk. Det at studentene tenker på musikk som sin profesjon underbygger også en spesialisering som jeg oppfatter det som at I-4 mener bidrar negativt til deres grunnlag for deltakelse i musikk.

4.4 FORSTÅELSE AV MUSIKALITET

Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven har begrepet musikalitet stått sentralt i forskningen min fordi kulturelt betingede musikalitetssyn virker inn på hvordan vi tenker på deltakelse i musikk og hvem som tillater eller ikke tillater seg selv og andre å delta i musikk. Jeg valgte derfor å ha en egen del i intervjuguiden som undersøkte hvilke tanker informantene gjorde seg rundt begrepet musikalitet. Både generelt og knyttet til utvikling, undervisning, elever og vurdering. Jeg startet denne delen av intervjuet med å spørre informantene hvordan de forstår begrepet musikalitet.

Det som går igjen i svarene til informantene er at de forstår musikalitet som et stort og vidt begrep som brukes om mennesker som har utviklet ferdigheter og kunnskaper innenfor ulike

områder i musikk. I-1 svarer for eksempel at «Jeg føler kanskje at musikalitet er noe vi kan tilegne oss. I stedet for noe som på en måte er iboende» (intervju, 24. november 2021). I-1 forteller at alle teorier om hva musikalitet er låser begrepet litt og gjør det uoverkommelig. I stedet for å tenke på musikalitet som noe som bare er der ønsker I-1 at vi må være proaktive og etterstrebe musikalitet i undervisningen. I konteksten av grunnskolefaget musikk ser I-1 på musikalitet som noe elevene viser og utvikler gjennom lek, prøving og feiling.

I-2 sammenligner begrepet musikalsk og musikalitet og tenker i retning av at det kan være en egenskap som noen har og andre ikke. «Når jeg hører det ordet så tenker jeg jo liksom, mer musikalsk da, men musikalitet, at det er kanskje noe, det tenker jeg at er noe, noen innehar da. At du har liksom musikalitet» (intervju, 20. januar 2022). I-2 understreker videre at dette kan være i ulik grad og at utvikling helt klart kan skje, men noen kan ha lettere for å mestre musikalske ferdigheter enn andre.

Det finnes jo, for eksempel, noen som på en måte ikke klarer å spille en rytme, rett ut. Selv om du, når du er syv år så kan jeg jo forstå at det er vanskelig, men hvis du er femti da og ikke klarer liksom en sånn helt sånn streit rytme, så, er det kanskje en lavere musikalitet da. (intervju, 20. januar 2022)

Jeg følger her opp med et spørsmål om det kan ha sammenheng med eksponering og miljø. I-2 forteller at det kan ha det, men reflekterer over at det nok likevel vil være vanskeligere for noen å utvikle en spesifikk musikalsk ferdighet. I-2 legger til at en som for eksempel har vanskelig for å spille piano kan likevel mestre andre musikalske ferdigheter veldig godt. «At det er, noen har jo lettere for å liksom, kunne greie å spille en pianoakkord, mens andre knoter veldig. Men, kanskje den som har lite av det, kan jo masse andre ting som er bra liksom» (intervju, 20. januar 2022).

I-2 ser altså musikalitet som en sammensetning av flere ulike ferdigheter og evner som vi kan ha og utvikle en sammensetning av. Også I-3 forstår begrepet musikalitet som at det ikke er kun en ting.

Nei, for det første så forstår jeg det som, det er ikke én ting. Og det bunner jeg i at folk har så mye ulike kompetanser inn i å jobbe med musikk som kan lede til veldig bra ting. For noen så kan musikalitet være det som kanskje mange tenker på som klassisk musikalitet i form av gehør og så videre, bra gehør, at man er liksom flink til å plukke opp melodier eller akkorder eller rytmer, men jeg tenker også musikalitet kan gå på det

med å være god til også forstå teoretiske aspekter ved musikk og det kan føre til at man både blir bra til å spille og bra til å lage musikk. (intervju, 15. desember 2021)

I-3 understreker videre at det er tydelig at alle elever er forskjellige og har ulike styrker og svakheter som alle faller inn under I-3's forståelse av musikalitet. I-3 legger også til at alle mennesker utvikler seg forskjellig slik I-2 også var inne på. «Så jeg syns musikalitet er et litt sånn skummelt ord hvis man tenker på det som noe man har eller ikke har, eller man har i forskjellig grad, fordi det er noe som man utvikler» (intervju, 15. desember 2021). Både I-2 og I-3 uttrykker at de ikke liker å bruke begrepet, og i hvert fall ikke i undervisning, fordi de frykter at det kan føre til fordommer og at noen tenker at de ikke er musikalske.

I-4 mener at det ikke går an å si noe om hva musikalitet er uten å se det i en kontekst, slik også I-1 ser musikalitet i kontekst av grunnskoleundervisning. I-4 mener man kan prøve å fange elementer av det, men oppfatter begrepet som flytende og avhengig av situasjon.

Jeg tenker at en kultur kan skape en type musikalitet, hvis du skjønner? Og da gir det mening å snakke om det. For å fange nettopp på en måte, svakheten ved, eller utfordringen ved den kulturen da. At for eksempel en type opplæring som er veldig sånn rett-feil og den som bestemmer hva som er rett-feil gjemmer seg bak et piano. Og det kan skape en type musikalitet. Som du for så vidt kan sette et begrep på da, det er jeg med på. Men hvis du spør meg, hva er musikalitet? Da blir det verre. For da tenker jeg at det er mer flytende, der er alt opp til samfunnet rundt og den enkeltes mulighet til å bli med og, ja det er mange ting da. (intervju, 12. januar 2022)

I-4 tror at det i vår kultur er et veldig sterkt etablert musikalitetsbegrep som ikke nødvendigvis er forenelig med det vi sier om musikalitet. I-4 påpeker at vi alle har blitt lært opp til å si at alle er musikalske og alle vil ha musikk. Et poeng hen understreker med en anekdote fra egen oppvekst.

Mitt første møte, eller innleving av musikalitet om du vil, var jo liksom sånn prøvespill til korpset. Det var liksom komme og synge for dirigenten. Og da var jo han ute etter én type musikalitet, sant. At jeg sang reint og greide å høre tonene. Okay, du skal få en saksofon, som er melodiinstrument. Så kommer det en bak meg som ikke greide å treffe tonene. Okay, du får en stortromme. (intervju, 12. januar 2022)

I-4 forteller at dette opplevdes som en bekreftelse på at en var musikalsk eller ikke. For I-4 sin del som fikk merkelappen musikalsk ble det bare forsterket videre gjennom å få mulighet til å

spille soloer i storband. I-4 mener at når en først har fått betegnelsen musikalsk så bare forsterker den oppfatningen seg igjennom måten vi driver med musikk i vårt samfunn på.

Med musikk-skole og konserter, lørdagsskole noen plasser der de velger ut de beste, eller musikk-gymnas, prøvespill kommer inn der. Alt er prøvespill og konserter og fremføre for andre, så enten en vil eller ikke, tenker jeg, så vil en få med seg at noen, i en sånn setting, er bedre enn de andre. (intervju, 12. januar 2022)

I-4 mener at ved å spesialisere noen og ikke inkludere alle i utøvelsen av musikk så mister mange interessen for å delta og dermed også interessen for å oppleve de flinkeste. I-4 forteller igjen om opplevelser med musikkulturen i Gambia og hvordan alle deltok i utøvelsen sammen. Det var likevel også der slik at noen musikere og dansere var på et veldig mye høyere nivå enn de aller fleste. Disse ble behandlet som stjerner av de andre.

Det var ikke TVIL om det altså! Men poenget var at de ble satt pris på, fordi de andre var med i det samme da. Så alle danset og alle spilte trommer. Derfor satte de så pris på de her med de vanvittige prestasjonene da. (intervju, 12. januar 2022)

I-4 mener derfor at spesialisering innenfor musikk ikke er noe vi skal kvitte oss med i den norske skolen, men er overbevist om at så lenge vi driver med musikk så vil noen være flinkere enn andre. Gjennom kollektiv musisering der alle er med og deler kulturen tror I-4 vi kan skape en undervisningskultur som inkluderer både de som bare vil delta og de som ønsker å spesialisere seg. Jeg spør I-4 hvordan vi skal balansere dette. På det svarer I-4 at dersom man som musikk-lærer, som skal lede undervisning, har et behov for å være feilfri og framstå som veldig flink så smitter det over på elevene.

Jeg tenker igjen da, dette med at du må kunne gi uttrykk for gjennom musikken, det som er holdningene dine. Det er fint å bli klar over det. Det er fint å, i diskusjonen, bli klar over det. Men for elevene så er det på en måte, den holdningen du viser som gjelder. Ikke nødvendigvis det du sier. (intervju, 12. januar 2022)

Hva vi sier at vi tenker om musikalitet er dermed ikke så viktig hvis ikke vi uttrykker de samme holdningene gjennom måten vi underviser på ifølge I-4. I denne oppgaven kan jeg ikke undersøke hva mine musikk-lærere faktisk uttrykker gjennom måten de underviser på. Men slik jeg tolker det forstår mine informanter musikalitet på litt ulike måter som kan sees i sammenheng med undervisningen de driver med. I-1 forklarer sin forståelse av musikalitet sett i lys av sitt arbeid med undervisning i grunnskolen på samme måte som I-2 og I-3 er

preget av sine undervisningspraksiser med noe mer spesialiserte ferdigheter som er med på å forklare musikalitet. I-4 som jobber med å utdanne musikk lærere og samtidig selv er musikk lærer forklarer musikalitet i et mye større bilde som igjen gjør det vanskelig å si noe om hva musikalitet er.

4.4.1 Utvikling av musikalitet

Jeg stilte informantene mine spørsmålet «Dersom det er mulig, hvordan tenker du at mennesker utvikler musikalitet?» med den hensikt å høre informantenes refleksjoner om musikalsk utvikling og hvordan dette foregår eller ikke foregår i skolen.

I-1 trekker her frem det hen mener er grunnlaget for deltakelse i musikk, nemlig mestringsfølelse. Gjennom at elevene får oppleve å mestre ønsker I-1 å stimulere elevenes søken etter å oppleve nye ting. Dermed vil utvikling være ønskelig fra elevens side og musikalsk utvikling kan finne sted. Som vi så at I-1 var inne på tidligere er leken viktig for utvikling av musikalitet i grunnskolen. Det trenger ikke handle om utvikling på instrument, men å skape en nysgjerrighet for musikk.

I-2 mener at musikalske ferdigheter kan utvikles dersom man jobber med det. Selv om ikke alle blir supergode kan alle bli bedre. I-2 understreker også at det er viktig å jobbe med det fra elevene er små. I-3 støtter i stor grad dette i sin uttalelse og sier at ulike musikalske ferdigheter utvikles når vi jobber med dem. Gehør utvikles når vi jobber med gehør, teoriforståelsen utvikles når man jobber med teori og så videre. I-3 reflekterer også over hvordan utvikling av spilleteknikk på instrument kan være en form for utvikling av musikalitet.

Og de tingene må man også se i sammenheng. For det er jo også sånn, hvis du vet at sånn er en a-moll skala også skal du plukke en solo hvor gitaristen spiller a-moll skala så er det jo mye lettere å plukke den hvis du kan den skalaen. Og ofte så er det jo sånn at de ulike formene for musikalitet vil styrke hverandre da. Så derfor så er det viktig å jobbe med alle de aspektene. Også sånn automatisering av en del sånn teknikk, som har med muskelminne og gjøre da. Som igjen da altså påvirker hvordan man hører og hva man forstår av musikken da. Så, jeg vet ikke om utvikling av musikalitet er så annerledes enn, utvikling av instrument, altså det med å lære seg å spille generelt da. (intervju, 15. desember 2021)

I-4 trekker leken frem som sentralt i utviklingen av musikalitet og snakker om hvordan barnehagen og barnehagepedagoger er flinke til å gi rom for lek og å bruke leken i læring.

Også i leker med musikk, dans og bevegelse er det helt selvsagt at alle barna skal delta. I-4 reflekterer over hvordan leken ikke får være med inn i grunnskolen, men heller blir til noe barna kan gjøre etter skolen når de er ferdig med å lære.

Så, det skumle da er at leken ikke får lov til å bli med inn i skolen. Jeg mener at det er helt opplagt at vi lærer enormt mye gjennom lek, fordi det er en slags motivasjon i å leke. Du ha lyst til å leke. Fordi det er så moro. Og hvis det er noe du har lyst til, og syns det er moro, så lærer du jo som bare rakkern altså! Det er ikke måte på hvor mye du kan lære! Så, det tenker jeg at skolen har bomma helt, med at den ser på lek som et slags tidsfordriv eller som noe du gjør på fritiden. (intervju, 12. januar 2022)

I-4 argumenterer videre for å ta leken mer på alvor og peker på hvordan lek er en sjonglering med elementer og struktur der du kan bruke det du lærer i praksis. I-4 erkjenner at det kan være utfordrende å få gjennomslag for en slik tankegang i et kunnskapssamfunn der lesing og skriving og kognitiv kunnskap står høyst. I-4 ser likevel at leken kan få større plass i den nye læreplanen.

Det virker som at en har anerkjent, mer nå. Både musikkens plass, kroppsøvingens plass da, å bruke hele kroppen. At, vi lærer ikke bare hvis det er her inni en plass (peker mot hodet og ler litt). Vi lærer jo gjennom å bruke kroppen altså, veldig mye. Og hvis vi ikke bruker kroppen, så lager vi oss selv et handikapp da. (intervju, 12. januar 2022)

Samlet sett forstår informantene mine musikalsk utvikling som en blanding av at en må jobbe med ulike musikalske ferdigheter for å forbedre de og at musikalitet utvikles gjennom lek og utforskning der en får brukt og testet det en har lært i praksis. I både øving og lek er mestringsfølelse viktig for motivasjonen for å lære nye ting.

4.4.2 Musikalitetsforståelser

Så langt har vi sett på informantenes egne musikalitetssyn og hvordan informantene tenker at dette kan påvirke elevenes oppfattelser. Men informantene har også fortalt noe om hvordan de opplever elevenes syn på musikalitet. I-1 påpeker at selv på barneskolen møter elevene ofte, gjennom sosiale medier, internett og tv, folk som er veldig flinke og på et teknisk høyt musikalsk nivå. Dette uten at de får se utviklingen og treningen som ligger bak. I-1 tror at dette er med på å gjøre at elevene har en oppfattelse av musikk som vanskelig eller noe de ikke får til, fordi de ikke klarer å gjenskape det de hører og ser umiddelbart. I-1 forteller at elevene har lett for å innta en holdning om at de ikke forstår og ikke får til ting. Det viser seg likevel at etter litt prøving og feiling, litt ufarliggjøring og forklaring, er det ikke så vanskelig

som elevene trodde.

I-3 ser store forskjeller i sine elevers musikalitetssyn. Noen er mer låst i hva de kan og ikke kan, mens andre tenker mer i retning av det er noen ting de bare ikke har lært enda. Dette er helt i tråd med Carol Dweck (2017) sine begreper *growth mindset* og *fixed mindset*, noe også I-3 trekker frem i sine refleksjoner. I-3 ser det som sin oppgave å hjelpe de elevene som måtte være litt mer låst i sin tankegang over i et growth mindset, altså at alt kan læres dersom en jobber med det over tid.

Men jeg tenker det ligger, sånn grunnleggende i all undervisning at man er opptatt av utvikling da, ikke sant. At det er det som er liksom poenget med, undervisning da, at man skal forandre noen, noe i hjernen og i kroppen som gjør at man, ja, er litt annerledes enn det man var før undervisninga da. (intervju, 15. desember 2021)

Også I-4 forteller at mange tenker på musikk som noe vanskelig, men at det er svært ulikt fra person til person.

Jeg tenker at de har blitt, marinert i den tankegangen da. At musikk er noe sånn ferdighetsgreier som skal liksom, skille den dårlige og gode. At, her gjelder det å treffe tonen og, på en måte spille rett. Og det tenker jeg, det er ikke nødvendigvis deres feil, men de har vært i et system som har på en måte, understreket det. Og det systemet har gjerne sagt noe helt annet om at alle er musikalske og alle skal delta og alt. Men selve systemet når du underviser har på en måte understreket denne her ferdighetstankegangen da. (intervju, 12. januar 2022)

I-4 retter her en kritikk til en måte å undervise musikk på som kanskje gjør musikk til noe vanskelig å utilgjengelig mot sin egen vilje. Her understreker også informantene hvordan musikalitet og deltakelse i musikk henger sammen. I møte med et høyt nivå av tekniske ferdigheter og profesjonelle produksjoner som ikke viser hvordan evner og musikalitet utvikles over tid forteller I-1 hvordan elever oppfatter musikk som vanskelig og utilgjengelig. Dette kan være med på å forhindre at elevene selv ønsker å delta i musikk, noe I-3 ønsker å motvirke gjennom å utvikle elevenes mindset i undervisningen.

5 DISKUSJON

I samtale med mine informanter har jeg fått høre flere innfallsvinkler til å tenke rundt deltakelse i musikk og musikalitet. Mine informanter er, som alle mennesker, påvirket av sin bakgrunn og i dette tilfelle sin arbeidssituasjon og sitt forhold til musikk som fagpersoner og utøvere. Dette danner bakteppe for min videre drøfting av informantenes utsagn med forankring i det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel 2. Gjennom analysen av datamaterialet så langt har jeg belyst forskningsspørsmålene jeg stilte innledningsvis i oppgaven, spesielt med fokus på hvordan informantene forstår og bruker begrepene musikalitet og deltakelse i musikk. Videre ønsker jeg å bruke dette til å drøfte problemstillingen min:

Hvordan kan musikk læreren bidra til å gi elevene grunnlag for deltakelse i musikk i et livslangt perspektiv?

Det finnes ikke ett universelt svar på dette spørsmålet, noe som også kommer frem av intervjuene jeg har presentert i forrige kapittel. Mine informanter har svart direkte på spørsmål om hvordan musikk læreren kan bidra til å gi elevene grunnlag for deltakelse i musikk, men de har også reflektert mye rundt de ulike momentene som jeg gjennom teorikapittelet argumenterer for at kan ha innvirkning på en persons deltakelse i musikk. Læreplanen i musikk (LK20) lovfester at elevene skal få grunnlaget til å delta i musikk. Formålet med diskusjonene i denne oppgaven blir dermed, gjennom dialog mellom mine informanter og det teoretiske rammeverket, kun å belyse noen muligheter og fallgruver som ligger i dette arbeidet. Med mine informanters brede erfaringsgrunnlag og evne til refleksjon over egen praksis og musikkfagets plass og rolle i samfunnet, og med forankring i et relevant teoretisk materiale, håper jeg diskusjonene og resultatene kan være til nytte for musikk lærere som skal undervise etter den nye læreplanen.

I kapittel 2 og 4 har jeg hatt en oppbygning der jeg starter med deltakelse i musikk og grunnlag for deltakelse og går videre inn i musikalitet og musikalsk utvikling. Dette har jeg gjort fordi utgangspunktet for problemstillingen ligger i deltakelse i musikk og jeg ønsker å vise hvordan det temaet leder inn i diskusjoner rundt musikalitet og musikalsk utvikling. I dette avsluttende kapittelet ønsker jeg å snu om på dette. Altså å diskutere musikalitet og musikalsk utvikling først for så å ende opp i en diskusjon av oppgavens mest sentrale tema, nemlig deltakelse i musikk og musikk lærerens rolle. På denne måten har jeg tatt utgangspunkt

i problemstillingen i oppgaven, plukket den fra hverandre med forskningsspørsmål, analysert datamaterialet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og får diskutert funnene i motsatt rekkefølge for å til slutt ende opp i en helhetlig drøfting av problemstillingen i oppgaven. Jeg ser på dette som en måte å etterprøve min forskningsmetode på slik at det blir tydelig hvordan jeg mener musikalitetsbegrepet og musikk lærerens forståelse av dette henger sammen med elevers muligheter for musikalsk utvikling og deltakelse i musikk. Dermed belyser jeg også det første forskningsspørsmålet jeg presenterte i innledningen av oppgaven.

5.1 HOLDNINGER TIL MUSIKALITET I UNDERVISNING

Alle informantene omtaler musikalitet som menneskelige egenskaper eller ferdigheter som kan utvikles over tid dersom man «jobber med det». Jeg forstår det som at alle mine informanter har et relativistisk musikalitetssyn (Angelo og Sæther, 2017) som er åpent for at musikalitet kan utvikles og oppøves over tid. Dette er ikke overraskende da alle mine informanter jobber med musikkundervisning som nettopp handler om å utvikle menneskers ferdigheter innenfor musikk – musikalitet. Også et relasjonelt musikk syn (Angelo og Sæther, 2017) representeres blant informantene og kanskje spesielt fra I-4 som ønsker at musikk lærere skal jobbe med å etablere en undervisningskultur som omfavner både inkludering og spesialisering i musikk.

Etter at informantene fortalte om sine oppfattelser av begrepet musikalitet spurte jeg i intervjuene hvilken rolle begrepet hadde i deres undervisning og i hvilken grad de opplevde musikalitet som et nyttig begrep. I-2 og I-3 forteller at de ikke synes begrepet i seg selv er spesielt nyttig i undervisningssammenheng. De bruker ikke begrepet i undervisning og tenker ikke bevisst på det heller. De anerkjenner likevel at oppfattelser av musikalitet kan virke ubevisst når man underviser. I-3 forteller også at det kan være mer fornuftig å snakke med elevene om utvikling og at alle utvikler seg ulikt. Slik jeg forstår I-2 og I-3, ønsker de ikke å bruke musikalitetsbegrepet i sin undervisning på grunn av de uheldige assosiasjonene som henger ved begrepets historie. Som vi så i kapittel 2 kan talent og den folkelige oppfattelsen av musikalitet (Sloboda et al., 1999) være eksempler på dette. I frykt for å videreføre slike oppfattelser, eller å bli misforstått, kan det virke som om I-2 og I-3 unngår begrepet musikalitet eller heller snakker om utvikling for å ikke fremme et absolutt musikalitetssyn (Angelo og Sæther, 2017).

I-1 forteller at musikalitetsbegrepet kan bidra til å gi en ramme for hvordan undervisningen kan legges opp ved at musikalitet er noe vi skal etterstrebe i undervisningen. Altså at

musikalitet er noe som kan utvikles gjennom læring. Musikalitet og utvikling av denne mener I-1 baserer seg mer på lek i grunnskolen, slik vi også så at I-4 var opptatt av. I-1 tenker at dette kanskje er å gå andre veier enn den akademiske litteraturen peker, men understreker igjen at «du trenger ikke å kunne traktere et instrument eller synge pent for å være musikalsk. Jeg tror du kan være vel så bra musikalsk, bare på helt andre fronter da» (intervju, 24. november 2021). Denne måten å tenke om musikalitet i undervisningen ser de ulike musikalske evnene som vi så hos Hallam (2010) og åpner muligheter for elevene til å utvikle seg som musikalske aktører (DeNora, 1999; Karlsen, 2011a; Wiggins, 2016).

I-4 mener på sin side at musikalitet er et nyttig begrep i undervisningen på den måten at vi må være bevisst de ulike måtene man kan tenke om musikalitet, slik også Jørgensen (1982) argumenterer for. For eksempel hevder I-4 at det er ganske vanlig å tenke på musikalitet som å synge rett og feil. Som vi har sett kan et slikt absolutt musikalitetssyn (Angelo og Sæther, 2017) gjøre at en mister tro på egne muligheter for utvikling. I-4 ser det som nyttig å huske på at det finnes andre oppfattelser av musikalitet enn den man selv har. I tillegg trekker I-4 frem at man kan bli bevisst hvilke oppfattelser av musikalitet en som lærere utstråler i måten en underviser på.

Jeg er på en måte min musikalitet. Når jeg står der og underviser og er med i musikken og snakker og kommanderer og spiller og alt. Så kommuniserer jeg min oppfatning av musikalitet. Jeg kan godt skrive et fint essay, men det vil på én måte være helt irrelevant i forhold til det jeg kommuniserer gjennom måten jeg er på da. (intervju, 12. januar 2022)

Det I-4 er inne på her er hvordan eget musikalitetssyn som musikk lærer også kan påvirke elevene. Det gjelder ikke bare det vi ønsker at elevene skal ta med seg videre, men også gjennom de mer eller mindre skjulte holdningene til musikalitet som skinner gjennom i måten vi bedriver musikkundervisning. Dette står som i samsvar med Jørgensen (1982) og Angelo (2017) sine argumenter for hvordan læreren har en definerende makt over hva musikalitet er. I-4 var også inne på disse skjulte musikalitetsholdningene som elever tar med seg når han rettet en kritikk mot en undervisningsmetode som har marinert elevene i en ferdighetstankegang, eller et mer absolutt musikalitetssyn (Angelo og Sæther, 2017). Slik jeg oppfatter det, retter I-4 denne kritikken også mot seg selv. Det blir kanskje ikke riktig å omtale det som kritikk, men heller et argument som understreker hvor viktig det er for musikk læreren å være bevisst ulike musikalitetsteorier, slik også Jørgensen (1982) argumenterer for.

5.1.1 Musikalsk Utvikling

Når informantene snakker om musikalsk utvikling, henviser de til evner og ferdigheter som skal utvikles i tråd med Hallam (2010) sine perspektiver på musikalske evner. Blant annet sammenfaller deres oppfatning av hvordan mestringsfølelse spiller inn på elevenes motivasjon for læring, og hvordan ulike evner og ferdigheter innenfor musikk vil styrke hverandre og bygge opp om en helhetlig forståelse av musikk. I kulturer som vår egen, som har spesialisert musikalsk utvikling (Kulset, 2021), er dette kjente elementer ved utvikling som gjerne står sentralt hos formelle læringsarenaer. I-1 og I-4 var som vi så også inne på at vi ikke skal undervurdere lekens plass i musikalsk utvikling. Et slikt fokus trekker i retning av at vi burde gi uformelle læringsformer større plass i skolen. Dette har med tiden blitt et etablert synspunkt, som vi kan se hos blant annet Green (2008). Å bruke lek for å utvikle musikalske evner er nok en læringsaktivitet som fort kan miste sin plass når spesialisert musikalsk utvikling står i fokus. Som I-4 sier handler det om å ta leken på alvor for det den faktisk kan bidra med i en læringssituasjon, nemlig å øke motivasjon samt å bruke det man lærer i praksis på en ufarlig arena. Dette tolker jeg som en innfallsvinkel til å jobbe med det Bamberger (2006) kaller for *organizing constraints* som hun mener er sentralt for utvikling. Gjennom leken kan barn få teste sine kunnskaper i en praktisk situasjon der de kanskje oppdager at de må justere sin måte å forstå verden på. Denne læringen ville være vanskeligere å oppnå i en teoretisk læringssituasjon eller en organisert læringsform. Det å bruke lek i læring faller nok mer naturlig i en kultur med normativ musikalsk utvikling (Kulset, 2021). Jeg forstår det dermed slik at I-4 argumenterer for at musikkundervisningen i grunnskolen burde bygge mer på en normativ utviklingskultur. Ikke nødvendigvis fordi dette vil ha målbare resultater på elevenes musikalske utvikling og evner, men fordi en slik musikkundervisning vil ha større grunnlag for å ivareta alle elevens muligheter for musikalsk utvikling.

5.2 GRUNNLAG FOR DELTAKELSE I MUSIKK

Som vi har sett, både gjennom informantenes refleksjoner og i lys av begrepene musicking (Small, 1999) og musikalsk aktørskap (DeNora 1999, Karlsen, 2011a, 2011b), finnes det ulike innfallsvinkler til hva deltakelse i musikk kan være. Det er vanskelig, og kanskje heller ikke hensiktsmessig, å gi en entydig definisjon på hva det er. Det vi heller kan si er at det kan være et bredt utvalg av aktiviteter og ting vi gjør, alene eller i fellesskap, som på en eller annen måte faller innenfor deltakende eller presenterende musikkpraksiser (Turino, 2008).

I problemstillingen spør jeg hvordan musikk læreren kan bidra til å gi elevene grunnlag for deltakelse i musikk. Ut i ifra det datamaterialet som jeg har samlet i denne oppgaven har jeg formulert fire punkter som kan si noe om hvordan musikkfaget kan legge til rette for at elevene får et grunnlag for deltakelse i musikk. Disse punktene er direkte inspirert av mine informanternes uttalelser gjennom kapittel 4.3.

- Mestringsfølelse og ufarliggjøring av situasjoner
- Tilbud om deltakelse i musikk
- Bredde i undervisningen
- Etablere en kultur for deltakelse

5.2.1 Mestringsfølelse og ufarliggjøring av situasjoner

Det å ufarliggjøre deltakelse i musikk handler i stor grad om å skape læringssituasjoner der det er mulig for alle å bidra med de ferdighetene og den kunnskapen de har akkurat nå. I-1 omtaler dette som læringssituasjoner der eleven får en følelse av at de ikke må være flinke eller å bli best, men at de skal prøve så godt de kan. Bamberger (2006) skriver om samspillet mellom læring og utvikling i musikk og vektlegger at vi må hjelpe elevene til å forstå og sette pris på sin egen kunnskap om og i musikk. Dette kan være en måte å ufarliggjøre læringssituasjoner og hjelpe elevene til å utvikle, heller enn å forkaste sin musikalske intuisjon slik Bamberger (2006) skriver. Dette kan også bidra til at elevene utvikler et growth mindset (Dweck, 2017) slik også I-3 er opptatt av. Ved å jobbe med å bruke elevenes eksisterende kunnskap for å utvikle dypere forståelse og utvikling kan en legge til rette for mestringsfølelse slik I-1 ønsker. Man skal etterstrebe at elevene opplever læringssituasjonen som trygg. Det betyr ikke at man ikke skal utfordre elevene. Slik jeg forstår I-1 handler det mer om å etterstrebe at læringssituasjonen skal føre til mestringsfølelse slik at elevene opplever at utfordringer fører til mestring. Elever som ikke er redd for å kaste seg ut i nye situasjoner og utfordringer har grunnlag for deltakelse i musikk. Dette kan vi se i sammenheng med det Wiggins (2016) sier om at læring krever initiativ fra den som skal lære. Elever som har tro på egen evne til å delta og til å utvikle ny kunnskap og nye ferdigheter innenfor musikk i stor grad musikalske aktører slik DeNora (1999), Karlsen (2011a) og Wiggins (2016) beskriver det.

5.2.2 Tilbud om deltakelse i musikk

I-2 snakker om et tilbud for deltakelse i musikk. Det kan virke selvsagt at et tilbud må ligge til grunn for deltakelse, men ulike tilbud tilbyr også ulike former for deltakelse. I-2 omtaler både

et tilbud om musikkundervisning i skole og kulturskole, men også andre arenaer for deltakelse i musikk som barn og unge kan tilbys. I-2 understreker viktigheten av å oppleve slike tilbud i tidlig alder som et grunnlag for deltakelse i musikk. Barn og unge må altså vokse opp i kulturer der det finnes et tilbud for deltakelse i musikk. Men som blant annet Kulset (2021) skriver om er det ikke irrelevant hva slags tilbud som blir gitt. Ulike typer musikktilbud finnes innenfor presenterende og deltakende musikkpraksiser som Turino (2008) skriver om og de vil ifølge Kulset (2021) føre med seg mer eller mindre bevisste syn på utvikling og musikalitet. Som et eksempel fortalte I-4 om sitt prøvespill til korpset hvor en form for musikalitetstest lå til grunn for hva slags instrument elevene skulle spille. I-4 ble vurdert til å være musikalsk, og fikk spille saksofon. Dermed fikk I-4 en motivasjon til å delta i musikk videre, noe de som eventuelt ble vurdert som mindre musikalske kanskje ikke gjorde. Det vil altså være viktig at de musikktilbudene som gis til barn og unge har som mål at de skal få mulighet til å utvikle en positiv musikalsk identitet. I-2 forteller for eksempel om at det er viktig at de tilbudene som gis oppleves som gøy for barn og unge, og slik jeg tolker mine informanter er det viktige å vektlegge de deltakende musikkpraksisene i tidlig alder. Dette er i tråd med det Kulset (2021) skriver om at presenterende musikkpraksiser og spesialisert musikalsk utvikling gjør det vanskeligere for flere å utvikle en positiv musikalsk identitet. Jeg tolker det dit hen at tilbudet som gir grunnlag for deltakelse i musikk må fokusere på bredde, allsidighet og deltakelse fremfor spesialisering, dybde og presentasjon. I tråd med relasjonell musikalitetstenkning tenker jeg også at det er sentralt at unge mennesker opplever at det er naturlig for de voksne å delta i musikk og at barn og voksne kan delta i musikk sammen. På den måten blir tilbud om deltakelse i musikk viktig for at elever får et grunnlag for deltakelse i musikk.

5.2.3 Bredde i undervisningen

På samme måte som at bredde i ulike tilbud for deltakelse i musikk er viktig, mener I-3 at det er viktig at musikkundervisning gjenspeiler den bredden av musikalske praksiser som man kan delta i ellers i samfunnet. I og med at I-3 understreker grunnskolens rolle som siste felles læringsarena for alle norske barn, tolker jeg det som at I-3 snakker om musikkundervisningen i grunnskolen her, og ikke instrumentspesifikk opplæring i for eksempel kulturskolen. En ensrettet, spesialisert og fokusert musikkundervisning oppfordrer ikke nødvendigvis til deltakelse for alle. Det samme gjelder en undervisning orientert rundt deltakelse, og I-4 poengterer at en må ha en balanse og gi rom for begge holdninger. I-3 ønsker at skolen og musikkundervisningen skal etterstrebe at elevene i tillegg til spill og sang må utvikle

forståelse for musikkens elementer og den kulturelle betydningen av musikk. Dette er altså et ønske om at undervisningen skal legge til rette for utvikling av flere og så mange som mulig av de ulike musikalske evnene som Hallam (2010) skriver om. Samtidig blir det viktig å ta høyde for de ulike måtene å bruke og delta i musikk på som beskrevet hos DeNora (1999), Small (1998) og Turino (2008). På denne måten håper I-3 at elevene kan få et mer reflektert og kompetent forhold til musikk. Slik gjør bredde i undervisningen seg gjeldene som grunnlag for deltakelse i musikk.

5.2.4 Etablere en kultur for deltakelse

Gjennom hele intervjuet snakker I-4 om en kultur som må etableres tidlig i grunnskolen. På mange måter forstår jeg det slik at denne kulturen omfavner de tre punktene jeg har presentert. Det I-4 trekker frem, som de andre ikke sier så mye om, er hvor viktig det er at elever så tidlig som mulig og gjennom hele grunnskolen blir gitt tilgang til en kultur som gir de muligheten til å uttrykke seg gjennom musikk i et livslangt perspektiv. Man kan tenke at å gi tilgang til en slik kultur ikke er så avgjørende, for de som ønsker det vil oppsøke musikk senere uansett. Det vil de kanskje, men det er ikke det jeg opplever at I-4 snakker om. I-4 bruker eksempelet med at mange ikke liker å skrive stil, men det forventes fortsatt av elever i skolen og det gir faktisk elevene kompetanse som de bruker senere i livet til å være en del av en kultur der mennesker uttrykker seg skriftlig. På lik linje som med skriftlig kompetanse risikerer vi at mennesker som ikke får tilgang på ferdigheter i å uttrykke seg gjennom musikk heller ikke vil sette pris på musikalske uttrykksformer. Dersom vi aldri hadde lært å uttrykke oss skriftlig eller å forstå et skriftspråk, hadde vi sannsynligvis heller ikke hatt evne til å sette skikkelig pris på de som kunne skrive godt. For de som hadde vært interessert hadde trolig likevel oppsøkt og utviklet skrift som uttrykksmåte.

For å forstå nærmere hva I-4 mener kan vi se på fortellingene om studenter som I-4 mener har manglende grad av eller ikke har grunnlag for deltakelse i musikk. Her viser I-4 til at elevene har gått gjennom en skole som ikke gir de et grunnlag for deltakelse. Årsaken til dette forklares som at elevene har fått med seg en tanke om at det viktigste er å svare rett eller gjøre riktig, og at man må kunne en hel masse for å delta i musikk. Dette kan forstås som at studentene har en negativ musikalsk identitet (Kulset, 2021). Noe som er lite sannsynlig med tanke på at de studerer musikk. Studentene som I-4 forteller om ser nok ikke på seg selv som ikke-musikalske, men ønsker kanskje ikke å sette seg selv i en posisjon der andre kan oppfatte de som mindre flinke. Dette kan godt være et resultat av en kultur med spesialisert musikalsk utvikling (Kulset, 2021). Vi kan kanskje også si at disse elevene har blitt sosialisert inn i en

musikalsk habitus (Rimmer, 2012) der det ikke faller naturlig for dem å delta i musikk, slik I-4 ønsker at de skal delta i undervisningen. Kulturen som I-4 ønsker at skal etableres i musikkfaget i grunnskolen, tolker jeg som en kontrast til den kulturen rundt musikk som vi finner utenfor skolen. Altså at samfunnet rundt er bygget på spesialisert musikalsk utvikling og presenterende praksiser, mens I-4 ønsker at skolen i større grad må representere normativ musikalsk utvikling og deltakende praksiser. Det må være en balanse mellom disse, som I-4 også understreker, slik at musikken elevene møter i skolen er gjenkjennelig med musikken de møter ellers i livet. Likevel tolker jeg mine informanter i retning av at musikkulturen i grunnskolen kan fungere som en motvekt til den ellers presenterende musikkulturen elevene opplever ellers.

Til tross for å jobbe ved institusjoner som i aller høyeste grad representerer spesialisert musikalsk utvikling og presenterende musikkpraksiser argumenterer I-4 slik jeg ser det for å ta i bruk flere elementer fra kulturer med normativ musikalsk utvikling og deltakende musikkpraksiser inn i grunnskolen og kanskje også inn i vårt samfunn generelt. I-4 står slik jeg ser det ikke alene om å argumentere for dette, men snakker spesifikt om å etablere en kultur som jeg opplever som en mer deltakende kultur. De foregående tre punktene, som bygger på I-1, I-2 og I-3 sine uttalelser, bygger opp under dette siste punktet.

5.2.5 Grunnlag for deltakelse – kort oppsummert

Å etterstrebe en undervisningskultur bygget på normativ musikalsk utvikling i skolen kan virke selvmotsigende. Skolen som en undervisningsinstitusjon kan være et eksempel på spesialisert musikalsk utviklingskultur der en oppsøker musikalsk utvikling. Samtidig vil jeg hevde at den norske grunnskolen ikke faller inn under de undervisningsinstitusjonene som Turino (2008) og Kulset (2021) omtaler som spesialiserte. Den trenger ikke nødvendigvis å gjøre det i hvert fall. Det kan hende det ville være mer hensiktsmessig å tenke på grunnskolen som en forlengelse av barnas nærmiljø og oppdragelse, et fellesskap og en kultur for alle som i tillegg til formelle kunnskaper jobber med de mellommenneskelige ferdighetene.

Grunnskolen er et tilbud til alle barn i Norge, og i og med at vi i Norge har opplæringsplikt (Opplæringslova, 1998, §2-1) velger de aller fleste foreldre å sende sine barn til grunnskolen heller enn å undervise de hjemmefra. Derfor burde heller ikke skolen og musikkundervisningen bygge på spesialisert musikalsk utvikling, men heller den normative utviklingskulturen, slik jeg opplever at I-4 argumenterer for. Musikkfaget i grunnskolen må legge til rette for en kultur der deltakelse blir en helt normal, menneskelig ting. Dette stiller som I-4 sier store krav til musikk lærere, men også til alle voksne i skolen. Et ansvar for å

være med og delta i musikk med kropp, stemme og instrument, slik vi også ønsker at barna skal få lære. Ikke fordi noen skal bli musikere eller for å fremheve de som kan mer enn andre, men for at alle skal delta i en felles kultur rundt musikk. Dette har ikke bare positive effekter for enkeltindividenes fysiske og psykiske helse (Krüger og Strandbu, 2015), men har også samfunnsøkonomisk verdi (Riekeles et al., 2021). Ikke minst vil en kanskje komme nærmere å oppnå målet om at musikkfaget skal gi elevene grunnlag for deltakelse i musikk i et livslangt perspektiv.

Læreplanen i musikk (LK20) legger slik jeg ser det opp til å undervise musikkfaget på en slik måte som mine informanter har argumentert for over. En utfordring kan være at de som underviser musikkfaget i grunnskolen blir for spesialiserte gjennom sin utdanning og dermed vil ha vanskelig for å legge til rette for en undervisningskultur som balanserer deltakelse og spesialisering slik I-4 ønsker. Dette kommer igjen tilbake til spenningen mellom allsidighet og dybde som Jordhus-Lier (2018) skriver om. Som flere av informantene mine er inne på må musikkundervisningen i grunnskolen inkludere alle elevene. Blant annet I-1 poengterer at det i stor grad er opp til elevene om de velger å delta i musikk senere i livet. Likevel har musikk læreren et ansvar for at eleven har utviklet de ferdigheter og evner som trengs for å delta i musikk på den måten eleven ønsker, samt for at eleven ser det som en reel mulighet for seg selv. Grunnlaget for deltakelse i musikk ligger altså like mye i elevens opplevelse av sine muligheter for å delta i musikk som i de praktiske ferdighetene eleven utvikler, slik I-4 forteller om med sine studenter. Studentene har de praktiske ferdighetene, men har tilegnet seg en tilbaketrukket holdning til å bruke disse evnene i deltakelse og samspill med andre i frykt for å ikke strekke til. De fire punktene som jeg, med utgangspunkt i mine informanters uttalelser, har trukket frem kan sees som mål for musikkundervisning som ønsker at elevene skal få et grunnlag for deltakelse i musikk. Men som informantene har fortalt, krever dette mye av musikk læreren og I-4 har understreket hvordan musikk læreren kan uttrykke et annet musikalitetssyn gjennom måten en underviser på, enn det en ønsker at elevene skal utvikle.

5.3 HVORDAN KAN MUSIKKLÆREREN BIDRA?

Med et klarere blikk på hva grunnlag for deltakelse i musikk kan være og hvilke utfordringer som er knyttet til elevenes deltakelse i musikk i et livslangt perspektiv, vil jeg diskutere noen momenter om musikk lærerens rolle som mine informanter har trukket frem. I intervjuene kom alle informantene inn på ulike utfordringer for musikk lærere og ulike måter musikk lærere kan jobbe på for å bidra til å gi elevene grunnlag for deltakelse i musikk.

Det at musikk læreren har evne til å by på seg selv, i musikkundervisningen mener I-1 er sentralt. Slik jeg forstår I-1 her handler det om å være aktiv som lærer og ikke drive musikkundervisning fra tavla hele tiden. I-1 understreker flere ganger at praktisk musisering er viktig for egen musikkundervisning. Å følge opp elevenes egne interesser er også noe I-1 trekker frem. I-1 poengterer behovet for tålmodige musikk lærere som ser elevenes musikalitet, eksisterende kunnskap og interesser for musikk og benytter dette som motivasjon i elevens læring og utvikling. På denne måten kan eleven oppleve seg selv som en musikalsk aktør samtidig som musikk læreren bidrar til elevens utvikling.

Dette er også I-2 opptatt av, og I-2 vektlegger musikk lærerens rolle i å gi en god opplevelse av musikkundervisningen. I-2 snakker også om hvor viktig det er med skoler som satser på kultur noe jeg tolker som at skolen må ta musikkfaget og elevens musikalske utvikling på alvor. Jeg ønsker igjen å trekke frem I-4 sin sammenligning av det å delta i musikken og å skrive stil i norskfaget. Jeg synes dette utsagnet forteller noe om musikk lærerens ansvar i musikkundervisningen i grunnskolen. Når man synger, spiller eller danser i musikkundervisningen tror jeg det er helt sentralt for elevenes grunnlag for deltakelse senere i livet, at det ikke er noe spørsmål om en skal delta. Dette gjelder like mye alle voksne som er til stede som elevene. Gjennom å vektlegge deltakende praksiser fremfor presenterende praksiser i musikkundervisningen, tror jeg at musikk læreren bidrar til å etablere en kultur for deltakelse i musikk.

Når I-3 forteller sin oppfattelse av grunnlag for deltakelse i musikk som at bredden må gjenspeiles i undervisningen, sier også I-3 at musikk læreren må legge til rette for utøvende og skapende arbeid. Dette kan være med på å underbygge balansen mellom spesialisering og bredde i grunnskolen. Utøvende musikalsk arbeid trenger ikke å være det samme som å fremføre musikk for et publikum, men kan handle om arbeid med instrumenttekniske ferdigheter og å formidle ulike følelser gjennom musikk. I dette ligger også en viss grad av skapende aktivitet som også kan stå mer alene i arbeid med komposisjon og improvisasjon. Dette arbeidet kan også oppleves som mer meningsfullt dersom alle deltar med et felles mål. Ved å gi elevene mulighet til å jobbe mer med utøvende og skapende arbeid innenfor rammen av at alle skal delta, kan musikk læreren bevare bredden i musikkundervisningen. I-3 mener at musikk læreren må se musikkens helhet og at undervisningen burde kunne inkludere flere læringsmål. Slik jeg tolker det her mener I-3 kompetansemål fra læreplanen.

I-4 forteller også om hvordan musikk læreren må være aktiv i musikken og lage gode undervisningsopplegg som inkluderer alle. I dette tolker jeg at I-4 vektlegger et fokus på det

man gjerne omtaler som de grunnleggende musikalske ferdighetene som å kunne bruke stemmen, klappe rytmer og bevege seg til musikk. I spenningsforholdet dybde og allsidighet er det lett å bli revet med og gå i dybden dersom en er interessert og utenfor undervisningen spesialiserer seg innenfor et område av musikk. Jeg tolker det som at I-4 mener at en ikke må være redd for å jobbe grundig med det helt grunnleggende med elevene over lengre tid. Dette gjør kanskje at elevene ikke kommer opp på et instrumentteknisk nivå der de kan fremføre en solo på skoleavslutning i 7.klasse, men det er heller ikke målet med musikkundervisningen i grunnskolen. Slik jeg tolker mine informanter, er det mye viktigere at alle elevene opplever at de har noe å bidra med i en situasjon der man spiller, synger eller danser sammen. I disse situasjonene er det ifølge I-4 også helt sentralt at læreren tør å være i musikken, altså være med å klappe, synge og bevege seg, og å ikke være redd for å gjøre feil og vise sine svake sider.

Slik jeg opplever det, har alle informantene mine et dypt ønske om at alle elevene deres gjennom musikkundervisningen skal oppleve at musikk er noe de får til og mestrer. Dette tror jeg er et sentralt poeng som burde ligge til grunn for all musikkundervisning. Dette mener jeg gjenspeiles i det informantene forteller om som sitt overordnede mål for deres musikkundervisning. I-1 har praktisk musisering som sitt overordnede mål og mener elevene må få oppleve å jobbe instrumenter og digitale hjelpemidler. Uavhengig av elevenes interesse er I-2 opptatt av at elevene skal få en god opplevelse av å drive med musikk i musikkundervisningen. I-3 ønsker å utvikle elevenes selvstendighet og har som mål at musikkundervisningen skal gi elevene mulighet til å delta i musikk gjennom livet dersom de ønsker det. Å være i musikken og det kollektive samspillet er det I-4 trekker frem som sitt mål. I dette ligger at musikken skal stå sentralt i alle aktiviteter i musikkundervisningen og I-4 understreker også hvor viktig det er å ta seg god tid slik at vi får musikken inn i kroppen.

6 AVSLUTNING

I denne oppgaven har jeg belyst problemstillingen *Hvordan kan musikk læreren bidra til å gi elevene grunnlag for deltakelse i musikk i et livslangt perspektiv?* Dette spørsmålet har jeg undersøkt gjennom intervjuer med musikk lærere som underviser musikk ved henholdsvis barneskolen, ungdomskolen, videregående skole og høyere musikkutdanning. Oppgaven har hatt som mål å bringe frem disse musikk lærernes faglige refleksjoner. Refleksjonene bidrar til å belyse fire forskningsspørsmål:

- Hvordan kan musikk læreres forståelse av musikalitetsbegrepet henge sammen med elevenes muligheter for deltakelse i musikk?
- Hva forstår musikk lærere som deltakelse i musikk?
- Hva forstår musikk lærere som grunnlag for deltakelse i musikk?
- Hvordan forstår og bruker musikk lærere begrepet musikalitet?

Forskningsspørsmålene deler problemstillingen inn i håndterbare temaer. Informantenes refleksjoner rundt disse temaene, drøftet opp mot teorien presentert i kapittel 2, bidrar til sammen til å belyse problemstillingen på en helhetlig måte. Diskusjonene i denne oppgaven vil kunne være til nytte for andre musikk lærere, samt at de er et bidrag til forskning som tar for seg ulike deler av den nye læreplanen i musikk med den hensikt å skape en forståelse av musikk lærerens rolle i musikkfaget i grunnskolen.

Sitatet fra læreplanen som blir trukket frem i denne oppgaven, finner vi helt innledningsvis i læreplanen for musikk i delen om fagets relevans og sentrale verdier. Målet med å sette spørsmålstegn ved hva som menes med deltakelse i musikk og grunnlaget for deltakelse i musikk har vært å vise at dette er begreper som ofte blir underforstått. Det er imidlertid verdifullt å undersøke nærmere hva som ligger i innforståtte eller underforståtte begreper, om ikke annet for å få en bedre forståelse av hva læreplanen krever av musikk læreren. I denne oppgaven har jeg vist noen ulike måter å forstå begrepene på gjennom å vise til teoretiske perspektiver og empiriske drøftinger.

I denne oppgaven kan jeg ikke konkludere og si at akkurat slik må musikk lærere gjøre for å gi elever grunnlag for deltakelse i musikk. I min oppgave har jeg intervjuet fire fagpersoner som jeg mener har den erfaringen og bakgrunnen som skal til for å uttale seg reflektert og nyansert rundt de spørsmålene jeg stiller. Funnene i denne oppgaven kommer derfor i form av ulike perspektiver på de spørsmålene jeg stiller som er belyst av praktisk faglig reflekterte

meninger, som igjen er drøftet opp mot relevant teori om temaene. Blant annet har jeg presentert fire punkter som kan si noe hva vi i musikkundervisningen kan gjøre for å bidra til elevenes grunnlag for deltakelse i musikk. Disse er:

- Mestringsfølelse og ufarliggjøring av situasjoner
- Tilbud om deltakelse i musikk
- Bredde i undervisningen
- Etablere en kultur for deltakelse

Et sentralt funn fra oppgaven er det I-4 sier om hvordan våre holdninger til musikalitet påvirker elevene selv om vi ikke uttaler de. Altså at selv med de beste hensikter kan vi gjennom vår måte å undervise og strukturere musikkfaget på, uttrykke holdninger til musikalitet som begrenser elevens deltakelse i musikk senere i livet. Dette støtter opp under det Jørgensen (1982) skriver om viktigheten av at musikk lærere setter seg inn i de ulike meningene i begrepet musikalitet og hvilke pedagogiske konsekvenser meningene kan få.

Generelt peker mine funn i retning av at musikkfaget i grunnskolen med fordel kan bygge på deltakende musikkpraksiser og normativ musikalsk utvikling, heller enn presenterende musikkpraksiser og spesialisert musikalsk utvikling (Kulset, 2021). På denne måten kan musikkfaget fungere som en utbalansering av de presenterende musikkpraksiser som elevene møter ellers i samfunnet, heller enn å gjenspeile musikkulturen utenfor skolen. Dette mener jeg at mine informanter argumenterer for, og teorien jeg har presentert i kapittel 2 argumenterer også for at en balanse vil bidra til grunnlag for deltakelse i musikk i et livslangt perspektiv. Dette argumenterer også Rødven (2021) for i sin masteroppgave. Hun skriver at ved å bruke improvisasjon som verktøy i undervisningen, kan man vektlegge deltakende musikkpraksiser og normativ musikalsk utvikling og dermed bidra til at mennesker kan delta i musikk i et livslangt perspektiv. Grunnskolen skal inkludere alle, og i musikkfaget må vi legge til rette for de som vil bli gode, men det må ikke gå på bekostning av noens opplevelse av egen musikalitet.

Selv om all musikkpedagogisk og -didaktisk forskning burde ha som mål å gjøre musikkundervisningen bedre og mer tilgjengelig for elevene, tar denne oppgaven kun for seg problemstillingen fra et lærerperspektiv. Dette setter tydelige begrensninger for resultatet av min forskning. Elever, studenter eller foreldre kan for eksempel ha en helt annen oppfattelse av hvordan musikk lærere kan bidra til å gi elevene et grunnlag for deltakelse i musikk. Videre har min metode påvirkning på resultatet. Som nevnt i metodekapittelet kan ledene spørsmål

under kvalitative intervju, påvirke svarene og dermed resultatene av forskningen. Det at tre av fire av mine intervjuer ble gjennomført digitalt, kan også være med å påvirke resultatene i oppgaven på den måten at noe av kommunikasjonen mellom mennesker forsvinner i et digitalt møte. Dermed kan det være større sjanse for at jeg mistolker eller misforstår informantenes mening. Dette kan føre til feilaktig tolkning og analyse fra min side, som ikke bevarer informantenes refleksjoner slik det opprinnelig var ment.

Videre forskning som fokuserer på deltakelse i musikk fra elevenes perspektiv, eller deltakelse i musikk i samfunnet generelt, vil kunne være med på å belyse problemstillingen min og lignende problemstillinger på nye måter. For eksempel kunne forskning som sier noe om i hvilken grad elever som har gått gjennom grunnskolen har fått et grunnlag for deltakelse i musikk, være nyttig for å si noe om i hvilken grad vi oppnår dette igjennom musikkfaget. En mer kvantitativ studie i retning av «21st century conceptions of musical ability» (Hallam, 2010), som tar for seg ulike oppfattelser av deltakelse i musikk, ville også være nyttig for å tydeliggjøre hva et eventuelt grunnlag for deltakelse i musikk er. Jeg vil også oppfordre til videre forskning på hva som eventuelt begrenser deltakelse i musikk i vårt samfunn. Dette kunne for eksempel belyses ved å undersøke hvordan populærkultur og sosiale medier kan påvirke unge og voksnes deltakelse i musikk.

Til slutt ønsker jeg å si at selv om jeg i oppgaven kan virke kritisk til det som omtales som vår vestlige kulturs presenterende musikkpraksiser og spesialiserte musikalske utvikling, er jeg ikke egentlig det. Jeg, som mange andre musikkklærere, representerer selv og deltar aktivt i presenterende musikkpraksiser og har stor glede av å spesialisere meg i musikk. Det jeg ønsker å belyse i denne oppgaven er hvordan musikkfaget i grunnskolen, istedenfor å være et litt tilslørt speilbilde av populærkulturen som stadig er i forandring, kan gi elevene mer av det vi ønsker å gi dem ved å vektlegge elementer av deltakende musikkpraksiser og kulturer. Musikkfaget må også ta elevenes egen musikkultur på alvor og ta inn over seg det som skjer i musikken i samfunnet i dag. Basert på mine funn, vil jeg si at dette handler om at musikklereren og musikkfaget også har ansvar for å gi elevene noe mer enn det de får utenfor skolen. Å tørre å jobbe med grunnleggende ferdigheter i musikk over lang tid, slik at de virkelig setter seg i kropp og sinn, og ikke hoppe rett til GarageBand og andre digitale hjelpemidler fordi det er det elevene kjenner igjen fra sin måte å bruke musikk på. Jeg tenker også at dette gjør musikkfaget mye mer tilgjengelig for flertallet av grunnskolelærere som kanskje ikke har spesialisering innenfor musikkfaget. For å gi elevene det grunnlaget for deltakelse i musikk som omtales i denne oppgaven, trenger vi ikke nødvendigvis spesialiserte

musikklærere med høy utøvende kompetanse. Vi trenger bare at alle voksne deltar med det de har og kan i musikkfaget.

7 LITTERATURLISTE

- Angelo, E., & Sæther, M. (2017). *Eleven og musikken*. Universitetsforlaget.
- Bamberger, J. (2006). *What Develops in Musical Development?* (s. 69–92).
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0004>
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* University of Washington Press.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Bøhmer, E., Aarnes, H., & Foslie, M. (2022). Tre. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/tre>
- Coyle, D. (2010). *The talent code: Greatness isn't born, it's grown*. Arrow books.
- DeNora, T. (1999). Music as a technology of the self. *Poetics*, 27(1), 31–56.
[https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(99\)00017-0](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(99)00017-0)
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week*, 35(5), 20-24.
<https://portal.cornerstonesd.ca/group/yyd5jtk/documents/carol%20dweck%20growth%20mindsets.pdf>
- Dweck, C. (2017). *Mindset: Changing The Way You think To Fulfil Your Potential*. Hachette UK.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Hallam, S. (2006). Musicality. I G. E. McPherson (Red.), *The Child as musician: A handbook of musical development* (s. 93–110). University Press.

- Hallam, S. (2010). 21st century conceptions of musical ability. *Psychology of Music*, 38(3), 308–330. <https://doi.org/10.1177/0305735609351922>
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johansen, G. (2018). Musikk talent i grunnskolen. En forskningsbasert evalueringsstudie av Musikk på Majorstuen. Sluttrapport. I 199 s. [Rapport]. Norges musikkhøgskole.
<https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2490071>
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts*. [Doktorgradsavhandling, Norges Musikkhøgskole]. NMH Brage.
<https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2480686>
- Jørgensen, H. (1982). *Fire musikalitetsteorier: En framstilling av fire musikalitetsteorier, deres forutsetninger og pedagogiske konsekvenser*. Aschehoug.
- Jørgensen, H. (2002). *Hvem er de musikalske ekspertene? Ekspertiseteori og musikalsk utvikling* (Musikalsk læring, s. 120) [Konferanserapport]. Danmarks Lærerhøgskole. [87-7701-916-4](https://doi.org/10.1177/0305735602030008777019164)
- Karlsen, S. (2011a). Fra teori til metodisk verktøy: Operasjonalisering av begrepet «musikalsk aktørskap» som eksempel på utvikling av analyseredskap. I P. Dyndahl, T. O. Engen, & L. I. Kulbrandstad (Red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning: Bidrag til kunnskapsområder i endring*. Oplandske bokforlag.
- Karlsen, S. (2011b). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33(2), 107–121.
<https://doi.org/10.1177/1321103X11422005>

- Krüger, V., & Strandbu, A. (2015). *Musikk, ungdom, deltakelse: Musikk i forebyggende arbeid*. Universitetsforlaget.
- Kulset, N. B. (2019). Musikalitet. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/musikalitet>
- Kulset, N. B. (2021). *Din musikalske kapital* (2. utgave.). Universitetsforlaget.
- McPherson, G. E. (2006). *The Child as musician: A handbook of musical development*. Oxford University Press.
- McPherson, G. E. (2016). *The child as musician: A handbook of musical development* (Second edition.). Oxford University Press.
- musikalsk*—*Det Norske Akademis ordbok*. (u.å.). Hentet 27. mars 2022, fra <https://naob.no/ordbok/musikalsk>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Riekeles, H., Godeseth, S. M., & Holden, M. B. (2021). *Musikk i kroner og ører*. *Samfunnsøkonomiske gevinster ved det frivillige musikklivet*. 2021/21, 52.
- Rimmer, M. (2012). Beyond Omnivores and Univores: The Promise of a Concept of Musical Habitus. *Cultural Sociology*, 6(3), 299–318. <https://doi.org/10.1177/1749975511401278>
- Rødven, K. (2021). *Improvisasjon som døråpner til musikkdeltakelse i livslangt perspektiv? En studie av improvisasjonens påvirkningskraft på deltakernes deltakelse i- og med musikk*. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2785145>

- Rønningen, A. (2015). *Det etniske steget. En drøfting av kulturelt mangfold i pedagogiske tekster for musikk for norsk ungdomsskole*. [Doktorgradsavhandling, Norges Musikkhøgskole]. NMH Brage. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2367236>
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., & Howe, M. J. A. (1999). Is Everyone Musical?. I P. Murphy (Red.), *Learners, learning and assessment* (s. 46-57). Chapman in association with The Open University.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. University Press of New England.
- Small, C. (1999). Musicking—The meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research*, 1(1), 9–22. <https://doi.org/10.1080/1461380990010102>
- Sæther, M., & Angelo, E. (2019). *Barnet og musikken: Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (3. utgave.). Universitetsforlaget.
- Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i musikk (MUS1-01). Fastsatt som forskrift. Læreplanverk for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/k106/MUS1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02?lang=nob>
- Vestad, I. L. (2014). Children's subject positions in discourses of music in everyday life: Rethinking conceptions of the child in and for music education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1), 32.

8 VEDLEGG

8.1 VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD

Referansenummer

725792

Prosjektittel

Masteroppgave MIKS - Musikk lærerens refleksjoner rundt musikalsk utvikling

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for kunsthøgskolen og kulturstudier

Prosjektperiode

15.08.2021 - 01.01.2023

Kommentar (2)

25.10.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 24.10.2021.

Vi har nå registrert 01.01.2023 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato, må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

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

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Lykke til med prosjektet!

21.10.2021 – Vurdert

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.10.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Office 365, Onedrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Ved eventuell bruk av andre databehandlere (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Lykke til med prosjektet!

8.2 VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA

Samtykkeerklæring

Dette er en forespørsel om å delta i forskningsprosjektet: «Musikklærerens refleksjoner rundt musikalsk utvikling».

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan og om musikklærere på ulike skoletrinn reflekterer rundt musikalsk utvikling, deltakelse i musikk og musikkundervisning. Prosjektet er et mastergradsstudium ved Høgskolen i Innlandet i faget *Master i kultur- og språkfagenes didaktikk med fordypning i musikk*. Ingen andre institusjoner er involvert i prosjektet.

Hvorfor blir du spurt om å delta?

Informantene i prosjektet velges ut fra eget nettverk og i samarbeid med veileder. Med bakgrunn i din erfaring og engasjement som underviser i musikkfaget er det ønskelig at nettopp du deltar i studien. Hovedkriteriet for utvelgelsen av informanter er at de underviser musikk på ulike skoletrinn fra grunnskole til høyere utdanning.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Din deltakelse i studien innebærer et personlig intervju som vil vare i 30-40 minutter. Skulle det dukke opp spørsmål i etterkant av intervjuet kan disse tas per telefon. Det samles ikke inn annen informasjon om informantene enn det de selv oppgir under intervjuet. Det vil bli tatt lydopptak under samtalen og spørsmålene vil i stor grad følge en intervjuguide som informantene får tilgang til i forkant av samtalen. Spørsmålene vil omhandle informantens bakgrunn samt tanker og refleksjoner rundt deltakelse i musikk, musikalitet og egen undervisningspraksis. Lydopptaket vil bli slettet i etterkant av analysen.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun min veileder ved høgskolen og jeg som vil ha tilgang til opplysningene. Opplysningene lagres på forskningsserver i tråd med Høgskolens retningslinjer. I selve publikasjonen vil alle opplysninger anonymiseres slik at informantene ikke kan gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Etter prosjektets avslutning (planlagt 01.01.23) vil alt datamateriale og opplysninger slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Høgskolen i Innlandet ved:

Student: Sindre Andreas Larsen. Tlf.: 97989620. E-post: Larsen1080@gmail.com

Prosjektansvarlig (Veileder): Eirik Askerøi. Tlf.: 62517617. E-post: eirik.askeroi@inn.no

Vårt personvernombud: Usman Asghar. Tlf.: 61287483. E-post: usman.asghar@inn.no

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

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

Med vennlig hilsen

Eirik Askerøi
(Forsker/veileder)

Sindre Andreas Larsen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Musikklærerens refleksjoner rundt musikalsk utvikling», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. Januar 2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE

Intervjuguide – Masterprosjekt

Forskningsprosjekt: Musikklærerens refleksjoner rundt musikalsk utvikling og deltakelse i musikk.

Problemstilling: Hvordan kan musikklæreren bidra til å gi elevene grunnlag for deltakelse i musikk i et livslangt perspektiv?

A-del – Om informanten

- Kan du fortelle litt om deg selv og din bakgrunn innenfor musikk?

Oppfølgende spørsmål:

- Hvordan husker du dine første minner med musikk og musikkopplæring?
- Hvordan har du lært og/eller studert musikk?
- Har du formell utdanning innenfor musikk og/eller pedagogikk? Hvilken?
- Hvilke skoleslag /alderstrinn har du undervist musikk ved før, og hvilke underviser du i dag?
- Hvordan deltar du i musikk / bruker du musikk utenfor undervisning?

Egen undervisningspraksis:

- Hvilke aktiviteter vil du si står sentralt i din musikkundervisning?
- Hvis du skulle sette et overordnet mål for din musikkundervisning, hva ville det være?

B-del – Deltakelse i musikk

Her er et utdrag fra den nye læreplanen i musikk. Sitatet er fra «fagets relevans og sentrale verdier». Jeg har merket en setning som jeg er spesielt interessert i. Jeg ønsker å høre hvilke tanker du gjør deg om denne setningen.

«Musikk er et sentralt fag for skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling.

Gjennom faget får elevene grunnlag til å delta i musikk i et livslangt perspektiv. I faget musikk utvikler elevene kompetanse i spill, sang og dans, i å lage musikk og i å forme og forstå et mangfold av uttrykk. Faget skal bidra til at elevene forstår hvordan musikk både springer ut av kulturer, skaper kultur og bidrar til samfunnsendringer, og elevene skal få erfare at musikk kan bidra til livskvalitet. Faget musikk skal forberede elevene

på deltakelse i et samfunns- og arbeidsliv som har behov for praktiske og estetiske ferdigheter, kreativitet og sosial samhandling» (Udir).

- Hvordan tolker du denne setningen? Og hva betyr denne setningen for musikkundervisningen?

Oppfølgende spørsmål:

- Hva tenker du det vil si å delta i musikk?
- Hva tenker du kan være et grunnlag for å delta i musikk i et livslangt perspektiv?
- Hvordan tenker du at musikk læreren kan bidra til å gi elevene et slikt grunnlag?

For de som ikke bruker denne læreplanen:

- I hvilken grad opplever du at elever du møter som kommer fra grunnskolen, har et slikt grunnlag?
- I hvilken grad vil du si at denne setningen gjenspeiles i musikkundervisningen på ditt klasstrinn?

C-del – Musikalitet og undervisning

Musikalitet er et begrep som brukes i mange sammenhenger og kan ha ulik betydning. Det finnes flere teorier knyttet til musikalitet som beskriver og forklarer ulike deler av betydningsspekteret som ligger i begrepet. Det finnes kanskje ingen fasit på hva musikalitet er, men:

- Hvordan forstår du begrepet musikalitet?

Oppfølgende spørsmål:

- Dersom det er mulig, hvordan kan mennesker utvikle musikalitet?
- I hvilken grad er begrepet musikalitet nyttig for deg i din musikkundervisning?
- Hva slags musikalitetsforståelse ønsker du at dine elever skal utvikle?
- Dersom du skulle generalisere, hva slags forståelse av musikalitet oppfatter du at elevene dine har med seg til musikkundervisning?
- Hva med vurdering av musikalitet? Kan man vurdere det? I så fall hvordan? Og hva er hensikten med slik vurdering?

D-del

- Hvilke holdninger til musikalitet opplever du at voksne i skolen presenterer?
- Hva med musikalitet presentert i mainstream media?

Er det noe du ønsker å legge til før vi avslutter