

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Didrik Aho

Bachelor

Tilpasset opplæring i musikk; en utfordring?

Adapted education in music; a challenge?

FM3

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Norsk sammendrag

Denne oppgaven belyser hvilke rammefaktorer som kan gi utfordringer knyttet til en tilpasset opplæring i musikk. Det drøftes hvilke utfordringer hver rammefaktor kan gi, og årsaken til at rammefaktorene kan være utfordrende i musikkfaget. Oppgaven baserer seg på et intervju som gjort med en musikk lærer på en ungdomsskole og drøfter svarene opp mot oppslag i media og lovverk.

Underveis i oppgaven kommer det fram, blant annet, at lærer- og elevforutsetninger, klassestørrelser, utstyr, men også hvordan musikkfaget prioriteres på den enkelte skole, kan ha noe å si for en tilpasset opplæring i musikk. Den belyser spesielt viktigheten av at musikk læreren har utdanning i faget, da det er læreren som, til slutt og sist, avgjør om de andre rammefaktorene blir benyttet på best mulig måte i selve undervisningen.

Engelsk sammendrag

This thesis finds some of the frame factors that could challenge the adapted education in music. It is also writing about how each frame factor such as, size of the class, the lack of instruments, the knowledge of the teacher and the students, can challenge the adapted education in music.

It's based on one interview with a music teacher on a secondary school. And compares some of the answers to articles in the media, and the law. This thesis is also writing about the importance of a music teacher with education. It is, after all, the teacher who decide how to use the other frame factors for the best.

Forord

Utfordringer knyttet til en tilpasset undervisning i musikk er et tema som engasjerer meg, men jeg kunne ikke skrevet denne oppgaven uten flotte og engasjerte mennesker rundt meg. Jeg vil takke mine medstudenter og veileder Stig Eriksen for gode diskusjoner, tips og råd. En stor takk går også til min mor Heidi, som er utdannet lærer og har lang fartstid i yrket, for mange gode ideer og råd. Hun bidro også til at jeg hadde mat i kjøleskapet når skrivingen pågikk for fullt. Som vi vet: *Uten mat og drikke duger helten ikke*. Tusen takk!

En spesiell takk går til de jeg bor med i kollektivet. Tusen takk til Maiken, Sindre og Clem for tålmodigheten, innspill og fruktbare samtaler rundt temaet. Jeg er dere evig takknemlig!

Hamar, 29. mai 2017.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning s. 8

1.1 Bakgrunn for oppgaven s. 8

1.2 Problemstilling og avgrensning s. 8

1.3 Begrepsavklaring s. 9

1.3.1 Tilpasset opplæring s. 9

1.3.2 Rammefaktorer s. 10

2. Metode s. 12

2.1 Kvalitativ vs kvantitativ metode s. 12

2.2 Valg av metode s. 12

2.3 utfordringer underveis s. 13

3. Funn, teori og drøfting s. 14

3.1 Tilpasset opplæring i musikk s. 14

3.2 Lærerforutsetninger s. 14

3.2.1 Definisjon s. 14

3.2.2 Utdanning s. 14

3.2.3 Tolkning s. 15

3.3 Elevforutsetninger s. 16

3.3.1 Definisjon s. 16

3.3.2 Elevens kompetanse fra barneskolen s. 16

3.3.3 Drahjelp fra kulturlivet s. 18

3.4 Klassestørrelser s. 18

3.4.1 Hva sier loven? s. 18

3.4.2 Situasjonen på Bærheia ungdomsskole s. 18

3.5 Tid s. 19

3.5.1 Tid til rådighet s. 19

3.5.2 Tidstyver s. 19

3.6 Utstyr s. 20

3.7 Rom s. 21

3.8 Assistenten s. 21

3.9 En modell s. 21

3.10 Andre faktorer s. 24

3.10.1 Miljø s. 24

3.10.2 Prioritering s. 24

4. Avslutning s. 27

5. Litteraturliste s. 29

6. Vedlegg s. 31

6.1 Intervjuguide s. 31

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Som student i praksis og vikar i musikk på ulike skoler sitter jeg igjen med det innrykket som tittelen min tilsier: «Tilpasset opplæring i musikk; en utfordring?» Dette inntrykket ble forsterket når jeg kom over en avisartikkel fra aftenposten som kunne fortelle at:

«En studie blant lærere i musikk, kunst og håndverk fra 2007, viser at mindre enn halvparten av lærerne som underviser på første til fjerde trinn har utdanning i fagene. Det samme gjelder svært mange ungdomsskolelærere.» (Korsvold, 2014)

Senere i artikkelen leste jeg at:

«Førstelektor i musikk ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Geir Salvesen, mener situasjonen er prekær. — Vi bryter opplæringsloven hver dag. Lærerne skal gjennomføre undervisning i samsvar med læreplanverket der vi har kompetansemål. Disse målene kan vanskelig nås når lærerne ikke har utdanning i faget, sier Salvesen.» (Korsvold, 2014)

Men er det bare lærerens kompetanse det står på? I en artikkel på nettstedet musikkultur.no beskriver Bendik Fredriksen, som har bakgrunn som musikk lærer, noen av de utfordringene han har erfart: «*Støy, mangel på utstyr, musikkrom og alt for mange elever i løpet av en uke (...)*» (musikkultur.no, 2016) Dette er utfordringer jeg har sett tendenser til i min praksis og inspirerte meg til og skrive denne oppgaven.

1.2 Problemstilling og avgrensning

I boka *Elevens Verden* setter Gunn Imsen spørsmålstegn ved om tilpasset opplæring er praktisk mulig. Hun skiver videre: «*Vi aner konturene av urealistiske mål om en skal strekke begrepet elevforutsetninger så langt som de ulike teoriene kan gi grunnlag for.*» (Imsen, 2014, s. 253) Denne oppgaven belyser utfordringene med å drive en tilpasset opplæring i musikk. Problemstillingen er formulert slik:

Hvilke rammefaktorer kan gi utfordringer knyttet til en tilpasset opplæring i musikk?

I læreplanen finner vi kompetansemålene i musikk etter 10. trinn. Under punktet musisering, er det et kompetansemål som sier: «(...) eleven skal kunne bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter» (Utdanningsdirektoratet, s.a.) Men dette som utgangspunkt vil jeg se nærmere på rammefaktorene rundt gitarundervisningen på ungdomsskolen, samt drøfte betydningen av lærere og assistenter med kompetanse i faget. Min empiri vil også vise til flere rammefaktorer som legger til rette for en tilpasset opplæring i musikk. Disse vil også bli belyst og drøftet.

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Tilpasset opplæring

I opplæringsloven under paragraf 1-3 kan vi lese at: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.*» (Lovdata, 1998). Skolen er altså pålagt å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Også i musikkfaget.

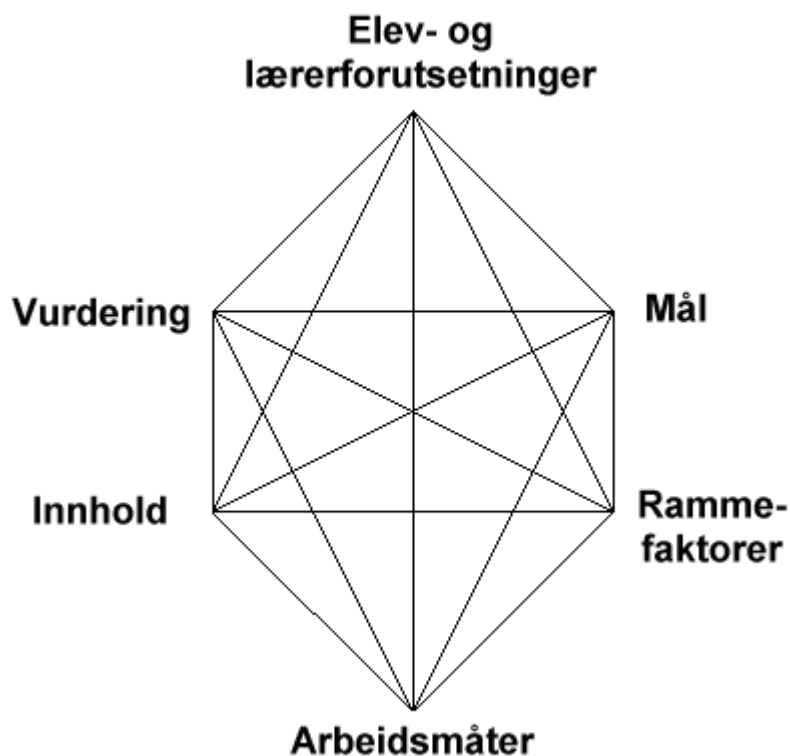
For å tydeliggjøre hva tilpasset opplæring er velger jeg å sette det opp mot spesialundervisning, ofte kalt «spes.ped- undervisning». Under paragraf 5 i opplæringsloven står det: «*Eleva som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet har rett til spesialundervisning*» (Lovdata) Før spesialundervisning kan skje «*er det nødvendig med en særskilt vurdering av elevens vansker (...)*» og «*(...) og det fattes et såkalt enkeltvedtak om tiltakene for den enkelte elev.*» (Imsen, 2014, s. 249) Spesialundervisning er altså noe elever, som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har krav på. Årsakene til et slik vedtak kan være at eleven har lese- og skrivevansker, nedsatt funksjonsevne eller andre utfordringer. Om rutinene rundt spesialundervisning fungerer på en tilfredsstillende måte rundt om på skolene i Norge er eget forskningsfelt og noe jeg ikke kommer til å ta med i denne oppgaven. Spesialundervisning kan vi da forså som en del av den tilpassede undervisningen på skolen. Men spesialundervisning gjelder kun de som har fått et *enkeltvedtak*, men kravet om en tilpasset undervisning, slik det står i opplæringsloven, gjelder alle elever i Norge.

1.3.2 Rammefaktorer

I min problemstilling spør jeg: «Hvilke rammefaktorer kan gi utfordringer knyttet til en tilpasset opplæring i musikk». Jeg vil nå dele opp min problemstilling og belyse begrepene *rammefaktorer* og *tilpasset opplæring*.

Hanken og Johansen definerer rammefaktorer slik: «(...) *forhold som hindrer og forhold som fremmer virksomheten.*» (Hanken & Johansen, 2013, s. 39) Begrepet er også med i «Den didaktiske relasjonsmodellen av Sigmund Leiber og Bjarne Bjørndal. «*Modellen legger vekt på ulike faktorer som er viktige når man planlegger aktiviteter og undervisning, og relasjonen mellom disse faktorene.*» (NDLA, 2010)

DIDAKTISK RELASJONSMODELL



Vi ser at disse faktorene henger sammen og utfyller hverandre. Denne oppgaven belyser rammefaktorer som et utvidet begrep. Altså forhold som *hindrer* eller *fremmer* en aktiviteten, som Hanken og Johansen beskriver det. I denne oppgaven utvider vi derfor begrepet rammefaktorer til også å innebefatte blant annet lærer- og elevforutsetninger. Rammefaktorer som er relevante for min oppgave forklares nærmere i kapittel 3. «Funn,

teori og drøftinger». En nærmere belysning av punktene i «Den didaktiske relasjonsmodellen» tas derfor ikke her.

2. Metode

2.1 Kvalitativ vs kvantitativ metode

I boka «Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap» av Edvard Befring kan vi lese at:

«Kvalitative metoder har stor relevans når det søkes innsikt i unike fenomener og problemer, (...) der det blir samlet mye informasjon om en person, en bestemt gruppe eller for eksempel en institusjon.» (Befring, 2016, s. 39) Dette refereres gjerne til som *«(...) en ideografisk tilnærming.»* (Befring, 2016, s. 39)

En kan forstå dette som at en kvalitativ metode dreier seg om å gå i dybden på noe. *Finne ut mye om lite*. Kvantitativ metode skiller seg fra kvalitativ metode i så måte. Edvard Befring beskriver kvantitativ metode slik:

«Et særtrekk ved kvantitative metoder er å strukturere problemfeltet i variabler som ved målinger kan uttrykkes med tallverdier.» Befring skriver videre at kvantitative metoder også omfatter: *«(...) strategier for å trekke representative utvalg fra den populasjonen som skal undersøkes, noe som ved den statistiske analyser gir grunnlag for generaliseringer.»* (Befring, 2016, s. 122)

Kvantitativ metode dreier seg altså om målinger får kunne si noe om tendenser, for eksempel, blant unge i Norge. Vi kan da si at kvantitativ metode avdekker tendensen, men kvalitativ metode kan si noe om årsaken til tendensen.

2.2 Valg av metode

Jeg har i denne oppgaven valgt å jobbe etter en kvalitativ metode. Bakgrunnen for valget av denne metoden, var at jeg ønsket å gå i dybden på hvilke faktorer som legger til rette for en tilpasset opplæring i musikk. Jeg fant det da naturlig å gjøre et strukturert dybdeintervju. (Se vedlegg for intervjuguide.) Under intervjuet brukte jeg en lyd- opptaker, for å kunne transkribere intervjuet i etterkant.

I intervjuguiden legger jeg vekt på åpne spørsmål da jeg ønsket å få intervjuobjektet til å fortelle. Her er to eksempler: Hvordan vil du beskrive kulturen for læring i de klassene du har? Hva tenker du om tilpasset opplæring i musikk? Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål

hvis intervjuobjektet stoppet opp eller hvis jeg ønsket å vite mer. Selve intervjuet oppfattet jeg som svært meningsfylt, med gode relevante svar og en hyggelig lett tone hele intervjuet igjennom.

For å holde intervjuobjektet anonymt, omtaler jeg han under navnet «Rune». Skolen han jobber på har jeg gitt navnet «Bærheia ungdomsskole».

2.3 Utfordringer underveis

Planen for oppgaven var å trekke tre skoler fra Hedmark fylke og intervju en musikk lærer fra hver skole. Men etter en ringerunde til de utvalgte viste det seg at dette vanskelig lot seg gjennomføre. Det ble gjennomført en ny ringerunde til andre skoler i området. Tilslutt var en musikk lærer villig til å stille til intervju. Jeg ønsket å gjennomføre tre intervju, for å kunne drøfte svarene opp mot hverandre. Da dette ikke lot seg gjennomføre vil denne oppgaven legge vekt på svarene til Rune og belyse og drøfte disse.

Under intervjuet, var det en utfordring for meg som intervjuer å gi Rune tid til å svare. Jeg følte på at jeg, av og til, var litt for rask med å komme med oppfølgingsspørsmål, de gangene Rune stoppet opp. En annen utfordring, jeg kjente på, var det å la være og komme med egne tanker rundt de temaene vi var innom underveis.

For å unngå utfordringer med å høre eller skjønne hva som ble sagt i opptaket av intervjuet anmodet jeg Rune om å prate rolig og tydelig. Dette fungerte bra, og jeg kunne transkribere intervjuet i etterkant uten problemer.

3. Funn, teori og drøfting

3.1 Tilpasset opplæring i musikk

I innledningen kom vi inn på hva tilpasset opplæring er for noe og som viser til at en tilpasset opplæring i musikk kan være utfordrende. På spørsmålet: *Hva tenker du om tilpasset opplæring i musikk?* svarer Rune: «*Tilpasset opplæring i musikkfaget, det er jo ikke så enkelt. (...) det er preget av deltakelse og at elevene får en opplevelse av å være en del av noe.*» Gjennom intervjuet med Rune kom det fram flere rammefaktorer, som han mente la til rette for å drive en tilpasset opplæring i musikk, men også hindrer at tilpasset opplæring skjer i ønsket grad. Jeg har valgt meg ut noen rammefaktorer jeg ønsker å belyse nærmere i denne oppgaven. Hver rammefaktor vil nå bli presentert, punkt for punkt, med teori og drøfting.

3.2 Lærerforutsetninger

3.2.1 Definisjon

I boka «Musikkundervisningens didaktikk» definerer Hanken og Johansen begrepet lærerforutsetninger for musikkfaget slik: «*(...) de forutsetningene musikkpedagogen bringer med seg til undervisningen.*» De viser til de «*(...) musikkfaglige og pedagogiske kompetansen musikkpedagogen har (...)*» samt «*(...) hva slags grunnsyn pedagogen bringer med seg i form av verdier og oppfatninger knyttet til den pedagogiske virksomheten.* (Hanken og Johansen, 2013, s. 52)

3.2.2 Utdanning

Intervjuet innledet med et spørsmål om Runes bakgrunn. Det lød som følger: *Hva er din bakgrunn og praksis?* Svar: «*Jeg gikk på det som het treåring allmennfaglærer med musikk. Vi hadde musikk i tre år tilsvarende 60 studiepoeng i faget.*» I opplæringsloven kan vi lese at det kreves 30 studiepoeng for å undervise i musikkfaget på ungdomsskolen. Rune er altså overkvalifisert til jobben som musikk lærer på ungdomsskolen. Men, som nevnt i innledningen, er ikke dette alltid tilfelle:

«En studie blant lærere i musikk, kunst og håndverk fra 2007, viser at mindre enn halvparten av lærerne som underviser på første til fjerde trinn har utdanning i fagene. Det samme gjelder svært mange ungdomsskolelærere.» (Korsvold, 2014)

Når det finnes musikkklærere uten utdanning i faget, også på ungdomsskolene rundt om i landet, kan man si at disse ungdomsskolene bryter norsk lov. Som nevnt, stiller opplæringsloven krav til utdanning, også når det skal undervises i musikk. I intervjuet belyser Rune viktigheten av å ha en utdanning i faget for å kunne drive med en tilpasset opplæring i musikk. Spørsmålet lød:

Hvilke forutsetninger er viktige for læreren skal kunne drive god tilpasset opplæring i musikk på ungdomsskolen?

Svar: *«Det holder ikke bare å være god å spille. Du må ha en pedagogisk bakgrunn og en god forståelse for at elever er forskjellige.»*

Hanken og Johansen bygger også opp om dette. De skriver: *«Det at musikkpedagogen selv kan noe, er dessverre ingen garanti for at elevene kan det samme etter at undervisningen er gjennomført.»* (Hanken og Johansen, 2013, s. 52) Og som førstelektor i musikk ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Geir Salvesen, sa til Aftenposten: *«(...) situasjonen er prekær. — Vi bryter opplæringsloven hver dag. Lærerne skal gjennomføre undervisning i samsvar med læreplanverket der vi har kompetansemål. Disse målene kan vanskelig nås når lærerne ikke har utdanning i faget, sier Salvesen.»* (Korsvold, 2014)

3.2.3 Tolkning

Innenfor gestaltteori er det en læresetning som sier at *helheten er mer enn summen av fragmentene*. I boka «Elevens Verden- En innføring i pedagogisk psykologi» skriver Gunn Imsen at: *«Gestaltpsykologene hevdet at mennesket ikke oppfatter enkelt stimuli og assosiasjoner, men helheter.»* (Imsen, 2014, s. 43) En kan skjønne dette som at vi alltid vil se en helhet i noe. Og siden alle mennesker er forskjellig, kan en tenke at vi ser hver våre helheter, selv om bildet eller teksten er den samme. I intervjuet med Rune, ble det spurt om han synes at kompetansemålene i musikk er for ambisiøse. På dette svare han: *«Det er jo ambisiøst det som står der»*. Senere viser han til kompetansemålet: *«(...) eleven skal kunne improvisere over et eksisterende musikalsk materiale som inspirasjon for egne komposisjoner»*. (Utdanningsdirektoratet, s.a.) Så sier han: *«For det handler om å tolke det*

som står der (...) Hva er det å improvisere over et eksisterende musikalsk materiale?» En kan skjønne dette som at tolkning av kompetansemål er ikke bare noe som skjer ubevisst, det er også et poeng i seg selv. Rune forklarer årsaken til dette slik: «Når vi må begynne i 8. klassen med å lære dem så mye grunnleggende, da blir det litt meningsløst å snakke om å improvisere over et eksisterende musikalsk materiale.» Det kan virke som at Rune justerer kompetansemålene gjennom tolkning, slik at det blir oppnåelig for elevene.

Selve begrepet *tilpasset opplæring* kan også tolkes. I en artikkelen «Musikk og tilpasset opplæring- om å kunne spille på flere strenger» skriver Odd Torleiv Furnes: «Blant forskere ser vi en noe varierende tolkning av begrepet, og ute i skolen ser vi også at begrepet tolkes og anvendes på ulike måter» (Furnes, 2009)

I boka «Tilpasset opplæring i en lærende skole» av Roald Jensen finner vi noe som bygger opp dette: «Det er en vanlig oppfatning at tilpasset opplæring handler om individuell tilrettelegging for å ivareta elevens skolefaglige læring. (...) Det er tvilsomt om tilpasset opplæring kan realiseres med et slikt utgangspunkt. (Jensen, 2006, s. 17)

Slik Gunn Imsen skriver i boka «Elevenes Verden»: «Det er til sjuende og sist bare læreren som, med medmenneskelig innsikt, imøtekommenhet og forståelse, kan sørge for at tilpasset opplæring blir gjennomført i praksis.» (Imsen, 2014, s. 253) Da er det rimelig å anta at lærerens tolkning av kompetansemål og begrepet *tilpasset opplæring*, har en signifikant betydning for hvordan musikkundervisningen skjer i praksis.

3.3 Elevforutsetninger

3.3.1 Definisjon

Hanken og Johansen definerer elevforutsetninger slik: «(...) *egenskaper, kunnskaper, ferdigheter og holdninger som elevene bringer med seg til undervisningen, og som har betydning for deres forutsetninger for å lære og til å fungere i en læringssituasjon.*» (Hanken & Johansen, 2013, s. 44)

3.3.2 Elevens kompetanse fra barneskolen

I intervjuet ble Rune spurt om koblingen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Altså, kompetansen til elevene i musikk når de begynner i 8. klassen på ungdomsskolen. Siden svaret kan virke oppsiktsvekkende, siteres svaret i sin helhet:

«I musikkfaget; ikke eksisterende. Null kobling. Rett og slett. Det er jo tragisk. Læreplanen som skal oppfylles etter 7. trinn er jo ikke i nærheten. Og vi klarer jo da ikke å ta igjen alt og fylle opp det som står på 10. trinn. Det hender at vi får høre at «nei, vi har ikke hatt noen musikk lærer» og da kan du lure på hvordan en rektor kan sende fra seg et helt kull som i realiteten ikke har hatt faglig innhold i musikkfaget. For det tror jeg skjer.»

Her trengs det mer forskning til for å konkludere med noe. Men som Førstelektor i musikk ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold Geir Salvesen også antydte: *«Lærerne skal gjennomføre undervisning i samsvar med læreplanverket der vi har kompetansemål. Disse målene kan vanskelig nås når lærerne ikke har utdanning i faget.»* (Korsvold, 2014)

Hvis en leser svaret til Rune bokstavelig, er det grunn til å tro at dersom kompetansemålene ikke nås på ungdomstrinnet i musikk, kan årsaken være at musikkundervisningen på barneskolen ikke har vært tilfredsstillende. Som Rune sier: De rekker ikke å nå kompetansemålene fordi elevene må lære så mye grunnleggende når de begynner på ungdomsskolen. Når denne oppgaven kun tar for seg hvilke rammefaktorer som gir utfordringer knyttet til en tilpasset undervisning i musikk på en ungdomsskole, kunne det vært interessant å undersøkt dette i barneskolen. Som studien blant lærere i musikk, kunst og håndverk fra 2007, som det ble referert til i innledningen, antyder: Det finnes lærere der ute uten utdanning i faget. (Korsvold, 2014)

Går vi inn på utdanningsdirektoratet sine nettsider finner vi: *«For å undervise i fagene norsk, samisk, norsk tegnspråk, engelsk og matematikk på barnetrinnet må den som skal undervise ha 30 studiepoeng som er relevante for det aktuelle fag (...)»* (Utdanningsdirektoratet, s.a.) og videre kan vi lese at: *«(...) I øvrige fag er det ikke krav om relevante studiepoeng for å undervise.»* (Utdanningsdirektoratet, s.a.) Det er et tankekors at en skoleledelsen, med loven i hånd, kan sette en lærer uten utdanning i musikk til å undervise i faget. Tar vi utgangspunkt i kompetansemålene etter 7. trinn, ser vi at de stiller krav til at læreren har en viss kompetanse i faget. Her er et eksempel: *«(...) eleven skal kunne oppfatte og anvende puls, rytme, form, melodi, klang, dynamikk, tempo og enkel harmonikk i*

lytting og musisering.» (Utdanningsdirektoratet, s.a.) En kan stille spørsmåltegn ved om elevene kan oppnå dette kompetansemålet dersom musikk læreren ikke har kunnskap om disse begrepene selv eller en didaktisk kompetanse til å lære det bort.

3.3.3 Drahjelp fra kulturlivet

I intervjuet ble det stilt spørsmål om det er en stor andel av elevene som har kulturskolebakgrunn. Til dette svarte Rune:

«Vi hadde korpsbevegelsen her som ga oss en kjemperessurs i klasserommet. Jeg vil tro at alle musikk lærere i Norge må ta til seg og jobbe litt annerledes fordi du har ikke de støttespillerne i klasserommet lengere.»

En kan forstå dette som at elever som drev med musikk på fritiden utgjorde en signifikant ressurs i klasserommet. Som Roald Jensen beskriver: En tilpasset opplæring forutsetter at elever kan fungere som en *læringsressurs for hverandre*. (Jensen, 2006, s. 17)

3.4 Klassestørrelser

3.4.1 Hva sier loven?

Under § 8-2 i opplæringsloven står det: *«Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg.»* (Lovdata, 2009) I en artikkel på utdanningsforbundet.no, trekkes det fram noen utfordringene med denne formuleringen av lovteksten:

«Lovteksten er problematisk fordi det ikke er klare kriterier for hva som anses som forsvarlig. Dermed blir det vanskelig for nasjonale myndigheter å føre tilsyn med om kommunene følger loven. (...) Langt flere elever enn før får altså undervisning i store grupper/klasser og dermed mindre mulighet til tett og personlig oppfølging.» (Utdanningsforbundet, 2015)

Her ser vi at utdanningsforbundet trekker fram utfordringene men at lovteksten er endret til det som er *«pedagogisk og trygghetsmessig forsvalig»*. De trekker fram problemet med at store klasser gir mulighet til mindre personlig oppfølging. Altså, mindre tilpasset opplæring.

3.4.2 Situasjonen på Bærheia ungdomsskole

I intervjuet fikk Rune spørsmålet: Hvor mange er en klasse, som regel, er på musikkrommet? På dette svarte han: *«På 10. trinn så har vi klasser fra 19 til 23 elever. Det er jo små klasser, så der har vi ikke noe deling i den forstand. Men du kan risikere å ha 30 eller 31 før det blir deling (...). Og da sliter du litt hvis du er alene.»* Denne oppgaven kommer tilbake til utfordringene med store klasser i musikk.

3.5 Tid

3.5.1 Tid til rådighet

På Bærheia Ungdomsskole la de om timeplanen for et år siden. Da det tidligere var en 45-minutters timer i uka, fordelt på tre år, har de nå en 60-minutters time i uka fordelt på 2 år. Henholdsvis 8. og 10. trinn.

Spørsmålet til Rune lød som følger:

Hvordan er det å ha musikkundervisning i en time altså 60 min kontra 45 min?

Svar: *«Det er greit. I hvert fall når vi bruker litt praktisk og bruker litt utstyr, så går tiden alt for fort. På 45 min så får du gjennomført ingenting.»*

Her kan man stille spørsmålsteget om metodevalg og ambisiøse mål for timen med tanke på minutter til rådighet. Men ser vi på kompetansemålet *«(...) eleven skal kunne bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter»* (Utdanningsdirektoratet, s.a.) Dette kompetansemålet krever at det brukes instrumenter i musikkundervisningen. Og med klasser på rundt 30 elever kan en forstå at det går tid til rigging, som stjeler av undervisningstida.

Som alene musikk lærer med 30 elever på 60 minutter, kan en regne seg til 2 minutter til rådighet per elev. Som det er nevnt tidligere i oppgaven har elever hver sine forutsetninger for å lære noe nytt. En kan da anta at 2 minutter per elev ikke er nok til drive en tilpasset musikkundervisning til hver elev. Når det går tid til rigging i tillegg, gir dette enda mindre tid til hver enkelt elev. Vi skjønner da at tiden gir Rune utfordringer når det kommer til å drive en tilpasset opplæring i musikk.

3.5.2 Tidstyver

Under intervjuet kom vi inn på dette med tidstyver. Dette er tid som ifølge Rune «*stjeler av før- og etterarbeidstida*». Altså tid som kunne blitt brukt til planlegging, forberedelser av timen og evaluering. I intervjuet gir Rune noen eksempler på disse tidstyvene:

«Det første jeg kommer på er utstyr som ikke virker og noe møtetid som kan virke lite meningsfylt. Noe av tida vi bruker på skriftlige tilbakemeldinger kan også virke litt bortkastet.»

På utdanningsforbundet sine nettsider kan vi lese at: «*Lærere og skoleledere bruker stadig mer tid på rapportering og dokumentasjon. (...) kommunalt pålagte krav om testing, dokumentasjon og rapportering utover lovverket må derfor begrenses.*» Videre kan vi lese at arbeidet med testing oppleves «(...) som en «tidstyv» når lærerne ikke ser at det leder til konkret oppfølging og forbedrings arbeid.» (Utdanningsforbundet, s.a.) Den kan da se ut som at Rune ikke er alene om det som oppleves som tidstyver.

På «Bærheia ungdomsskole» underviser Rune også i engelsk, i tillegg til musikk. En kan anta at disse tidstyvene kan spille en rolle for den tilpassede undervisningen i musikk, da den spiser av tiden til planlegging, forberedelser og evaluering.

3.6 Utstyr

I innledningen ble det vist til en artikkel på nettstedet musikkultur.no som beskriver at, blant annet *mangel på utstyr* preget hverdagen til en musikk lærer. Til gitarundervisning forteller Rune, i intervjuet, at de har 15 kassegitarer tilgjengelig. Men, som nevnt i delkapitlet om klassestørrelser, kan en musikk lærer risikere å en full klasse på 30 eller 31 elever før det blir deling. På spørsmålet; Hvor mange er en klasse somregel på musikkrommet? kommer Rune inn på hvordan han løser utfordringen med 15 kassegitarer fordelt på 30 elever. Han sier: «*Da har jeg 15 gitarer, to og to på en gitar. Først får en spille litt og så få neste spille litt.*»

Vi ser at Rune løser denne utfordringen med valg av arbeidsmetode. Dette er i trå med det Roald Jensen om tilpasset opplæring i praksis. Elevene må «(...) *fungere som en læringsressurs for hverandre gjennom samarbeid, hjelp og refleksjon om læring.*» (Jensen, 2006, s. 17) Årsaken til at mangel på utstyr og andre rammefaktorer kan være en utfordring i musikkfaget, blir drøftet senere i oppgaven.

3.7 Rom

Som det er nevnt i innledningen, kan også musikkrommet by på utfordringer i musikkundervisningen. (musikkultur.no) Rune forteller at Bærheia ungdomsskole har et eget musikkrom. Men, i gitarundervisningen er det vanlig at de deler klassen i to, dersom det lar seg gjøre.

I egen praksis har jeg erfart at musikkrommet kan by på utfordringer. Blant annet: Dårlig luft, ikke plass til alle, dårlig tilgjengelighet (blant annet for de i rullestol) og støyforurensning, da aktiviteten på musikkrommet forstyrrer annen undervisning. En kan anta at noe av årsaken til at Rune deler klassen i to i gitarundervisningen, kan forklares med at det ikke er plass en full klasse på musikkrommet. Mer om dette kommer under delkapittelet 3.9 En modell.

3.8 Assistenten

I intervjuet belyser Rune viktigheten av å ha en assistent i musikkundervisningen. På spørsmålet; «Hvilke forutsetninger er viktige for at læreren skal kunne drive en god tilpasset opplæring i musikk?» kommer det fram: *«Hvis du har en full klasse så må du ha med en ekstra person inn som helst har en viss musikkfaglig bakgrunn. Du må være supermann for å klare det selv.»* Hvor mye en assistent kan ha å si for en tilpasset gitarundervisning, blir drøftet i neste delkapittel, 3.9 En modell.

3.9 En modell

For å gi et bilde på hvor godt hver rammefaktor, som kom fram i intervjuet, legger til rette for en tilpasset opplæring i musikk har jeg laget en modell. Denne er ment som et bilde på hvor gode forutsetninger en skole har for å kunne ha en klasse f.eks. i gitarundervisning. Og, ikke minst, å vise forbedringspotensialet der målet å legge mest mulig til rette for at en god tilpasset opplæring kan finne sted.

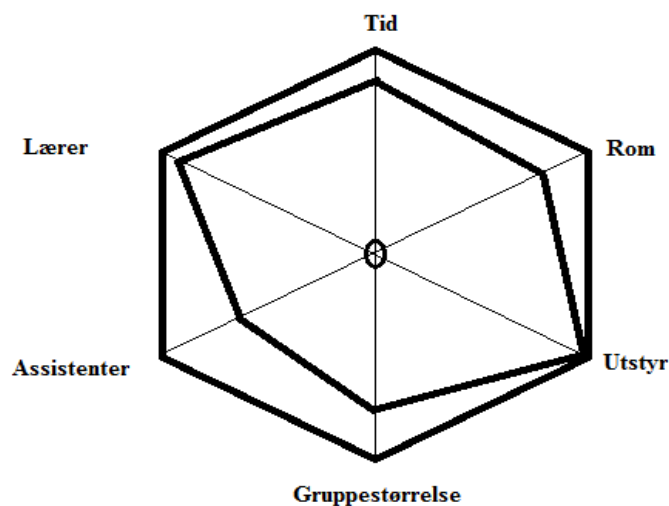
Som det er skrevet om tidligere i denne oppgaven, kan elevforutsetninger være en viktig faktor til at en tilpasset musikkundervisning kan foregå i praksis, nettopp fordi elevene kan

fungere som hjelpelærere for hverandre. Men, siden skolen i liten grad kan påvirke elevforutsetningene med økonomi har jeg valgt å unnlate elevforutsetninger fra modellen. Det fokuseres da på det som kan legge til rette for en tilpasset opplæring *rundt* eleven.

Strekene ut fra midten av modellen er verdistreker. Verdien går fra senter som er «0» til ytterkantene som er «10». Vi tenker oss da hvor godt legger hver rammefaktor til rette for en god tilpasset opplæring i forhold til planlagt undervisningsopplegg. Her er et eksempel:

I intervjuet fortalte Rune om en musikktime der målet for timen er å lære elevene D-dur og A-dur på gitar, og å bytte mellom disse akkordene gjennom å spille «Hang down your head Tom Dooley» av The Kingston Trio. Rammefaktorene for denne timen var en klasse på 30 elever, en assistent uten kompetanse på gitar, 15 gitarer tilgjengelig, et musikkrom, 60 min til rådighet og Rune som lærer skal lære bort sitt bi-instrument.

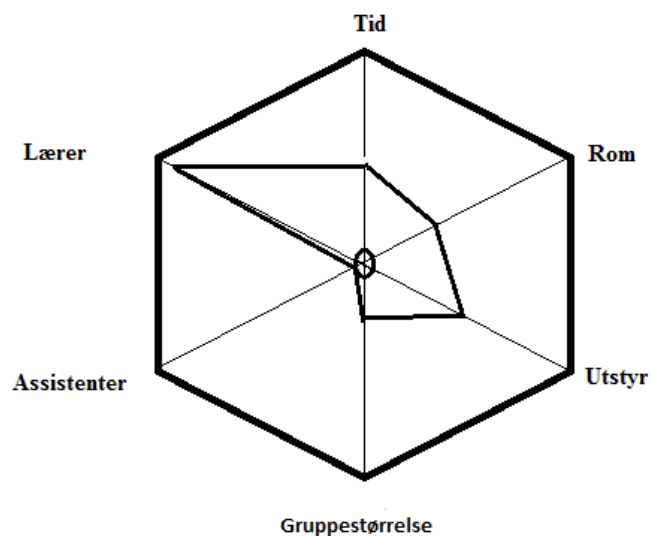
Siden det var en assistent tilgjengelig, valgte Rune å dele klassen i to så halvparten kunne jobbe med noter i noteprogram på datarommet med assistenten tilstede. Deretter kunne gruppene bytte etter at halve timen var gått. Dette valget gjorde at han halverte gruppestørrelsen i gitarundervisningen. Modellen kan vi da tenke oss ser slik ut:



Her ser vi at Rune som lærer legger godt til rette for gitarundervisning med sin kompetanse og ferdigheter. Den ene assistenten bidrar til å halvere klassestørrelsen som er mer gunstig

for gitarundervisningen. Det er da gitarer nok til alle. Rommet er gunstig for 15 elever. Og 30 min til hver gruppe tilsier at han kan komme i mål med planlagt undervisningsopplegg.

I intervjuet sier Rune noe om viktigheten av en assistent i musikkundervisningen. Han sier: «Du må være supermann for å klare det der alene». Hvis vi nå tenker oss samme undervisningsopplegg, som i forrige eksempel, men uten assistent, kan modellen kanskje si noe om hvorfor Rune føler det slik:



Sammenlikner vi de to modellene, som viser hvor godt rammefaktorene legger til rette for en tilpasset opplæring, kan vi tydelig se hvor mye en assistent, selv uten kompetanse på gitar, kan ha å si for en time med gitarundervisning. Uten en assistent kan vi se at rammefaktorene ikke ligger så godt til rette for en tilpasset opplæring, da Rune må ha hele klassen alene. Det er da ikke nok gitarer til alle og rommet er ikke så godt egnet for en full klasse. Som nevnt tidligere i oppgaven, kan Rune, med sin kompetanse og valg av arbeidsmetode, sikre at en tilpasset undervisning likevel. Da elevene kan fungere som «læringsressurs for hverandre». (Jensen, 2006, s. 17) Og som Gunn Imsen skriver: «Det er til sjuende og sist bare læreren som, med medmenneskelig innsikt, imøtekommenhet og forståelse, kan sørge for at tilpasset opplæring blir gjennomført i praksis.» (Imsen, 2014, s. 253)

3.10 Andre faktorer

3.10.1 Miljø

På spørsmålet: «I hvilken grad gir du rom for at elevene kan lære av hverandre?» svarer Rune: *«Det går nesten av seg selv, men det forutsetter et godt miljø og få til gitarundervisning med 15 stykker. Du må ha gode relasjoner til elevene og elevene må ha gode relasjoner seg imellom.»*

Slik Roald Jensen beskriver; en tilpasset opplæring må skje ved at elevene virker som en *læringsressurs for hverandre*. (Jensen, 2006, s. 17) Det kan da virke som om en tilpasset opplæring forutsetter et godt miljø.

Terje Ogden beskriver i boka «Kvalitets skole» hva som fremmer et godt læringsmiljø:

«Et godt læringsmiljø fremmes gjennom en effektiv formidling av lærestoff, positive forventinger til elevene, egnet struktur i undervisningen, effektiv utnytting av tiden og mulighetene for lærer-elev-kommunikasjon, konstruktiv bruk av ros og en mulighet for at alle elever til å bli sett. I tillegg er den grunnleggende positive kontakten mellom lærer og klasse en viktig forutsetning for læring.» (Ogden, 2008, s. 121)

Dette underbygger igjen det Gunn Imsen skriver om læreren og tilpasset opplæring: *«Det er til sjuende og sist bare læreren som, med medmenneskelig innsikt, imøtekommenhet og forståelse, kan sørge for at tilpasset opplæring blir gjennomført i praksis.»* (Imsen, 2014, s. 253)

3.10.2 Prioritering

Intervjuet ble avsluttet med spørsmålet: Føler du at det er aksept for å være musikk lærer? På dette svarte han blant annet:

«Man sitter med en følelse av at man må lete etter en nytteverdi hele tiden. Du må lære noe viktig. At det skal gå foran musikkfaget. Jeg har hatt foreldre som fnyser skikkelig av at elevene lærer noter. De sier: «Hvorfor skal de lære noter? Hva er det for noe tull? de trenger mere matte!»

I læreplanen K06 finner vi at elevene, i løpet av ungdomsskolen, skal ha tilsammen 83 timer med musikk. Til sammenlikning finner vi at elevene skal ha til sammen 313 timer i matte bare på ungdomsskolen. Dette er snakk om 60 minutters skoletimer. En kan da få et inntrykk av at matte er et viktigere fag enn musikk. Det samme viser kravene for å kunne undervise i fagene. I musikk kreves det 30 studiepoeng i faget for å kunne undervise på ungdomsskolen. Men, for å kunne undervise i matte på ungdomsskolen kreves det 60 studiepoeng. Det kan da se ut som om musikk har en lavere prioritet enn matte også fra statens hold.

I innledningen ble det vist til en avisartikkel fra Aftenposten, som viser en studie fra 2007 som sier at mindre enn halvparten av blant annet musikk lærerne fra 1- 4 trinn har utdanning i faget. Og at det samme gjelder svært mange ungdomsskolelærere. (Korsvold, 2014) Leser en videre i artikkelen belyses det som kan være årsaken til dette «*Dels har estetiske fag lav status og mange skoler satser derfor ikke på å ansette faglærere med god kompetanse.*» (Korsvold, 2014) En kan anta at noen skoler, av samme årsak, ikke prioriterer utstyr til musikkundervisningen.

«*Etter at skolereformen Kunnskapsløftet trådte i kraft i 2006 er det mindre fokus på de estetiske fag i skolen. Nå er det Pisa-tester der matematikk, engelsk og leseferdigheter som teller, ifølge blant annet organisasjonen Musikk i skolen.*» (Korsvold, 2014) Sammenlikner vi timetallet for musikkfaget i L97 og Kunnskapsløftet ser vi at musikkfaget var tildelt 114 timer i L97, men i K06 er det tildelt 83 timer. Her er det også snakk om skoletimer på 60 minutter. Dette ser ut til å bekrefte det Aftenposten skriver om at musikkfaget har fått mindre fokus i Kunnskapsløftet. Aftenpostens artikkel løfter også fram paradokset at Kunnskapsløftet prioriterer teorifagene og de estetiske fagene får mindre fokus, samtidig som det jevnlig publiseres «*(...) forskningsartikler som viser positiv sammenheng mellom Pisa-resultatene og arbeid med de kreative fagene.*» (Korsvold, 2014)

En kan lure på hvilke signaler dette gir til skoleledere. Da Pisa undersøkelsen i hovedsak måler kunnskap i *lesing, matematikk og naturfag*. Kan en skjønne at skoleledere ønsker å prioritere disse fagene, også økonomisk. Som beskrevet tidligere i oppgaven, er det mangel på utdannede musikk lærere og utstyr på enkelte skoler rundt om i landet. Det koster å ansette musikk lærere med utdanning, samt å kjøpe inn utstyr til musikkundervisningen. Og det kan virke som om enkelte skole ofrer musikkfaget til fordel for teorifagene.

Nasjonale prøver måler også utelukkende elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Da disse resultatene offentliggjøres, og ofte sammenliknes og rangeres av media, kan en tro at dette også påvirker en skoleleders prioritering av fagene. En kan da lure på hvordan prioriteringen hadde vært dersom nasjonale prøver og Pisa undersøkelsen hadde målt elevenes kompetanse i alle fag.

4. Avslutning

Som det kommer fram av denne oppgaven, er det mange rammefaktorer som kan gi utfordringer knyttet til en tilpasset opplæring i musikk. På Bærheia ungdomsskole pekte Rune på disse rammefaktorene: Klassestørrelser, tid, rom, assistenter, utstyr, samt lærer- og elevforutsetninger. Det er også sett på andre faktorer som miljø og hvordan musikkfaget blir prioritert. Som nevnt, kan det se ut som at musikkfaget ikke blir sett på som et like viktig fag, som for eksempel matte, både av staten og i noen tilfeller skoleledere og foreldre. Det kan da være nærliggende å tro at prioriteringen av andre fag fremfor musikkfaget, kan være en av årsakene til at rammefaktorene kan være en utfordring knyttet til en tilpasset opplæring i musikk.

Det er, i denne oppgaven, beskrevet flere rammefaktorer, som kan gi utfordringer knyttet til en tilpasset opplæring i musikk, men selv om alle andre rammefaktorer hadde vært optimale, er lærerforutsetningene avgjørende for om en tilpasset opplæring i musikk skjer i praksis. Slik Gunn Imsen beskriver det: *«Det er til sjunde og sist bare læreren som, med medmenneskelig innsikt, imøtekommenhet og forståelse, kan sørge for at tilpasset opplæring blir gjennomført i praksis.»* (Imsen, 2014, s. 253) Dette sitatet er nevnt flere ganger i denne oppgaven, men det understreker betydningen av læreren i forhold til en tilpasset opplæring. Det er sterke indikasjoner på at det er lærerforutsetningene som avgjør om andre rammefaktorer blir disponert på best mulig måte. Som Rune også beskriver: *«Det holder ikke bare å være god å spille. Du må ha en pedagogisk bakgrunn og en god forståelse for at elever er forskjellige.»* Derfor er det viktig at musikkklærere har utdanning i faget.

Denne oppgaven baserer seg i hovedsak på et intervju med en musikkklærer og belyser rammefaktorer han mener kan være knyttet til en tilpasset opplæring i musikk. Det må videre forskning til for å kunne fastsette om utfordringer knyttet til disse rammefaktorene er tendensen for musikkfaget rundt om i landet, selv om det er blitt vist til artikler som indikerer at andre skoler også kan ha de samme utfordringene.

Det er rimelig å tenke at det finnes mange faglige dyktige musikkklærere der ute, som gjør sitt ytterste for å legge til rette for en god tilpasset opplæring i faget. I en videre forskningsprosess kunne det også vært interessant å finne ut av årsakene til at rammefaktorene kan være utfordrende i musikkfaget. I denne oppgaven er prioriteringen av

musikkfaget i forhold til andre fag, nevnt som en av mulige årsaker. Men, her trengs det mer forskning for å kunne konkludere med noe.

5. Litteraturliste

- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Furnes, O. (2009) *Musikk og tilpasset opplæring – om å kunne spille på flere strenger*. Norsk musikkpedagogisk forskning,
- Hanken, I. M. & Johansen Geir (2013) *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring en lærende skole: Om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget
- Korsvold, K. (2014, 4. mars). Kritisk for estetiske fag i skolen. *Aftenposten*. Lokalisert på:
<http://www.aftenposten.no/kultur/Kritisk-for-estetiske-fag-i-skolen-94522b.html>
- Lovdata (2009). *Lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova*. Lokalisert på:
<https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2009-06-19-94>
- Lovdata. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Lokalisert på:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Musikkultur.no. (2016) *Vil ha kulturskolelærere til å redde musikkfaget*. Lokalisert på:
<http://musikkultur.no/nyheter/vil-ha-kulturskolelarere-til-a-redde-musikkfaget-6.54.432346.27300fba2e>
- NDLA (2010). Den didaktiske relasjonsmodellen. Lokalisert på: <http://ndla.no/nb/node/62998?fag=51>
- Ogden, T. (2008). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Utdanningsdirektoratet, (s.a.). Læreplan i musikk. Etter 10. årstrinn. Lokalisert på:
<https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn>

- Utdanningsdirektoratet. *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015* Lokalisert på:
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/?depth=0&print=1#2.-kompetansekrav-for-a-undervise-pa-barnetrinnet>
- Utdanningsforbundet. (s.a). *Lærernes tidstyver*. Lokalisert på:
<https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Larernes-tidstyver/>
- Utdanningsforbundet (s.a.). *Læreplan i musikk etter 7. årstrinn*.
Lokalisert på:
<https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-7.-arstrinn>

Vedlegg 6.1

Intervjuguide

Hva er din bakgrunn og praksis?

- Hovedinstrument?
- Favorittmusikk?
- Hvordan påvirker dette din undervisning?

Hva tenker du om tilpasset opplæring i musikk?

- Hvor bevisst er du på dette:
- På musikkrommet?
- I klasserommet?

Hva er utfordringene med å drive tilpasset opplæring i musikk på din skole?

- På musikkrommet?
- I klasserommet?

Hvordan løser du disse utfordringene?

Hva er rammefaktorene for musikkundervisninga på din skole?

- Utstyr tilgjengelig
- Tid
- Assistenter
- Elevenes instrumentalfedigheter
- Klassestørrelser

Får du kursing/etterutdanning på digitale verktøy?

- Ipad/Garageband
- Sibelius/Finale
- Logic
- Hvor ofte bruker du disse i din undervisning? Begrunn.

Bruker du pensumbøker i musikkundervisningen? Hvilke?

Hvordan vil du beskrive kulturen for læring i de klassene du har i musikk?

Hvordan er kommunikasjonen mellom deg og ledelsen på skolen?

I hvilken grad

- *hender det at du må ta med privat utstyr i undervisningen?
Hvilket utstyr tar du med?*
- *føler du at du er alene om musikkundervisningen og arrangementer? Juleball etc?*
- *braker du gruppeinndeling i din undervisning?
Hvilken form for gruppeinndeling?*
- *gir du rom for at elevene kan lære av hverandre?
Hvordan gjør du det?*
- *mener du at musikkfaget blir prioritert på din skole?
Hva kunne blitt gjort bedre?*
- *mener du at kompetansemålene for musikk er oppnåelige i forhold til
rammefaktorene på din skole? Ambisiøse/Realistiske?
Er det kompetansemål som er ekstra utfordrende å nå? Hvilke? Begrunn.*
- *lar du din musikksmak og instrument-ferdigheter farge musikkundervisningen?*

Hvilke forutsetninger er viktige for læreren skal kunne drive god tilpasset opplæring i musikk på ungdomsskolen?

