

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Jacob Hagelund Simensen

Masteroppgave

Uformell formel i grunnskolens musikkfag

Informal formula in the subject of music in primary and lower  
secondary school

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk, hovedfag musikk.

Høgskolen i Innlandet, Våren 2021

---

**Forord:**

Det er etter allerede mange år på høgskolen at jeg begir meg ut på enda noen år på en ny vei i mitt utdanningsløp. Med fem års lærerutdanning med meg i sekken gyver jeg løs på to år til for å ta del i «Master i kultur- og språkfagenes didaktikk», med mitt hovedfag da i musikk. Det er mange som kan fortelle om «en lang reise» etter et slikt utdanningsløp, men sannheten for min egen del er vel strengt tatt at jeg for det meste har sittet ganske så rolig og grublet en god del de siste to årene, gjerne med en kopp kakao. Om jeg kan sies å ha vært på en reise, så er det i så fall en tankens reise til alle mulige kriker og kroker av mitt funderende og filosoferende sinn, med noen bomturer og med noen særdeles fruktbare utflukter. Arbeidet gjennom disse to årene, kanskje da spesielt med avsluttende oppgave, har vært uhyre spennende, men også særdeles krevende. Et slikt prosjekt blir enda vanskeligere om man ikke har gode støttespillere, og med det i mente vil jeg rette en stor takk til alle av nær familie og vennekrets som både har støttet meg under de krevende tider, men som også har, på mine oppturer, måttet holde ut alle de vidløftige, verdensrevolusjonerende refleksjoner som har blitt uttrykt med pomp og prakt. Mange takk rettes også til mine informanter, som til tross for en meget presset pandemi-hverdag, tok seg tid til å ta del i min undersøkelse. En stor, hjertelig takk rettes til min veileder Kai Arne Hansen som med sin solide kompetanse har gitt både faglig og generelt mental støtte av ypperste kaliber underveis i hele prosessen.

-Hamar, Mai 2021

---

# Innhold

<b>INNHold</b> .....	<b>III</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>VI</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>VII</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 OM OPPGAVENS STRUKTUR OG INNHold .....	1
1.2 PROBLEMSTILLING .....	2
<b>2. ET TEORETISK INNBLIKK</b> .....	<b>3</b>
2.1 HVA ER 'UFORMELLE' OG 'FORMELLE' LÆRINGSSTRATEGIER? .....	3
2.1.1 <i>Greens uformelle læring</i> .....	4
2.1.2 <i>Folkestad, punktliste og kontinuum</i> .....	6
2.2 PROBLEMATISERING .....	9
2.3 TEKNOLOGISKE OG SAMFUNNSMESSIGE PERSPEKTIVER Å HA I MENTE .....	12
2.3.1 <i>Mangfoldige impulser</i> .....	12
2.3.2 <i>Sted, rom og tid</i> .....	13
2.3.3 <i>Global og lokal virkelighet</i> .....	14
2.3.4 <i>Ikke bare skolen som musikalsk arena</i> .....	15
2.3.5 <i>Et identitetsperspektiv</i> .....	17
2.4 EN TIDLIGERE UNDERSØKELSE .....	20
2.4.1 <i>Noe å speile mot</i> .....	20
2.4.2 <i>Kort om metode og deltakere</i> .....	20
2.4.3 <i>Kompetanse hos læreren</i> .....	21
2.4.4 <i>Innholdet i undervisningen</i> .....	22
2.5 ELEVFORUTSETNINGER .....	23

---

2.5.1	<i>De utviklingsmessige forutsetningene</i> .....	23
2.5.2	<i>Individuelle forutsetninger</i> .....	24
2.5.3	<i>Sosiokulturelle forutsetninger</i> .....	25
2.5.4	<i>Multiple intelligenser</i> .....	26
2.6	TEORETISK POSISJONERING OG FORFORSTÅELSE .....	26
<b>3.</b>	<b>METODE</b> .....	<b>28</b>
3.1	METODEVALG .....	28
3.2	VALG AV INFORMANTER .....	28
3.3	REFLEKSJONER RUNDT EGEN METODE.....	29
3.3.1	<i>Anonymitet og integritet</i> .....	29
3.3.2	<i>Intervjuformen</i> .....	30
3.3.3	<i>Hvor mange er mange nok?</i> .....	30
3.3.4	<i>De teoretiske kortene tett til brystet</i> .....	31
<b>4.</b>	<b>FUNN OG REFLEKSJONER</b> .....	<b>32</b>
4.1	HVEM ER INFORMANTENE?.....	32
4.2	INNLEDENDE TANKER: UFORMELL LÆRING FOREGÅR .....	33
4.3	FORMELL UTDANNING = FORMELL LÆRING? .....	34
4.3.1	<i>Innledende tanker og observasjoner</i> .....	34
4.3.2	<i>Bakgrunnen farger undervisningen</i> .....	36
4.3.3	<i>Samarbeid med kollegaer</i> .....	39
4.3.4	<i>Praktisk gjennomførbarhet</i> .....	42
4.4	ELEVSTYRT REPERTOAR .....	43
4.4.1	<i>Innledende tanker og observasjoner</i> .....	43
4.4.2	<i>Avhenger av alder/trinn</i> .....	43

---

4.4.3	<i>Avhenger av et fagteam</i> .....	44
4.4.4	<i>Må elevene velge for enhver pris?</i> .....	45
4.5	GRAD AV STYRING, OG STYRINGSFORMENS BAKSIDE .....	51
4.5.1	<i>Innledende tanker</i> .....	51
4.5.2	<i>Ikke-styrt undervisning</i> .....	51
4.5.3	<i>Styrt undervisning</i> .....	53
4.5.4	<i>Den gylne middelveien</i> .....	54
4.6	OVERORDNET PRAKTISK FOKUS .....	59
4.6.1	<i>Innledende tanker</i> .....	59
4.6.2	<i>Musikk er et «gjørefag»</i> .....	59
4.7	ET SOSIALT VERKTØY .....	62
4.8	DEN TEKNOLOGISKE SIDEN .....	64
4.8.1	<i>Digitale verktøy</i> .....	64
4.8.2	<i>En overflod av kilder</i> .....	65
4.8.3	<i>Inkludering og ekskludering gjennom teknologi?</i> .....	68
<b>5.</b>	<b>KONKLUSJON</b> .....	<b>70</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>74</b>
<b>6.</b>	<b>VEDLEGG: INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>77</b>

---

## Norsk sammendrag

De siste tiårene har man sett at uformelle læringsstrategier får større plass i det musikkfaglige både i skolen og i musikkpedagogisk forskning. Både for belyse tematikken rundt uformelle læringsstrategier ytterligere, og for å utfordre mitt eget syn på saken, valgte jeg i denne oppgaven å undersøke i hvilken grad og på hvilke måter musikk lærere i grunnskolen implementerer uformelle læringsstrategier, og igjen hvilke følger de ser det har for både lærer og elev. Det teoretiske utspringet for undersøkelsen er i hovedsak Green (2005, 2008) og Folkestad (2006) som fra hvert sitt perspektiv danner grunnlaget for min forståelse av begrepet uformelle læringsstrategier. Ved innspill fra blant andre Dyndahl (2019) og Rodriguez (2009) problematiseres også dette perspektivet noe. Videre trekkes trekk også frem komplimenterende teori blant annet i form av et teknologisk perspektiv via Albert (2015) og Partti & Karlsen (2010), en tidligere undersøkelse med liknende tematikk via Sætre, Ophus og Neby (2016), og et perspektiv om elevforutsetninger slik det fremstår i Hanken & Johansen (2014). I min undersøkelse gikk jeg for en kvalitativ tilnærming og intervjuet fem musikk lærere i grunnskolen. For å sikre en rik og nyansert diskusjon av oppgavens tematikk, valgte jeg å gå inn i dypere samtaler med et lite utvalg informanter, fremfor en mer kvantitativ undersøkelse. I samtale med informantene søkte jeg blant annet å finne ut hva slags innhold og metoder som fikk hovedprioritet i deres undervisning og hvem som styrte valgene som ble gjort i undervisningen. Det er i ut ifra disse samtalene, at jeg kom frem til at uformelle læringsstrategier er høyst tilstedeværende blant musikk lærerne, men ikke nødvendigvis aktivt implementert med målrettet viten. Det er snarere som en følge av en overordnet filosofi blant informantene som i all essens sier at «musikk er et gjørefag» og at elevene selv burde velge repertoar så langt det er mulig for å sikre deres motivasjon og interesse i faget. Det kommer også frem i resultatene at formell kompetanse og bakgrunn hos lærer ikke er ensbetydende med formelt preget undervisning. Undersøkelsen viser at ofte så er enkeltlærerens deltagelse i et fagteam en mer pregende faktor, enn egen bakgrunn alene. Dette trumfes likevel av det at musikkfaget synes å få en særstilling hos musikk lærerne der den tidligere nevnte læringsfilosofien er styrende, dette mer eller mindre uavhengig av lærers bakgrunn og læringsstil i andre fag.

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

In the recent decades, informal learning strategies has taken a greater place in the music subject both in school and in music pedagogical research. Both to shed further light on the topic of informal learning strategies, and to challenge my own view of the matter, I chose in this thesis to investigate the extent and ways in which music teachers in primary school implement informal learning strategies, and again what consequences they see it has for both teacher and student. The theoretical origins of the study are mainly based on Green (2005, 2008) and Folkestad (2006), which from their respective perspectives form the basis for my understanding of the concept of informal learning strategies. With input from, among others, Dyndahl (2019) and Rodriguez (2009), this perspective is also somewhat problematized. Furthermore, complimenting theory is also highlighted in the form of a technological perspective via Albert (2015) and Partti & Karlsen (2010), a previous study with similar themes via Sætre, Ophus and Neby (2016), and a perspective on student prerequisites such as it appears in Hanken & Johansen (2014). In my survey, I went for a qualitative approach and interviewed five music teachers in primary and lower secondary school. To ensure a rich and nuanced discussion of the topic of the thesis, I chose to enter into deeper conversations with a small sample of informants, rather than a more quantitative study approach. In conversation with the informants, I sought, among other things, to find out what kind of content and methods were given main priority in their teaching and who controlled the choices that were made in the teaching. It is from these conversations, which I concluded that informal learning strategies are highly present among music teachers, but not necessarily actively implemented with targeted knowledge. It is rather as a result of an overarching philosophy among the informants as in all essence says that "music is a do-subject" and that the students themselves should choose the repertoire as much as possible to ensure their motivation and interest in the subject. It also appears in the results that formal competence and background of the teacher is not synonymous with formal teaching. The survey shows that often, the individual teacher's participation in a subject team is a more influential factor, than background alone. This is nevertheless trumped by the fact that the music subject seems to have a special position among music teachers where the previously mentioned learning philosophy is governing, this more or less independent of the teacher's background and learning style in other subjects.

# 1. Innledning

Musikkfaget har vært og er i stadig endring. Det synes å være en tendens at utviklingen går fortere og at endringene er mer omfattende nå enn tidligere. De siste tiårene har man sett en tendens til at, det som i teorien omtales som uformelle læringsstrategier, får større plass i det musikkfaglige. Dette både i skolen og i musikkpedagogisk forskning. I løpet av mange år som utøvende musiker og musikkpedagog har jeg allerede gjort meg tanker om hva jeg mener er den beste måten man kan undervise i musikk på i mange ulike situasjoner. Likevel, med årene som går, kan erfaringer og meninger fort bli til selvsagtheter og fordommer som da videre ikke nødvendigvis er særlig representative eller fruktbare for hverken elev eller meg som musikk lærer. Det er mange momenter ved musikkundervisning som har fascinert meg. I den siste tiden har min fascinasjon gått i retning diskusjonen rundt hvor «styrt» musikkundervisningen bør være av læreren. Med andre ord, hva er det som er best av en strengt hierarkisk oppbygd læringsvei og det at eleven opplever mer eller mindre fri flyt og kan gå i hvilken som helst musikalsk retning? Både som lærer og elev har jeg opplevd i all hovedsak en ganske «styrt» form for musikkundervisning i grunnskolen, men hva skjer egentlig om lærerne løsner grepet litt? Hva skjer med undervisningen og hvordan påvirkes elevene?

## 1.1 Om oppgavens struktur og innhold

Som aktivt praktiserende musikk lærer, så har jeg selvsagt en formening rundt fordeler og utfordringer ved ulike undervisningsmetoder allerede, og som et ledd i å både utfordre meg selv og de etablerte selvsagtheter som måtte eksistere der ute, vil jeg i denne oppgaven belyse saken ved å gjøre en kvalitativ undersøkelse. Eksisterende forskning på formelle og uformelle læringsstrategier utgjør det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen, først og fremst det innflytelsesrike arbeidet til Lucy Green (2005, 2008) og Göran Folkestad (2006). Jeg vil innledningsvis presentere deres teorier i hovedtrekk og speile dem mot noen kritiske punkter før jeg kommer med komplimenterende teoretiske perspektiver som flettes inn i hovedtematikken. I teoridelen etablerer jeg også hvordan jeg selv posisjonerer meg i det teoretiske, hvilke «teoretiske briller» jeg ser forskningen min med i så måte, både i direkte form av det skrevne ord, men også implisitt i det teoretiske utvalget i seg selv. Videre i oppgaven tar jeg for meg min egen fremgangsmåte i undersøkelsen og gir innsyn i hvordan



---

jeg har jobbet for å undersøke temaet for oppgaven. Jeg reflekterer her rundt bakgrunn for valg av metode, og styrker og svakheter jeg ser ved min egen fremgangsmåte. Jeg vil presentere mine funn i fra undersøkelsen i egen del hvor jeg da parallelt presenterer funnene fra undersøkelsen og måler dem opp mot presentert teori. I denne delen gir jeg også i forkant en kort beskrivelse av informantene for å kontekstualisere innhentet informasjon ytterligere. Jeg vil avslutningsvis runde av med en del der jeg forsøker å samle alle trådene og både konkludere, men også peke på mulige veier videre som bør utforskes.

## 1.2 Problemstilling

***I hvilken grad og på hvilke måter implementerer musikk lærere i grunnskolen uformelle læringsstrategier, og hvilke følger ser de som resultat av implementeringen?***

Ved hjelp av denne tredelte problemstillingen skal jeg kunne legge til rette for å belyse tematikken i oppgaven fra flere ulike vinkler. Samtidig snevrer den inn det totale fokusområdet på en slik måte at omfanget av oppgavens ikke kommer i veien for at jeg får belyst tematikken på en nyansert og nyttig måte.

---

## 2. Et teoretisk innblikk

I denne delen vil jeg gi et kort innblikk i teorien som inspirerte til forskningen. Jeg ønsker å legge vekt på ulike teoretiske perspektiver (og sammenhengen mellom disse) som sier noe, enten eksplisitt eller implisitt, om uformell og formell læring. Som nevnt i innledningen, så er det ikke til å stikke under en stol at uformelle læringspraksiser i økende grad har fått plass i grunnskolen de siste tiårene, og videre også fått større fokus innen musikkpedagogisk forskning. For å definere begrepene og deres videre teoretiske fotfeste velger jeg altså da å innledningsvis legge vekt på arbeidet til to innflytelsesrike forskere på feltet, Lucy Green og Göran Folkestad, samtidig som jeg belyser begrepenes posisjon i en bredere teoretisk kontekst ved å hente inn synspunkter fra enkelte komplimenterende, men også kritiske stemmer. Gitt oppgavens egenart vil det som følger både belyse teorien i seg selv og gi leseren et innblikk i hvilke «teoretiske briller» jeg går inn i forskningsprosessen med.

### 2.1 Hva er ‘uformelle’ og ‘formelle’ læringsstrategier?

Barn i alle aldre bruker store deler av sin fritid på populærkultur og populærmusikk. Dette har ledet til at mang en musikk lærer har inkludert populærmusikk som en stor del av sitt repertoar i undervisningen. Dette har videre vekket en nysgjerrighet når det kommer til de uformelle læringsstrategiene som gjerne fører med populærmusikken (Lewis, 2020, s. 374). Men hva mener man egentlig med uformelle og formelle læringsstrategier? I dagligtale har vi alle et visst inntrykk av hva begrepene uformell og formell innebærer. Dette være seg med tanke på klesstil, talemåte eller anledning/situasjon. Man vil jo for eksempel se på konfirmasjon eller bryllup, med alt dette innebærer av fine klær og høytidelig stemning, som noe av den mer formelle sorten. Til sammenlikning blir da et lite besøk med kaffe og kaker hos besteforeldre noe mer uformelt.

Dersom man beveger seg inn i den store verden av skole og utdanning, så blir ikke nødvendigvis begrepene like håndfaste, inndelte og opplagte. Kanskje som resultat av vår hverdagsforståelse av det formelle og uformelle, så kan man lett falle for å behandle denne tematikken som en dikotomi, men slik er det nødvendigvis ikke. Folkestad (2006, s. 143) trekker frem at til tross for at formell og uformell læring ofte blir målt opp mot hverandre som i en dikotomi, så burde man heller se på de to som at de eksisterer som hvert sitt

---

ytterpunkt i et kontinuum. Altså, formell vs. uformell blir et gradsspørsmål. Likevel, for å få en klarhet i definisjonen av de to, så behandles de innledningsvis her mer eller mindre kun som ytterpunktene. Dette er hensiktsmessig for å etablere hva det formelle og uformelle innebærer i skole- og utdanningskontekster, og for musikkfaget mer spesifikt. Men om vår hverdagsforståelse av begrepene ikke er tilstrekkelig, hva er da uformelle og formelle læringsstrategier?

### **2.1.1 Greens uformelle læring**

Ved å trekke frem Green (2005, s. 28), kan vi belyse det uformelle ytterligere og videre da tenke at det formelle da blir en direkte motpol til det hun beskriver som uformell læring. Med en veldig forenklet og dikotomisk tankegang kan man i så måte definere det ene ytterpunkt ved å definere det andre, og det kan være et fint sted å starte før man nyanserer tematikken. Green (2005) skriver om mange elementer som kjennetegner uformell læring i musikkens verden. Først og fremst trekker Green (2005, s. 28) frem at læringen skal være basert på personlig interesse og valg. I praksis vil dette bety at eleven skal selv velge repertoar som skal innstudies, kontra det å få et utvalgt stykke fra lærer som i en type mesterlære-situasjon. At eleven selv velger repertoar kan bidra til å sikre elevens interesse i musikken som skal innstudies og utøves. Uformell læring kjennetegnes videre ved at innstuderingen er basert på å lytte til innspilt materiale og lete frem riktig tone og teknikk derifra, dette som kontrast til å lære seg musikk via grafisk notasjon eller andre former for skrevne instruksjoner og øvelser (Green, 2005, s. 28). Green sier videre at uformell læring kjennetegnes ved at innstuderingsprosessen handler om selvlæring og læring i fellesskap med andre i samme nivåområde, kontra læring med en voksen lærer som veileder gjennom et bestemt satt læringsløp. Her presenterer hun altså igjen et element som står til kontrast til den typiske mesterlære. I uformell læring tilegner man seg kunnskap og evner ved å velge, mer eller mindre vilkårlig, ut ifra egne preferanser, i motsetning til å følge en bestemt progresjon med økende vanskelighetsgrad (Green, 2005, s. 28).

---

For læreren i klasserommet, fremmer Green (2008) idéer som kan by på drastiske endringer for den jevne oppfattelsen av lærerrollen. Green (2008) beskriver en uformell lærerstil i sitt prosjekt slik:

*The role of the teacher throughout the project was to establish ground rules for behaviour, set the task going at the start of each stage, then stand back and observe what pupils were doing. During this time, teachers were asked to attempt to take on and empathise with pupils' perspectives and the goals that pupils set for themselves, then to begin to diagnose pupils' needs in relation to those goals. After, and only after, this period, they were to offer suggestions and act as 'musical models' so as to help pupils reach the goals that they had set for themselves. Teachers told their pupils that they would be available for help if required, but that they would not be instructing in the normal way. (s. 24-25)*

Enkelt forklart, så sier Green (2008) her at læreren skal være den som gir et lite dytt i riktig retning, så er resten mer eller mindre opp til eleven selv å finne frem, dog med læreren som tilgjengelig ressurs. Dette blir altså noe helt annet enn den noe mer klassiske, hierarkiske oppskrifts-måten å tenke på, dette satt på spissen selvsagt. På en paradoksal måte, så åpner læringssituasjonen som Green (2008) her beskriver opp for at læreren kan bli en mer passiv sidelinjeaktør, men samtidig at læringssituasjonen kan bli mer krevende for læreren. I Green (2008, s. 31) sitt testprosjekt var det til tider ingen pedagogisk rolle for læreren å spille, sier hun. Andre ganger:

*[...] it involved teaching in a responsive, rather than a directive way, metaphorically taking the learner by the hand, getting inside their head and asking: "What do they want to achieve now, this minute, and what is the main thing they need to achieve it?". (s. 32)*

På en side så kan du ende opp med å se på 30 elever jobbe selvstendig på iPad (for eksempel) og nærmest ikke spille noen pedagogisk rolle, på en annen side så har du 30 individuelle sett med behov som alle skal få like mye oppmerksomhet og god veiledning, noe som kan være vanskelig om man bare er én lærer.

---

## 2.1.2 Folkestad, punktliste og kontinuum

Samtidig som han nyanserer og graderer begrepene uformell og formell læring, peker Folkestad (2006) også på faktorer som har ført til at vi har eller har hatt et mer dikotomisk syn på dette temaet. Folkestad (2006) sier blant annet:

*Most research in music education has so far dealt with music training in institutional settings such as schools, and is accordingly based, either implicitly or explicitly, on the assumption that musical learning results from a sequenced, methodical exposure to music teaching within a formal setting. This definition is not only problematic, if at all true, but might have serious consequences for how valid research questions are formulated, and for the applicability of research results in developing both music teaching and music teacher education programmes. (s. 135)*

Her foreslår Folkestad (2006) at en del av utfordringen er at tidligere forskning er gjort i kontekst av skolen, nettopp slik som forskningen min. Det kan da ved første øyekast virke litt merkelig å trekke dette teoretiske perspektivet frem i en undersøkelse som nettopp forsker på musikkfaget i grunnskolen. Samtidig, så tenker jeg det er viktig å gjøre et poeng ut av dette, nettopp fordi mitt perspektiv er annerledes enn hva som skisseres her.

Perspektivet som her skildres kan i enkelhet sies å være skolen og musikkfaget som et lukket system, mens mitt perspektiv (som senere utdypes) handler mer om å se hvordan det uformelle strømmer inn i skolen. Altså, jeg har et mer utenifra og inn -perspektiv. Videre i dette sitatet så kan vi se at Folkestad (2006) peker på hvordan dette lukkede synet har vært og kan være med på å prege både hva vi spør etter og hvordan vi legger opp både undervisning og utdanning der etter.

Folkestad (2006) trekker noen tråder tilbake i tiden også, eksempelvis ved å nevne Thomas Ziehe:

*Ziehe defines two types of learning: (i) common and (ii) uncommon learning process. Exemplifying the first category he mentions conscious word exercises and music scale training when they take place in school and at home. Uncommon learning is defined as learning that takes place without the person being aware of it (s. 137).*

---

Det som da Folkestad (2006, s. 137) mener er verdt å notere seg ved dette er at fokuset ikke kun er rettet mot det fysiske stedet hvor læring foregår, men hvordan læringen oppstår. Det er da flere slike nyanseringer som Folkestad (2006) tar med seg når han presenterer sin form for punktliste av definerende faktorer for formell og uformell læring.

Folkestad (2006, s. 141-142) presenterer en punktliste med elementer liknende Green sine nøkkelementer i sin teoretiske undersøkelse, og det er ut ifra blant annet dette han videre sier at begrepene formell læring og uformell læring ikke kan behandles som absolutter i dikotomisk format, men heller må forstås i en kontinuumstankegang (som tidligere presentert). Folkestad sier videre at slike punktlistor blir en grov forenkling av en mer kompleks lærings situasjon der man kan se aspekter fra både uformell og formell læring, i varierende grader (Folkestad, 2006, s. 142-143). Likevel, for å få et enda større innblikk i begrepene er det da likevel fruktbart å ta en nærmere kikk på hvordan Folkestad (2006) selv kategoriserer de forskjellige faktorene som spiller inn i og definerer formell og uformell læring. Folkestad (2006, s. 141-142) Presenterer listen slik:

1. **Situasjonen:** Hvor foregår læringen? Formell vs. Uformell i så måte at man peker på den rent fysiske konteksten hvor læringen finner sted. Eksempelvis i eller utenfor institusjonelle settinger som da for eksempel skole.
2. **Læringsstil:** En måte å beskrive hva slags natur og karakter læringsprosessen har. Eksempelvis kan dette være en beskrivelse av form for innstudering, det å lære musikk via grafisk notasjon vs. det å 'ta ting på øret'.
3. **Eierskap:** Hvem er det som 'eier' beslutningene som tas i forbindelse med læringen? Dette punktet er da rettet inn mot målrettet didaktisk læring vs. åpen og selvregulert læring.
4. **Intensjonalitet:** Hva er det det lærende sinnet er rettet mot? Formell vs. uformell i denne konteksten handler primært om hva fokuset er rettet mot: Lære hvordan å spille vs. det å spille i seg selv.

Punktene i denne listen motsier ikke hverandre ifølge (Folkestad, 2006, s. 142), så det er mulig å bruke flere av dem til å definere læringen som foregår. Når Folkestad da åpner for å bruke disse forskjellige punktene i forskjellige grader, så vil man da naturlig også ende opp med det som best kan beskrives som en graderingstankegang og ikke en tankegang om enten-eller.

---

Folkestad (2006, s. 136) trekker frem i sin artikkel at den teknologiske utviklingen og det stadig økende medietrykket har ført og fører til at det å høre på og lage musikk utgjør en større og mer integrert del av unge menneskers liv. Folkestad (2006) sier videre at:

*This means that a music teacher never meets musically ignorant, untutored or uneducated pupils: on the contrary, when pupils come to school they all possess a rich and in some ways sophisticated musical knowledge, acquired from a variety of outside-school musical activities (s. 136).*

Spørsmålet da om for eksempel man skal eller ikke skal ha populærmusikk i skolen er irrelevant: populærmusikk er allerede i skolen, bragt hit av elevene selv og i mange tilfeller av lærerne, som del av deres musikalske opplevelse og erfaring (Folkestad, 2006, s. 136). Det egentlige spørsmålet er vel heller da hvordan takler vi dette? Fornekter vi det faktum at populærmusikken er en essensiell faktor i konteksten av musikkfaget i skolen, eller anerkjenner vi elevenes erfaringer og kunnskap som et startpunkt for videre læring i musikk? (Folkestad, 2006, s. 136). Folkestad (2006, s. 136) sier videre at det samme spørsmål om anerkjennelse gjelder når vi velger å ta stilling til om hvorvidt vi velger å gi oppmerksomhet til det faktum at en stor del av musikalsk kunnskap blir tilegnet utenfor skolen, i uformelle læringsprosesser.

Folkestad (2006, s. 139) trekker også inn en interessant begrepsparallell i sine tanker rundt formell vs. uformell læring. Folkestad (2006) trekker ut et begrep fra Jorgensens *In search for Music Education* som i aller høyeste grad fletter seg inn i tematikken formell vs. uformell læring. Jorgensen deler inn musikkutdanning i subkategorier, og en av disse er *eduction*. Folkestad (2006) skriver:

*The middle category, eduction, is interesting in the discussion of formal and informal learning. The concept derives from the verb educe, which means bring forth in this context; bringing forth and/or developing the capacities, abilities and aptitudes that already potentially exist in the student. In this process the teacher is like a gardener, creating good conditions for learning to take place. (s. 139)*

Eduction-begrepet blir da på mange måter møtepunktet mellom formell og uformell læring: formell i så måte at det er organisert og ledet av en lærer, men uformelt i form av at typen læring som oppnås og på hvilke måter læringen oppnås har mye til felles med karakteristikkene til hverdagslæringen som foregår utenfor skolen.

---

## 2.2 Problematisering

Begrepene formell læring og uformell læring i musikkpedagogikk, og debatten rundt dem, har både fått og tatt større plass de siste tiårene. Populærkulturen har fått større fotfeste i skolen og teknologisk utvikling byr på nye måter å tenke musikkundervisning på, og det stilles i økende grad spørsmål ved hvorvidt tradisjonelle undervisningsformer er like relevante i dag som tidligere. Green sier blant annet at mange av de som i løpet av livet blir gode og populære musikere ofte gir uttrykk for at den formelle opplæringen de har fått via skole var til lite hjelp og noen ganger også ødeleggende (Green, 2008, s. 3). Green sine utsagn og vinklinger i denne debatten møter dog ikke bare medvind, men også kritikk. Dyndahl (2019, s. 19) antyder at Green (2005, 2008) forsøker å male et bilde av uformell læring i musikk som et radikalt alternativ som skal «redde» musikkundervisningen og blant annet gjøre den mer demokratisk og elevinkluderende. Dette at Green sine teorier skal komme inn som en «reddende engel» kan selvsagt virke provoserende for de som aktivt underviser i musikk (kanskje spesielt i mer formelle settinger), og som tidligere nevnt så kommer Folkestad (2006, s. 143) inn her som en buffer og presiserer, ut i fra sin teoretiske analyse, at man må se på det formelle og det uformelle som to ytterpunkter i et kontinuum dersom man skal kunne bruke og utvikle teorien videre.

Green (2005, 2008) tar jo utgangspunkt i populærmusikk i sine studier av formell vs. uformell læring, og synes ofte å måle dette opp mot tradisjoner som knyttes til en klassisk musikktradisjon og videre dens tendens til å peke ut bestemt repertoar for innstudering (Green 2005, s. 28). Om man tar Green på ordet og aktivt implementerer populærmusikk og uformelle læring i musikkundervisning, så vil man kunne møte på liknende utfordringer som Green mener formell læring har. Dette kan eksemplifiseres med Dyndahl (2019, s. 15) som trekker frem flere teoretikere, som ikke er entydig positive til hvilke følger uformell læring kan ha for repertoar. Blant de som Dyndahl (2019, s. 15) trekker frem er Kallio (2015) og Dyndahl & Nielsen (2014). Disse ytrer en bekymring når det kommer til repertoarutvalg. Altså, hva slags populærmusikk som blir inkludert/ekskludert, på hvilket grunnlag, og med hvilke konsekvenser. De peker på det at fokus på populærmusikk i undervisning kan bidra til å skape et sjangerhierarki, nettopp det Green retter fingeren mot i formell musikkundervisning. Dyndahl (2019, s. 15) støtter videre opp om dette ved å referere til Georgi-Hemming & Westvall (2010) som sier at populærmusikkens inntog og store fokus i den svenske grunnskolen har medført at skolen har fått et mye mer begrenset



---

sjangerrepertoar enn før, og at metodene og innholdet på generell basis har blitt smalere. Det samme kommer frem i Hallam, Creech, & McQueen (2018, s. 214) hvor de sier at populærmusikk på pensum i Sveriges grunnskole førte til at mange elever falt utenfor likevel, da den inkluderte populærmusikken ikke nødvendigvis kjentes relevant, gjerne da på bakgrunn av at det var en bestemt sjanger eller fortidens populærmusikk. Så det kan da tyde på at om man skifter fra for eksempel et klassisk fokus til populærmusikalsk fokus når det kommer til repertoar, så vil man ikke automatisk ende opp med en mer fruktbar undervisningssituasjon, men heller på mange måter ende opp med å erstatte ett sjangerhierarki med et annet.

Debatter rundt formell og uformell læring kan sies å bære noe preg av en viss grad av uvisshet og ambivalens. Dette kan jo blant annet være på bakgrunn av at denne debatten fortsatt er ung, sett i det store bildet, og temaet som diskuteres er i stadig utvikling. Rodriguez (2009, s. 36) beskriver teorien rundt formell og uformell læring som en teori i «spedbarnsstadiet», noe som ikke nødvendigvis er ment i en utelukkende negativ forstand, men som retter fokus mot det at den trenger å bli utforsket ytterligere. Rodriguez (2009, s. 37) støtter Green (2008, s. 14) i at elever utvikler en bevissthet rundt deres egen evne til å uttrykke sin personlighet gjennom musikken, og at denne individualiseringsprosessen ikke er typisk mål for den tradisjonelle, formelle musikkundervisningen. I likhet med Folkestad (2006, s. 143), nyanserer Rodriguez (2009, s. 38) tanken rundt formell vs. uformell læring. Ved bruk av begrepet «formell» ligger det mer eller mindre implisitt at undervisningen inneholder et hierarki av mestringsnivåer som man blir ledet gjennom av en erfaren utøver. Et slikt hierarki trenger ikke nødvendigvis å være eksklusivt for formell læring, men kan også være tilstede i uformell læring (Rodriguez, 2009, s. 38). Dette kan eksemplifiseres ved at for eksempel et bandmedlem som kan en gitt låt godt, instruerer de andre bandmedlemmene. Altså, det etableres et hierarki innad i bandet som struktureres etter hvor godt man kan den gitte låt.

En annen utfordring som Rodriguez (2009, s. 39) peker på når det kommer til implementering av uformell læring i musikkundervisning ligger hos lærerne. Til tross for at lærere anerkjenner at det er viktig å møte elevene sine på deres interesser og behov, så oppstår det da frustrasjon når, ved uformell læring, det blir vanskelig å gjøre musikkfaget målbart og gi en fasit på hva som er den «beste undervisningsmåten» (Rodriguez, 2009, s. 39). Det blir da et substansielt skifte for lærerne når de skal bli eksperter i å hjelpe elevene til å få ting til å skje på egenhånd (Rodriguez, 2009, s. 39). Skolen og dens tradisjoner har røtter

---

og tradisjoner som strekker seg langt tilbake i tid, og et såpass grunnrivende skifte som uformelle læringsstrategier kan by på for mange i skolen, vil man nok ikke kunne gjøre i en enkel hånd vending.

Et annet kritisk punkt knyttet til distinksjonen mellom formell og uformell læring dreier seg om at skillet mellom disse kategoriene ofte knyttes til tilhørighet i eller utenfor skolen. Folkestad (2006, s. 142) mener dette er et altfor forenklet perspektiv, så forenklet at det mer eller mindre er å regne som usant. Dette statiske synet på saken må byttes ut med et mer dynamisk syn hvor det som beskrives som formell og uformell læring er forskjellige aspekter ved læringsprosessen uavhengig av hvor læringen foregår, til tross for at de fysiske forutsetningene også er en faktor (Folkestad, 2006, s. 142).

I kritikk av uformelle læringsstrategier, så er det også et viktig element som bør trekkes frem, og det er den praktiske gjennomførbarheten. Mange uformelle strategier i musikkfaget kan være veldig ressurskrevende å gjennomføre. Som jeg nevnte tidligere så kan man alene ende opp med 30 individuelle sett med behov i et klasserom som alle skal få like mye oppmerksomhet og god veiledning. Får læreren da gitt like god oppfølging til alle? Lewis (2020, s. 380) trekker frem det samme poeng og sier at det kan være overveldende mye arbeid for en lærer å jobbe med opplegg som krever så mye dedikert tilpasning til enkelteleven, spesielt da om man er alene og utdannet i en mer lineær og sekvensiell pedagogisk stil. Pedagogisk læringsstil kan jo utvikles og endres, men i mange tilfeller vil et spørsmål om ressurser (ofte i form av personell) sette en brems for mange uformelle undervisnings- og læringsstrategier.

Hallam et al. (2018, s. 226) viser til i sin undersøkelse at til tross for implementering av uformelle læringsstrategier i undervisningen så er det ikke noen absolutt garanti for at elevene fikk utbytte eller trivdes. De fleste elevene i undersøkelsen trivdes med undervisningen, men i likhet med innføring av populærmusikk i grunnskolen i Sverige, så var det også en gruppe elever som kunne fortelle at de ikke likte musikkøktene og at de ikke var noe særlig motiverte. Hallam et al. (2018, s. 227) kan videre fortelle at elevene trivdes jevnt over godt med autonomien som medfulgte de uformelle læringsstrategiene, men likevel så kunne opp imot 30% av elevene meddele at de følte de ikke fikk nok hjelp av læreren. Dette peker da litt tilbake på tidligere nevnt problematikk med lærerressurser etc. Ved utførelse av mer uformelle læringsstrategier kunne lærerne som deltok i undersøkelsen meddele at de selv følte seg utilstrekkelige og var engstelige for at de ikke fikk hjulpet alle

---

godt nok. Mye av denne problematikken kunne blitt løst med økt lærertetthet og/eller færre elever per klasse, men gitt dagens økonomiske og skolepolitiske klima ser det ut til at dette foreløpig er et lite aktuelt alternativ (Hallam et al., 2018, s. 227).

## 2.3 Teknologiske og samfunnsmessige perspektiver å ha i mente

### 2.3.1 Mangfoldige impulser

Som tidligere nevnt, synes de uformelle læringsstrategiene å få økt fotfeste både i og utenfor skolen jevnt i takt med nyere tids teknologiske utvikling. Noen som peker på dette er Partti og Karlsen (2010), i sin artikkel «Reconceptualising Musical Learning: New Media, Identity and Community in Music Education». Artikkelen innledes med det faktum at både samfunnsmessig og teknologisk utvikling har ført til et rikt utvalg av nye måter folk kan erfare og ta del i musikk. Som et resultat av dette, læres musikk nå fra en stor, voksende variasjon av kilder (Partti & Karlsen, 2010, s. 369). Dette eksemplifiseres videre av Partti og Karlsen (2010, s. 369-370) med en beskrivelse av en fiktiv tenårings helt 'vanlige' hverdag og mulige interaksjonspunkter med musikk denne tenåringen kan møte på i løpet av en dag, gitt at det er en helt 'vanlig' elev som går på helt 'vanlig' skole. På vei til skolen lager eleven ringetoner på telefonen sin, som hun kanskje da også deler videre til venner. På skolen tar eleven i den ordinære musikkundervisningen som er på skolen hvor læreren gir beskjed om at det skal lages en komposisjon basert på en CD eleven får utdelt. Etter skolen blir denne eleven med hjem til en venn fra klassen, og de spiller *GuitarHero*®. Når eleven kommer hjem på kvelden spilles det et spill der vedkommende sin evne til å forstå de narrative funksjonene til musikken er sentral for å kunne utøve spillet. I tillegg til dette har denne tenåring gått rundt med en musikkhet i lomma hele dagen som da har gitt tilgang til musikklytting hvor enn vedkommende har vært. «Our fictive example shows only a few of the bewildering opportunities for musical engagement that is provided by twenty-first century so-called 'new media'» (Partti & Karlsen, 2010, s. 370).

Vi ser altså at både teknologi og samfunn i dag kan by på mange forskjellige musikalske impulser utenfor grunnskolens hverdag, for en helt vanlig elev som ellers ikke er engasjert i noen spesielle (organiserte, semi-organiserte) kulturaktiviteter ellers på fritiden. Det som Partti & Karlsen (2010) trekker frem her altså viktig i så måte at det retter lyset mot ikke bare hva barna vi møter i skolen lytter til, men også hvordan. Dette i likhet med det som det

---

kommer frem i Lewis (2020, s. 374), som er at brorparten av forskningen som har blitt gjort på barns lyttevaner i populærmusikk hatt hovedfokus rettet mot hva som lyttes til og ikke hvordan. Et økt fokus på *hvordan* elever lytter til og utøver musikk i fritidssammenhenger kan åpne opp nye muligheter for å tilpasse undervisningen i skolen i takt med teknologiske, kulturelle og samfunnsmessige endringer.

### 2.3.2 Sted, rom og tid

En egenskap ved dagens teknologi og moderne samfunn som Partti og Karlsen (2010, s. 372) peker på som sentral er en stadig økende evne til å skille rom, sted og tid. Barker & Jane (2016, s. 186) sier også at som følge av det moderne samfunn (i dette tilfellet med hovedvekt på det teknologiske perspektiv) har vi en overflod av globale tilknytningsmuligheter som lar oss skille tid og sted. De mulighetene som for eksempel internettsamfunn byr på gjør at ikke bare elevene våre, men folk generelt kan få tilgang på og ta del i musikk når enn og hvor enn man måtte befinne seg. Dette bidrar da til en betraktelig mer tilgjengelig og globalisert verden. Barker & Jane (2016) sier:

*Globalization is not just an economic matter, but is also concerned with issues of cultural meaning. While the values and meanings attached to place remain significant, we are increasingly involved in networks that extend far beyond our immediate physical locations. (s. 188)*

Et eksempel på denne globaliseringseffekten fra egen virksomhet kan jo da for eksempel være et videoprojekt jeg utførte med to andre musikere. Jeg satt med bassen min i Norge, gitaristen satt i sitt studio i Brasil og trommeslageren satt i sin kjeller i Nederland. Via digital kommunikasjon improviserte vi frem et musikalsk produkt som vi senere da delte på sosiale medier. Vi lagde da et musikalsk produkt og tok del i musikalsk aktivitet helt uavhengig av tid på døgnet og at vi da befant oss på helt forskjellige steder i verden.

Om man skal se det mer i en klasseroms/undervisnings-situasjon, så kan man jo eksemplifisere samme fenomen ved at man som lærer utfører en form for *flipped Class Room* –undervisning der man selv spiller inn en sang som man via en digital plattform deler med sine elever slik at de selv kan innstudere hvor enn og når enn de måtte ønske, uavhengig av sted og tid. Dette da for at elevene selv skal kunne møte opp ‘ferdig innstudert’ til musikktimen og man kan jobbe med det kollektive uttrykket. Man kan også gjøre det så

---

enkelt som å inkorporere for eksempel danse- og musikktrender fra internett inn i klasseromsundervisningen.

Hvis man ser på det i mer generell forstand, så peker globaliseringstendensene også dit hen at vi som musikk lærere må være var på at selv i et lite klasserom langt ute i et avsides, ruralt samfunn, så vil alle mulige verdenskulturer ha en anledning for å være tilstede, dette på bakgrunn av at elevene bringer med seg hele verden inn i klasserommet i form av en telefon i lommen, eller som Barker og Jane (2016) skriver:

*[...] the accelerated globalization of late modernity has increased the relevance of the metaphor of travel because all locales are now subject to the influences of distant places. (s. 188).*

### **2.3.3 Global og lokal virkelighet**

Med den nye teknologiens inntog, så vil man kunne få en virkelighetskonflikt. Partti og Karlsen (2010, s. 377) understreker det at situasjonen i dag innebærer at skolens musikkfag blir en slags «lokal virkelighet» og at elevenes deltagelse i internett-samfunn, populærmusikk etc. blir en form for «global virkelighet», og at elevene da videre kan slite både faglig og identitetsmessig med å skifte mellom disse to. Det blir da lærerens oppdrag å legge til rette for å bygge broer mellom disse ulike virkelighetene Partti og Karlsen (2010) skriver:

*We believe that school has a responsibility to help students to build such bridges, to find their place between the local and the global and to understand the global without abandoning the local culture of their community. This implies that music teachers should not only have factual knowledge about the learning taking place through students interacting with new media, but they should be able to provide tools and support so that the students may approach such learning equipment and environments on as equal terms as possible, as well as connect in a meaningful way the knowledge and skills acquired at the global level to the education students receive at school. (s. 377)*

De skriver da videre at den største risikoen ved å ikke hjelpe til med denne brobyggingen kan i verste fall innebære at man gjør gapet mellom musikkarenaer på innsiden og utsiden av skolen så stort at elevene vil oppleve skolens musikkfag som stadig mer fremmed og meningsløst (Partti & Karlsen, 2010, s. 377). De sier videre at elementene fra de uformelle

---

arenaene utenfor skolen kan (og bør?) implementeres som en del av undervisningen, både på bakgrunn av nevnte brobygging mellom virkeligheter, men også for å kunne utnytte elevenes kompetanse og la dem lære hverandre (Partti & Karlsen, 2010, s. 378).

Det kommer frem i Lewis (2020, s. 381) at en av de mest fremtredende fordelene med å jobbe med undervisningsmetoder som inkorporerer den multimodale verden elevene ellers er vant med er at de gir elevene store muligheter for elevmedvirkning. Medvirkning er jo sentralt for de uformelle læringsstrategiene som for eksempel Green (2005, 2008) og Folkestad (2006) er opptatt av. Mye av deres begrunnelse har røttene sine elevens motivasjon, men for å kunne videre bygge bro er det viktig å legge til Lewis (2020, s. 384) trekker frem Crawford (2014) som sier at dagens samfunn har utviklet seg videre fra det å være noe lineært, som går fra en side i boka til den neste, slik det var før. Dagens samfunn krever at folk tenker, jobber og spiller i multidimensjonale kontekster. For at utdanning skal være relevant må det utruste elevene med evnene til å respondere til kravene samtiden stiller.

### **2.3.4 Ikke bare skolen som musikalsk arena**

I likhet med Folkestad (2006), så trekker Partti og Karlsen (2010) altså i sin artikkel frem et særdeles viktig element for oss som forskere og som utøvende pedagoger, nemlig at våre elevers musikkutdanning ikke lenger kun foregår innenfor en institusjons fire vegger og/eller hos en bestemt mesterlærer, og dette må vi da ha i mente når vi forsker på og underviser våre elever fremover. Våre elever bærer med seg et betraktelig rikere og impuls mangfoldig musikk liv enn det vi kanskje gir dem kredit for. Det er viktig at vi anerkjenner den kompetansen som elevene har tilegnet seg fra andre steder og på andre måter enn skolen. Dette da være seg rent musikalsk, men også for eksempel kompetanse innen digital teknologi. Slik som det kommer frem i Partti & Karlsen (2010, 377-378), så er dette en ressurs man kan utnytte i klasserommet og for eksempel bruke på en slik måte at eleven kan lære hverandre. Det er viktig at vi som både lærere og forskere er bevisste de mangfoldige måtene man kan ta del i musikk på, som er under stadig, kontinuerlig utvikling (Partti & Karlsen, 2010, s. 378).

---

Det er ikke til å stikke under en stol at sosiale medier er en stor (om ikke den største) kanalen elevene opplever musikk igjennom utenfor skoletid. Da er jo et naturlig spørsmål å stille: Bør vi utnytte sosiale medier i skolesammenheng også, og i så fall hvordan og hvorfor? I følge Albert (2015, s. 31) så tenderer musikk lærere mot å være ambivalente til bruk av sosiale medier i undervisningen. De anerkjenner de positive effektene det kan ha å knytte undervisningen opp mot noe som er et mye større musikalsk bilde, samtidig som de knytter undervisningen opp mot noe som elevene interesserer seg for. Likevel, så finnes det flere grunner til at musikk lærere kan være nølende med å benytte seg av sosiale medier i undervisningen. Albert (2015) skriver:

*Despite the potential benefits, however, music educators may be hesitant to use social media for class purposes, given concerns regarding privacy, inappropriate usage, cyberbullying, and inappropriate student-teacher communications. (s. 31).*

Det kommer altså frem at hovedbekymringene baserer seg på personvern/privatliv og upassende bruk. Likevel, så er det viktig å ikke svartmale det helt. Albert (2015, s. 32) trekker frem blant annet at sosiale medier kan bidra med en viktig utvidelse av den allerede eksisterende praksisen. Sagt på en annen måte blir sosiale medier en måte man kan bygge bro mellom skolen og resten av verden eleven tar del i.

Sosiale medier byr på unike muligheter til å inkludere elevene i å skape og å delta som aktive musikalske aktører, til sammenlikning med å være passive mottagere (Albert, 2015, s. 32). Lærerne kan for eksempel legge til rette for diskusjoner og feedback i digitale forum, slik at alle elevene får mulighet til å ta del i en prosess der de aktivt deltar og skaper kunnskap i fellesskap med klassen (Albert, 2015, s. 33). Med slike løsninger kommer det dog også en risiko. Alt som kan brukes, kan misbrukes. Nettmobbing kan fort bli en utfordring om sosiale medier trekkes inn i undervisningen, og derfor er det uhyre viktig at læreren tar sine forholdsregler og går foran med et godt eksempel og viser hvordan man kan for eksempel gi konstruktiv kritikk på et musikalsk produkt som blir delt i klassen (Albert, 2015, s. 34). Videre sier Albert (2015, s. 34) at det er en del etiske vurderinger som må gjøres når det kommer til personvern og hva som deles. I skolesammenheng er sosiale medier fortsatt relativt nytt (med tanke på bruk som arbeidsverktøy), og Albert (2015, s. 34) anbefaler da å holde seg til plattformer som er mer lukkede forum der deltagere ikke er umiddelbart tilgjengelig for omverden, men samtidig ikke anonyme for hverandre. Dette kan

---

for eksempel være den gitte skoleplattform som skolen benytter seg av (Canvas, ItsLearning, Fronter, Skooler, Teams etc.).

Et annet element med sosiale medier (og teknologi for øvrig) som Albert (2015, s. 34) trekker frem er ressurser og tilgjengelighet. Han skriver at ved å legge opp til at undervisning skal foregå på digitale plattformer, så tar man for gitt at samtlige elever har et digitalt verktøy egnet til bruk i denne typen undervisning. Dette er ikke nødvendigvis tilfellet i alle skoler og hjem.

Lewis (2020, s. 377) trekker frem at det kan oppstå en spenning mellom lærere og elever. Ved blant annet å referere til Crawford (2014), Wright (2008), og Kahn & Kellner (2007) understreker Lewis (2020, s. 377) at når musikk lærerutdanningen i hovedsak lærer bort en lineær og sekvensiell pedagogikk, så vil denne læringsfilosofien igjen kollidere i møte med de mer multidimensjonale kontekstene og utfordringene i det kontemporære landskapet som elevene må navigere i utenfor klasserommet, for eksempel da i form av sosiale medier. Sagt på en annen måte, pedagogikken reflekterer da ikke måten elevene møter musikk utenfor skolen.

### **2.3.5 Et identitetsperspektiv**

Som tidligere vist i denne delen, baserer uformelle læringsstrategier seg ofte på at motivasjonen for å drive med musikk skal komme fra at repertoar, metoder etc. har en tilknytning til hvem eleven er. Med det i tankene, vil det være fornuftig å ha et identitetsperspektiv å speile dette mot.

Hvordan er det vi kan trekke en tråd mellom musikken og vår identitet? Frith (1996) sier:

*Music constructs our sense of identity through the direct experiences it offers the body, time and sociability, experiences which enable us to place ourselves in imaginative cultural narratives (s.124)*

Ved å oppleve musikk i mang en form, så får vi anledning til å plassere oss selv i et kulturelt narrativ, en kontekst via direkte erfaringer vi gjør i musikken. Dette gir oss et bilde av vår identitet og delaktighet. Campbell (2010) støtter dette:

*No doubt, music offers powerful aural images by which they come to understand themselves symbolically and emotionally. (s.226).*



---

Ruud (2016, s. 167) trekker også frem musikken som en viktig dimensjon av det å etablere en trygg base for sin identitet. Ruud (2016) skriver blant annet:

*For det første skaper vi identitet gjennom erindring, ved å minnes tidligere episoder i livet, begivenheter som plasserer oss i tid og sted. På grunn av musikkens evne til å utløse følelser, og fordi følelser bidrar til å sementere opplevelser, kan en kjede av musikkopplevelser skape sammenheng og kontinuitet i livet [...] (s. 167).*

Likevel, dette er ikke den eneste måten musikken gir innblikk i vår identitet. DeNora (2006, s. 141) sier at en stor del av identitetsarbeidet til en person ikke bare er erindring av tidligere hendelser, men innebærer presentasjon av seg selv til andre. Musikken man hører på, og hvordan man presenterer dette til andre er altså veldig viktig for identitet. Musikken blir brukt som et medium for kommunikasjon og responsen man får er med på å forme identitetsutviklingen. Dette er også et viktig element som Ruud (2016) velger å trekke frem:

*Det er også en indre dimensjon ved vår identitet, ved at vi kontinuerlig overvåker egne og andres reaksjoner på de identitetsutkast vi måtte legge frem. Derfor blir identitetens yterside, hvordan vi velger å fremstå overfor andre, med synspunkter på musikk, holdninger til artister og vår distingverende praksis, viktige merkesteiner for å signalisere egenart og annerledeshet (s. 167-168).*

Når man her snakker om forming av identitet, så trenger ikke dette nødvendigvis kun å bety et enkeltindivids personlige identitet. I mange situasjoner kan det også være snakk om identiteten til en gruppe, altså en kollektiv sosial identitet. Når vi lytter til musikk, så er det en opplevelse av egen og andres identitet. Frith (1996, s. 121) sier at vi som lyttere knytter oss til utøverne, men også andre tilhengere av samme utøver. Dette mye på grunn av at man som individ søker identitetsutvikling med samme identifikasjoner som andre individer, eller som Ruud (2016) sier:

*En annen dimensjon ved musikalsk identitet er mine identifikasjoner, i dette tilfellet artister og idoler. Ved å tilegne seg verdier, holdninger, utseende og væremåter til artister vi beundrer, projiserer vi vårt eget jeg inn i et framtidsprosjekt hvor vi finner rom for å bearbeide og utforme vår identitet (s. 167).*

---

På denne måten kan man si at en individuell søken etter utvikling av sin identitet fort kan bli en kollektiv prosess da man har en tendens for å dras mot de som idoliserer det samme som deg. Som musikk lærer vil vi altså da kunne oppleve at barns søken etter å finne ut hvem de er og hva de vil være ofte knyttes opp mot musikken og hva slags egenskaper de gitte barna forbinder med musikken. Eksempelvis, om den mest populære i klassen hører på en gitt artist, vil gjerne andre elever som ser opp til denne enkelteleven høre på den samme artisten. På mange måter kan dette da både bli en utfordring og en ressurs man kan nytte seg av.

Bergh & DeNora (2009, s. 111) snakker om en utvikling av personlig kanon. Altså en samling musikk man knytter opp mot ulike aspekter av sin identitet. For det er nødvendigvis ikke slik at man har et bestemt musikalsk uttrykk som representerer sin fulle og hele identitet. DeNora (2006, s. 146) trekker frem at forskjellige musikkstiler ofte kan bli brukt for å uttrykke forskjellige nyanser av egen identitet. Med dette i tankene så er det veldig viktig at musikk lærere gir barna rom til å utforske og utvikle seg. Mens voksne på mange måter kan ha satt sin personlige kanon av musikk etter lang tid med utforskning, så kan det være at barn fortsatt bearbeider elementene ved sin egen, og det er det viktig å gi dem rom til å gjøre.

En viktig nyansering i et slik musikkidentitetsperspektiv som presenteres her, er at ikke alle elever nødvendigvis har lik tilgang på teknologiske, økonomiske og sosiale verktøy for å ta del i samme identitetsutvikling. Ruud (2016, s. 168) trekker frem en noe kritisk stemme i form av Hesmondhalgh (2013) som peker på blant annet det at de fleste informanter som danner datagrunnlaget for undersøkelser i tilknytning tematikken musikk og identitet befinner seg i middelklassen. Det er da implisitt at det blir mindre grad av representativitet da informantgruppen ikke omfavner det vide spekteret av samfunnsklasser. Selv, har Hesmondhalgh (2013) i sin forskning funnet informanter som ikke utelukkende finner noe positivt og identitetsskapende i forhold til musikken. Dette da være seg de personer som for eksempel ikke har økonomiske ressurser til å ta del i musikk livet eller er isolert eller utestengt fra sentrale arenaer for musikkvirksomhet. Hesmondhalgh (2013) retter dog denne kritikken mot et større samfunnsperspektiv, men nyanseringen er likevel viktig å ha i mente. Som musikk lærer i et klasserom er det viktig å ha oversikt over og anerkjenne at alle elevene ikke nødvendigvis har de samme forutsetningene for identitetsutvikling via musikk.

---

## 2.4 En tidligere undersøkelse

### 2.4.1 Noe å speile mot

Selv om jeg legger hovedvekt på egen undersøkelse i oppgaven, velger jeg samtidig å ta med meg noen nøkkelfunn fra en tidligere undersøkelse fra feltet, da med et liknende tema. Dette for å kunne ha noen funn å speile mine egne funn mot. Sætre, Ophus og Neby (2016) har utført en kvantitativ undersøkelse av læreres kompetanse i musikkfaget, og hva slags undervisningsinnhold disse lærerne har i sitt musikkfag, og presenterer videre resultatene i undersøkelsen i artikkelen «Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk». Ettersom at min undersøkelse er av kvalitativ karakter (noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven), så synes jeg det kan være interessant å speile mine funn mot en undersøkelse av mer kvantitativ art. Sagt på en annen måte, sammenlikne et mer dyptgående og fokusert perspektiv mot et noe større bilde og videre da se på både likheter og forskjeller og hva dette kan bety.

### 2.4.2 Kort om metode og deltakere

For å gi litt kontekst til undersøkelsen jeg her refererer til, vil jeg trekke frem noen sentrale elementer ved metoden og deltakerne i undersøkelsen. Dette ment som å 'ligge i bakhodet' i det jeg presenterer videre funn fra undersøkelsen jeg ønsker å speile mine funn mot.

Undersøkelsen er utformet som en kvantitativ kartleggingsstudie for å gi informasjon om et større praksisfelt og forskningsinstrumentet er et spørreskjema utformet for lærere som underviser i musikk i grunnskolen (Sætre et al., 2016, s. 5). Spørreundersøkelsen var tredelt i form av at det først ble spurt etter mer 'håndfaste' ting som skoletype, undervisningstrinn, undervisningsmengde etc. for så deretter å spørre om utdanningsbakgrunn, deltakelse i musikkpraksiser utenfor skolen og liknende. Tredje og siste del var da spørsmål om innhold og læringsaktiviteter i lærerens undervisning. Spørreskjemaet var basert på i all hovedsak lukkede spørsmål med forhåndsbestemte svarkategorier og graderingsskalaer (Sætre et al., 2016, s. 5-6).

Når det kommer til deltakerne i undersøkelsen er det da lærere som underviser i musikk, hentet fra til sammen 118 skoler i Oslo, Bærum, Nannestad, Aurskog-Høland og Ås. Utvalget, bestående av 135 lærere totalt, er hentet fra skoler som da representerer

---

nærområdet til forfatterens institusjon. Informantene er for øvrig hentet inn fra respektive 3.trinn, 6.trinn og 9.trinn. Dette for å sikre spredning og representativitet, men samtidig for å forenkle analysen av sammenhenger mellom trinn og andre forhold (Sætre et al., 2016, s. 5, s. 7). Sætre et al. (2016, s. 13) påpeker at selv om de utvalgte deltagere tilsynelatende er representative når det kommer til for eksempel alder, utdanning, trinnfordeling etc., så må man være forsiktig med å generalisere resultatene til en betydelig større populasjon, enten det gjelder andre lærere i det samme området eller i helt andre deler av landet.

### **2.4.3 Kompetanse hos læreren**

Sætre et al. (2016, s. 1) påpeker i innledende sammendrag at resultatene fra undersøkelsen viser at de fleste lærere i musikk er allmennlærere med lite formell kompetanse i musikk fra høyere utdanning. Lærere på lave trinn har vesentlig mindre formell kompetanse enn lærere på høyere trinn, og de deltar også i mindre grad i uformell musikalsk læring gjennom musikkpraksis utenfor skolen. Sagt på en enklere måte, så viser funnene til Sætre et al. (2016, s. 1) rett og slett at jo høyere trinn, jo større sjans er det for at læreren i musikk har formell kompetanse i faget og at læreren er aktivt deltagende i musikalsk aktivitet utenfor skolesammenheng. Den stigende tendensen markerer seg i samtlige kategorier som undersøkelsen måler. Det er ikke bare tilstedeværelsen av formell kompetanse som øker med økende alderstrinn, men også antall studiepoeng pr. lærer. Sætre et al. (2016, s. 8) legger frem resultater fra sin undersøkelse som sier at på 3.trinn har 71% av lærerne mindre enn 60stp, på 6.trinn har 44% av lærerne mindre enn 60stp, sammenlignet med kun 20% av lærerne på 9.trinn. Når det kommer til deltagelse i musikalske aktiviteter utenfor skolearenaen så kan man trekke frem en lignende stigende tendens. Fordelingen mellom informantene viser at så mye som 70% av lærerne på det laveste trinn enten synger på lavterskel hobbybasis i kor eller ikke bedriver noe musikalsk aktivitet utenom skolekonteksten i det hele tatt. På mellomtrinnet viser undersøkelsen blandede resultater, mens når man da kommer til 9.trinn, så sier samtlige informanter at de aktivt bedriver musikalsk aktivitet utenfor skole, gjerne da av flere og mer varierte sorter (Sætre et al., 2016, s. 9).

Man bør være forsiktig med å sette likhetstegn mellom for eksempel formell kompetanse og det å være en god musikk lærer. Erfaringsmessig er ikke det at en lærer har mange studiepoeng en umiddelbar garanti i seg selv for at undervisningen er god. Likevel, så er

---

dette med formell og uformell kompetanse et interessant element å trekke frem fra undersøkelsen etter som at det kan si noe om prioriteringer som gjøres i tilknytning til musikkfag, både da av lærere selv, men også administrasjon og kultur i eller i umiddelbar nærhet av den gitte skole eller trinn. Dette kommer blant annet frem i avslutningen av Sætre et al. (2016) sin artikkel, hvor det understrekes at musikkundervisning i grunnskolen er mer enn et forhold som angår individuelle lærere og deres elever. Faget og undervisningen, og den enkelte lærer som underviser i faget, gis betingelser i et felt som også reguleres av for eksempel skoleledere, skoleeiere og nasjonale myndigheter og retningslinjer. Det handler blant annet om hvilke utdanningsoppgaver som gis prioritet, hvordan skolene setter sammen og bygger opp kollegiets kompetanseprofil, og hvordan skolene håndterer utvikling av lokale læreplaner og skoleutvikling for øvrig (Sætre et al., 2016, s. 16).

#### **2.4.4 Innholdet i undervisningen**

Når det kommer til innholdet i undervisningen så sier Sætre et al. (2016, s. 1) at man kan se forskjeller i valg av undervisningsinnhold som ikke alene kan baseres på læreplanens beskrivelse av de ulike trinnene. Det ser ut til å være klare sammenhenger mellom hva læreren kan og hva de velger å vektlegge i sin undervisning. Sagt på en annen måte, sier altså Sætre et al. (2016, s. 1) her at hvorvidt man får opplæring i (for eksempel) et gitt instrument avhenger veldig av hvor komfortabel læreren selv er med dette instrumentet. Det som ser ut til å være den dominerende læringsaktiviteten jevnt over på alle trinn og blant alle lærere er sang, gjerne da med singback, dog om hovedtyngden ligger hos de lavere trinn og at det får mindre fokus med økende alder. Andre praktiske og utøvende aktiviteter som dans og bevegelse synes også å ha stort fokus jevnt over (Sætre et al., 2016, s. 11). Generelt, slik Sætre et al. (2016, s. 11) presenterer det, så tyder resultatene på at musikk ansees som å være et 'gjørefag' jevnt over på alle trinn og lærere. Teorien som jobbes med i musikkfaget er sjelden til aldri omhandlende teori i så måte som noteverdier, harmonilære etc., men snarere heller basert på lytting og historie.

Når man snakker om innhold i musikkundervisningen havner man fort inn på en diskusjon rundt sjangre. I undersøkelsen ble informantene spurt etter å peke på hvor ofte åtte spesifiserte sjangre dukket opp i deres undervisning, og da ifølge Sætre et al. (2016, s. 12) er det i hovedsak pop/rock/hip hop som dominerer i det øvre sjiktet av trinnene, og barnesanger

---

og viser som dominerer i det nedre sjiktet. Klassisk musikktradisjon ser ut til å få jevnt over lik prioritet i hele grunnskolen, hva trinn angår.

Sætre et al. (2016, s. 15-16) trekker også frem at lærerens profesjonsidentitet er sentralt styrende for innholdet i musikkundervisningen. Lærere på lavere trinn, gitt deres lavere delaktighet i musikalsk aktivitet utenfor skole, synes å trekke nærmere da mot en læreridentitet i musikkfaget. Sammenlikner man dette da med lærere på høyere trinn i grunnskole, hvor bortimot samtlige bedriver musikalsk aktivitet utenfor skole, så synes de som underviser i musikk å trekke mer mot en slags musikeridentitet. Innholdet i musikkundervisningen baserer seg ikke bare på samspillet mellom det formelle og det uformelle, men også lærerens egne profesjonsidentitet.

## 2.5 Elevforutsetninger

I uformelle læringsstrategier slik man forstår det på Green (2005, 2008) og Folkestad (2006), så skal både innhold og metode baseres i veldig stor grad på elevens egne preferanser ... Men da må man jo også spørre om hva elevene selv faktisk 'bringer til bordet'. Man må forstå hva slags elevforutsetninger som bringes inn i læringssituasjon. Dette synet på eleven og dens forutsetninger innebærer også da at jeg som en musikkpedagog må være forberedt på å møte elever med svært ulike forutsetninger på de forskjellige musikkpedagogiske arenaene (Hanken & Johansen, 2014, s. 50). Hva er så elevforutsetninger? Enkelt forklart sier Imsen (2014, s. 252) at elevforutsetninger viser til det potensialet for læring som eleven bringer med seg til læringssituasjonen. For å utfylle denne definisjonen kan man trekke inn Hanken & Johansen (2014, s. 44-50) som velger å dele begrepet inn i tre underkategorier. *De utviklingsmessige forutsetningene, de individuelle forutsetningene, og de sosiokulturelle forutsetningene.*

### 2.5.1 De utviklingsmessige forutsetningene

I den førstnevnte underkategori av begrepet trekker Hanken & Johansen (2014, s. 45) frem konkrete faktorer som fysisk og motorisk utviklingsnivå, og påpeker at disse er sentrale for tilpasningen av undervisningen som musikkpedagogen gjør. I mange tilfeller så kan selve instrumentets størrelse og konstruksjon utgjøre et problem med tanke på elevens fysiske forutsetninger. Dette i form av at eleven for eksempel har for korte fingre, for svak

---

pustemuskulatur eller for lite utviklet motorisk koordinasjon (Hanken & Johansen, 2014, s. 45). Elevens kognitive utviklingsnivå nevnes også som en aktuell faktor å ta med i beregningen når man jobber med barn og unge. Sammenliknet med voksne har barn begrensninger på flere områder når det gjelder å oppfatte og tolke sanseinntrykk (Hanken & Johansen, 2014, s. 45). Barn og unge er i prosessen med å utvikle sin konsentrasjonsevne og hukommelse. Dette kan da innebære at de kan ha utfordringer med alt i fra å lese små noter til å fokusere på flere elementer i musikken samtidig. Disse kognitive egenskapene er avhengig av modningsprosesser i sentralnervesystemet, noe som videre fører til stor variasjon i elevforutsetningene mellom aldersgrupper (Hanken & Johansen, 2014, s. 45-46). Barn og unge i utvikling jobber også med det sosiale. Hanken & Johansen (2014, s. 46) trekker frem elevenes sosiale utviklingsnivå er en sentral faktor for elevenes evne til å samhandle med andre elever i klassen, noe som da er ganske så viktig i for eksempel samspillsituasjoner. Man ser altså på elevens evne til å kunne lytte til andre, ta hensyn, arbeide mot felles mål etc. Det har også med modning å gjøre, så lærer vil her kunne forvente forskjellige forutsetninger på forskjellige alderstrinn (Hanken & Johansen, 2014, s.46).

## **2.5.2 Individuelle forutsetninger**

Hanken & Johansen (2014, s. 46-48) trekker frem emosjonelle og motivasjonelle faktorer som sentrale for *individuelle forutsetninger*. Det emosjonelle i så måte at hvis eleven har følelser som redsel, sinne, sorg og utrygghet i eller på grunn av lærings situasjonen, vil det ha store konsekvenser for læringen (Hanken & Johansen, 2014, s. 46). Det kan jo være vanskelig å kunne spå elevenes emosjonelle tilstand og tilknytning fra dag til dag, men om man som pedagog lærer en elevgruppe å kjenne over tid, så skal man kunne få innsyn i de emosjonelle hovedstrømmingene i gruppen. Den motivasjonelle faktoren som Hanken & Johansen (2014, s. 47) trekker frem kan eksemplifiseres i en elev som medbringer et ønske om å arbeide med et musikkstykke eleven har hørt siden sist spilletime på bakgrunn av at dette musikkstykket for eksempel viser en spilleteknisk utfordring som eleven er motivert for å jobbe med. Det kan i en klasseromssituasjon eksemplifiseres med at en eller flere elever uttrykker en interesse og motivasjon for å jobbe med et bestemt repertoar eller bestemt metode, noe som da er utrolig viktig for musikkpedagoger å lytte til slik at vi kan utnytte dette i undervisning på best mulig måte. Enda en faktor som trekkes frem i denne underkategorien er variasjon i elevenes tidligere erfaringer med musikk. Det at musikk er en

---

viktig del av mange menneskers hverdag og fritid, kan innebære at eleven kan ha tilegnet seg en høyt utviklet musikkompetanse utenom den formelle musikkundervisningen (Hanken & Johansen, 2014, s. 47).

### **2.5.3 Sosiokulturelle forutsetninger**

Når Hanken og Johansen (2014, s. 44-50) snakker om elevforutsetninger trekkes elevenes *sosiokulturelle forutsetninger* frem som en tredje sentral faktor. Denne faktoren handler i stor grad om de gruppene og kulturene elevene tilhører og identifiserer seg med, for disse vil også kunne påvirke og gi erfaringer som elevene bringer med seg inn i en lærings situasjon (Hanken & Johansen, 2014, s. 48). Elevene blir sosialisert inn i en musikkultur, ikke minst når de da utvikler sin oppfatning om hva slags musikk som er «bra» (Hanken & Johansen, 2014, s. 48). Videre skriver Hanken & Johansen (2014, s. 48) at elevene etter hvert vil oppta de mer spesifikke musikkulturelle trekkene de oppdras i, for eksempel idoler, klesstil og språk. En annen sentral faktor i denne underkategorien er hvordan det sosiale miljøet i klassen opererer. Samhold, splittelse, klikkdannelser, rollefordeling, uskrevene normer og felles holdninger; alt dette vil kunne oppstå når en gruppe mennesker arbeider sammen over tid. Dette er igjen noe som vil påvirke den enkelte deltageren, og de danner viktige forutsetninger for musikkpedagogens arbeid med gruppen (Hanken & Johansen, 2014, s. 49). Hanken & Johansen (2014, s. 48-49) nevner at en potensiell utfordring med tanke på elevens sosiokulturelle forutsetninger kan være at elevene, læreplanen og man som musikkpedagog kan ha røtter i tre vidt forskjellige musikkulturelle tradisjoner. Eleven kan lett fremstå som den svake part i denne situasjonen. Siden musikken synes å være en viktig identitetsmarkør, vil det å neglisjere eller avvise elevens musikkultur, følge Hanken & Johansen (2014, s. 49), lett kunne få store konsekvenser for elevens forhold til fag, læring og selvoppfatning. I Hanken & Johansen (2014, s. 49) trekker de også inn et perspektiv fra Ruud (1996) som viser til at en musikkpedagog bør ha en relativistisk holdning til musikk, som svar på situasjonen i det pluralistiske og flerkulturelle samfunnet. Med dette mener han at musikkpedagogen må ha en vilje til å arbeide aktivt for å fremme andres verdier, også slike verdier som musikkpedagogen selv ikke nødvendigvis slutter opp om (Hanken & Johansen, 2014, s. 49).



---

## 2.5.4 Multiple intelligenser

Som musikk lærer i grunnskole er det stor sannsynlighet for at du også kjenner elevgruppen fra andre faglige kontekster, og dette kan videre være med på farge synet ditt på elevenes potensiale i musikkfaget, på godt og vondt. I Howard Gardners teori om multiple intelligenser, slik den blir presentert i Imsen (2014, s. 258-259) hevder han at mennesket i utgangspunktet har mange ulike «intelligenser», som er uavhengig av hverandre. I praksis for en musikk lærer kan dette bety at man for eksempel ikke må undervurdere elevens forutsetninger og evne til rytmikk og til å uttrykke musikalsk gjennom et instrument (*musikalsk intelligens*) på bakgrunn av at man har observert lav *logisk-matematisk intelligens* hos samme elev i matematikktimen. Med dette i mente har man også da etablert en generell tankegang som gir rom for variasjon i utviklingsnivå og videre da at elevgruppen har forskjellige styrker som man som lærer kan spille på. Dette kan illustreres ved å ta utgangspunkt i en av de mange andre «intelligensene». *Kinestetisk intelligens* innebærer å bruke kroppen eller deler av kroppen til å løse problemer eller skape produkter. Denne intelligensformen er kjennetegnet ved evne til å kontrollere kroppsbevegelse (Imsen, 2014, s. 259). Om man vet at elevens styrke ligger i denne formen for intelligens, vil det kunne falle naturlig å utnytte dette ved å legge læringsaktivitetene til rette slik at eleven kan bruke sin styrke i kropps kontroll eksempelvis for å memorere tekst og melodi i en gitt komposisjon ved hjelp av simultane bevegelser med kropp som knyttes til ordene og melodien.

## 2.6 Teoretisk posisjonering og forforståelse

Både som forsker og som pedagog er det viktig for meg å være min forforståelse bevisst. Garsjø (2001, s. 118) beskriver forforståelse som en slags fortolkning av deler eller helhet av et gitt område eller situasjon, ut i fra et subjektivt utgangspunkt. Sagt på en annen måte, så vil min totalbakgrunn være med å prege det jeg ser i større eller mindre grad. Røkenes & Hanssen (2002, s. 137) beskriver det som om det er et sett med briller vi alltid har på oss, og som videre farger alt vi ser. Uavhengig om jeg ser på uformell vs. formell læring som dikotomi eller som ytterpunkter i et kontinuum, så må jeg vite hva slags teoretisk posisjonering jeg har. Jeg ønsker å være ærlig og oppriktig angående hvilke ‘briller’ jeg har på, både før, under og etter forskningen er utført. Enkelt dikotomisk beskrevet, så har jeg en fot i hver leir. I tillegg til min sterkt formelt pregede grunnskoleopplæring, har jeg i løpet av

---

min barne- og ungdomstid i stor grad vært utsatt for formell opplæring via skolekorps og kulturskole. Samtidig har jeg også vokst opp med å spille mye i ungdomsband, spille låter etter CD-spillere hjemme og generelt utforske mye på egenhånd. Både som utøvende musiker og som musikk lærer befinner jeg meg i dag i jobbsituasjoner som både er sterkt formelt pregede og sterkt uformelt pregede. Med dette i mente er det nærliggende å tro at disse forforståelses-brillene jeg har på vil prege teorisynet og undersøkelsen dit hen at det ikke nødvendigvis vil være enten – eller mellom uformell og formell læring i musikkfaget, til tross for at det i mange situasjoner er aller enklest og beskrive det nettopp slik. Jeg ser på bevisstheten rundt min egen forforståelse som en svært viktig faktor for å kunne presentere mest mulig objektiv og ærlig forskning.

---

## 3. Metode

### 3.1 Metodevalg

Da jeg skulle tre inn i forskerrollen, så ble jeg raskt oppmerksom på at forskjellige tilnærminger kunne gi forskjellige muligheter for innsikt i det samme tema. Det å velge en tilnærming til å besvare min problemstilling innebar da å vurdere hvilke synsvinkler jeg ønsket å prioritere innen de gitte rammer for hva jeg ønsket at undersøkelsen skulle kunne ut i. I stedet for å skimme overflaten av en større mengde informanter etter svar, ønsket jeg å gå dypere inn i færre enkelttilfeller for å sikre en rikere diskusjon av tematikken. Jeg valgte derfor intervju som metode for å samle inn data til min undersøkelse. Til sammenlikning med spørreundersøkelse, som jeg opprinnelig vurderte som metode, så ga intervju meg anledning til å hente ut flere nyanser i informantenes svar kontra det at de for eksempel hadde måtte velge mellom fire svar som jeg hadde formulert for dem. Jeg valgte en semistrukturert intervjuløsning for mine intervjuer, kontra ustrukturert eller strukturert løsning. Dette gjorde jeg på bakgrunn av at, som Johannessen, Tufte, & Christoffersen (2010, s. 137-138) trekker frem, en semistrukturert intervjuløsning gir mulighet til å ha en overordnet intervjuguide, men samtidig gir det også fleksibilitet. Det gir anledning til å variere, utvide og stokke om på nøkkelspørsmålene i intervjuet etter hva man ser er fruktbart for intervjuet. I tillegg til denne fleksibiliteten som semistrukturert utforming av intervjuet gir meg, så får jeg samtidig en struktur på svarene til mine informanter (Johannessen et al., 2010, s. 137-138). Jeg intervjuet de aktuelle informanter én til én, i fem enkeltintervjuer.

### 3.2 Valg av informanter

Gitt pandemisituasjonen som herjet landet i det tidsrom hvor jeg utførte min forskning, så måtte jeg ta visse ekstrahensyn når det kom til valg av informanter. Av smittevern hensyn, så var det ikke etisk forsvarlig å dra fra skole til skole og utføre et stort antall intervjuer. For mange av de potensielle informantene jeg tok kontakt med, medførte pandemisituasjonen et økt arbeidstrykk og pressede sosiale forutsetninger, både med tanke på jobb og egen familie. Dette innebar for meg en økt risiko for avslag på forespørsel om å delta i intervjuer fra informantene sin side. Dette ble selvsagt vist forståelse for. Gitt disse omstendighetene endte

---

jeg opp med et utvalg på fem informanter. Dette vurderte jeg som hensiktsmessig antall i lys av min ambisjon om å innhente detaljerte svar fra en mindre gruppe informanter, med det formål å belyse problemstillingen min på en nyansert måte.

De fem musikk lærerne jeg intervjuet i denne undersøkelsen utgjør en mangfoldig sammensatt gruppe, med tanke på alder, arbeidssted, musikkbakgrunn, utdanningsbakgrunn osv. Dette etterstrebet jeg bevisst for å få et mest mulig «bredt inntrykk» (Repstad, 2007, s. 81) og videre da for å sikre så god representativitet som mulig gitt situasjonen.

Hovedkriteriet for å komme med i utvalget var at de aktuelle personene har relevant informasjon for prosjektets problemstilling (Repstad, 2007, s. 81). I mitt tilfelle, så var ikke dette være noe mer komplisert enn at informantene er aktivt utøvende lærere i musikkfaget i grunnskolen. Likevel, i likhet med det Sætre et al. (2016, s. 13) påpeker om sin undersøkelse, så er det viktig for meg å trekke frem at selv om de utvalgte deltagere tilsynelatende er representative når det kommer til for eksempel utdanning, trinnfordeling etc., så er jeg videre forsiktig med å generalisere resultatene til en betydelig større populasjon.

### 3.3 Refleksjoner rundt egen metode

#### 3.3.1 Anonymitet og integritet

Fangen (2015, avsnitt 4) sier at det er generelt vanskelig å ivareta anonymiteten til informantene i kvalitative studier da informanten forteller om hendelser som vedkommende har opplevd med egne ord, og innholdet kan da videre bli lettere gjenkjennelig for andre. Dette ble det tatt høyde for under prosessen. Det gjorde jeg blant annet ved at alt av direkte person- og stedsreferanser fra informantene ble ekskludert fra notater, og at jeg ikke behandlet sensitive personopplysninger. Fangen (2015, avsnitt 3) trekker frem at i kvalitative intervjuer, så er det viktig å ivareta integriteten til sine informanter både under selve intervjuet, i etterkant, når resultatene skal presenteres og når de videre skal fortolkes. Det har jo seg slik at utvelgelsen ble gjort slik at jeg kunne gjøre undersøkelsen så representativ som mulig ved å inkludere flest mulig variasjoner, til tross for en begrensning i antall informanter. Nettopp med Fangen (2015, avsnitt 4) i mente er det viktig å presisere at det er ingen av informantene som ble konfrontert med hvorfor akkurat de ble valgt ut (annet enn at de er aktivt utøvende musikk lærere), da det mest sannsynlig ville kunne påvirke informanten

---

på negativ måte i den forstand at det kunne få informanten til å føle at vedkommende muligens kun ble plukket ut for eksempel på bakgrunn at «det manglet en sanger i utvalget», eller «det er ingen andre som representerer klassisk musikktradisjon».

### **3.3.2 Intervjuformen**

Med min semistrukturerte intervjuform, så kan det pekes på at jeg kunne gått glipp av visse deler informasjon dersom jeg ikke hadde rettet et spesifikt spørsmål til informanten angående akkurat det. Likevel, når jeg da ville ha tak på lærernes opplevelse i all hovedsak, ville jeg at de skulle oppleve en fri og samtalepreget intervjuform som igjen ville motivere dem til å være delevillige. Repstad (2007, s. 78) understreker det at ferdigprogrammerte spørsmål som kommer «tett som hagl» virker passiviserende. Begynner man å avbryte og korrigere intervjuobjektet for at ting for eksempel skal skje i «riktig rekkefølge» kan informanten ofte bli usikker eller irritert, og videre taus som konsekvens av dette (Repstad, 2007, s. 79). Jeg gikk bevisst inn for en friere og mer samtalepreget tilnærming, men det er viktig å presisere at et fleksibelt og ledig intervju ikke er det samme som en uforberedt samtale (Repstad, 2007, s. 79). Snarere tvert om, å gjennomføre et semistrukturert intervju innebar å skaffe seg god kunnskap om temaet før intervjuet, ta nøye vurderinger om hvilke undertemaer som skulle bli diskutert, og reflektering over hvilke fallgruver man kunne støte på underveis i intervjuet.

### **3.3.3 Hvor mange er mange nok?**

Med min undersøkelse i tankene, så kan det diskuteres hvorvidt jeg burde økt antall intervjuer for å øke resultatenes representativitet. Det eksisterer ikke et standardantall på hvor mange intervjuer en kvalitativ undersøkelse må ha (Repstad, 2007, s. 84), så dette ble en skjønnsmessig vurdering. En av de sentrale faktorene for mitt valg av antall intervjuer, var rammene som jeg ønsket og pliktet å forske ut ifra. Jeg påstår på ingen måte at temaet jeg tar opp i dette noe begrensede formatet, som en masteroppgave er, blir «ferdig behandlet» ved oppgavens slutt. Jeg ønsket gjennom intervjuer med mitt knippe informanter å gi et lite innblikk i temaet, og stimulere til videre diskusjon og forskning. Begrepet om «metning» som Repstad (2007, s. 83) trekker frem var også relevant i denne sammenhengen, da dette sier noe om hvorvidt forskeren føler seg «mett» på kunnskapen i form av informasjonsmengde og at informasjon gjentas ved flere intervjuer. Jeg ønsket her å gå

---

dypere inn i en mindre porsjon informasjon, i stedet for å skimme overflaten av en større mengde, så da falt antall informanter naturlig og dekkende. På en annen side, så var det vanskelig å spå hvor mye relevant informasjon jeg ville få ut av de utvalgte objektene under intervjuprosessen. Med dette i mente var jeg åpen for å øke antall informanter underveis om det skulle vise seg fruktbart for undersøkelsen.

### **3.3.4 De teoretiske kortene tett til brystet**

Jeg søkte på generell basis å holde intervjuene så uformelle jeg kunne, blant annet ved å utelate en del begreper knyttet opp mot teorien jeg baserer forskningen på. Ved for mye bruk av det teoretiske bakteppet eksplisitt i intervjusituasjonen lå det en risiko for at informantene ville ta på seg en større medforskerrolle og videre få et behov for å «svare riktig» ut ifra teorien de kjenner, og ikke sine egne opplevelser. «Det vil kunne oppmuntre til for mye strategisk tilpasning fra aktørene ...» (Repstad, 2007, s. 94). Det er viktig å presisere at informantene ellers fikk en nøye innføring i bakgrunnen for intervjuet og hva det skulle brukes til. Informantene hadde også god anledning til å stille spørsmål både før, under og etter intervjuet om de skulle lure på noe. Innen forskning der mennesker er det som forskes på, så er det et betent tema dette med å tilbakeholde informasjon. Likevel, «Informasjonsplikten kan neppe strekkes så langt at forskeren må spille ut alle sine analytiske kort» (Repstad, 2007, s. 94).

---

## 4. Funn og refleksjoner

### 4.1 Hvem er informantene?

I forkant av presentasjonen av funn (og videre refleksjoner rundt disse), ønsker jeg å presentere noe generell bakgrunnsinformasjon om informantene mine. På denne måten kommer det tydeligere frem blant annet hvordan informantens bakgrunn er med på å farge de svarene gis. Jeg vil altså her forsøke å gi en dypere kontekst til sitater og informantreferanser som kommer frem senere i denne delen.

- **Informant 1:** I utgangspunktet utdannet allmennlærer, med ekstra bachelor i musikk. Utøvende bakgrunn ved siden av jobb og utdanning er i all hovedsak 5 år som gitarist i et hobbyrettet folkemusikkband. Jobber i 100% kontaktlærerstilling i barneskole, primært på mellomtrinnet (5.-7.trinn), hvorav ca. 30% av stillingen er musikkfag. Fått musikkfag som følge av eget ønske om å få undervise i faget.
- **Informant 2:** Adjunkt med tilleggsutdanning. Hovedfag i matematikk, naturfag, samfunnsfag, Norsk og KRLE. Ingen formell kompetanse i musikkfag. Utøvende bakgrunn utenfor jobb og utdanning består i egen eksperimentering med diverse blåseinstrumenter, strengeinstrumenter og torader («mest til stuebruk»). Informanten synger også i kor. Jobber i 100% kontaktlærerstilling på barneskole, hvorav ca. 10% av stillingen er musikkfag. Fikk på mange måter ‘tildelt’ musikkfaget.
- **Informant 3:** Lærerutdanning fra høyskole med realfagsfokus (matematikk og naturfaglige emner). Ingen formell kompetanse i musikk, men ønsker videreutdanning. Utøvende bakgrunn utenfor jobb og skole består i klassisk piano (i barndommen) og videre strengeinstrumenter i diverse bandsammenhenger i ungdoms- og voksenliv. Jobber nå som 100% faglærer ved ungdomsskole, hvorav ca. 30% av stillingen er musikk. Fått musikkfag som følge av eget ønske om å få undervise i faget.
- **Informant 4:** Et år med musikkfolkehøgskole og deretter en bachelor i populærmusikk. Er nå i prosessen med å utvide med årsstudium i engelsk og PPU. Utøvende bakgrunn utenfor jobb og skole består i freelance-virksomhet i form av sangsolist, band og kordirigent. Jobbet som faglærer ved ungdomsskole i en rekke årsvikariater av varierende størrelse, hvorav noen av årene har vært opp til 60%

---

musikk. Nå er stillingen noe mindre på grunn av videreutdanning. Fått musikkfag som følge av eget ønske om å få undervise i faget.

- **Informant 5:** Adjunkt, straks med opprykk. Gikk GLU 5-10 med hovedfag i norsk, samfunnsfag og musikk. Bygd på med 30stp ekstra i norsk og skal ta 30stp til i IKT for lærere. Utøvende bakgrunn utenfor skole og jobb er primært klassisk. Informanten er klassisk trent fiolinist og har spilt nå i 24 år. Har lært mer rytmisk rettet piano og gitar på egenhånd utover dette, men hovedtrykket ligger i det klassiske. Har spilt mye i orkester og vært solist. Jobber 100% som faglærer ved ungdomsskole, hvorav ca. 15% er musikkfag. Fått musikkfag delvis som følge av eget ønske om å få undervise i faget.

## 4.2 Innledende tanker: Uformell læring foregår

Med utgangspunkt i problemstillingen min der jeg spør “I hvilken grad”, så er det da viktig å ha i mente at svaret faktisk kan være “i ingen grad”. Altså, ut ifra hvordan jeg stiller spørsmålet kan svaret være “det foregår ikke”. I løpet av arbeidet med undersøkelsen, så har jeg altså, til tross for eventuelle fordommer jeg måtte ha, ikke tatt det for gitt at uformelle læringsstrategier blir brukt i grunnskolen. Likevel, så kan jeg nå med ganske god sikkerhet si at uformell læring, slik det blir definert i denne oppgaven, foregår i grunnskolens musikkfag, og det kanskje i mye større grad enn hva jeg selv forventet. Dette kan synes å stemme overens med den tendensen Lewis (2020, s. 374) trekker frem som peker på at barn og ungdoms økende deltagelse i populærkultur har ført til at populærmusikken og de tilhørende uformelle læringsstrategier har vekket nysgjerrigheten til mang en musikkpedagog. Som videre funn og refleksjoner i denne delen vil vise, så kan man spore preg av uformelle læringsstrategier i musikkfaget i grunnskolen blant annet i form av valg av læringsaktiviteter, repertoarutvalg og grad av lærerstyrt undervisning. I løpet av intervjuene ble det spurt både eksplisitt og implisitt hva slags aktiviteter og prioriteter som gjøres av lærerne i musikkfaget. I tråd med Green (2005, s. 28), så kommer det frem i undersøkelsen min at elevers valg av repertoar, fokus på lytting fremfor notasjon, og selv læring/læring med andre i samme nivåområde får veier tungt hos lærerne. Det er altså tre sentrale elementer ved Green (2005) sin teori om uformelle læringsstrategier som er høyst tilstede jevnt over blant funnene. Folkestad (2006) opererer med liknende nøkkelementer i sin teori om uformelle læringsstrategier, og man kan vurdere graden av formelt og uformelt preg på undervisningen



---

ved å se på disse nøkkelementene hver for seg og forskjellig gradert. Det enes tilstedeværelse eller fravær utelukker ikke det andre. Hos noen informanternes praksis var for eksempel elevens valg av repertoar mindre sentralt enn det jeg fant hos andre, og på det viset kunne jeg også da vurdere det til at undervisningspraksisen bar mindre grad av uformelt preg. Samtidig, så vil da ikke dette utelukke at disse informantene hadde mer uformelt preget praksis i andre sammenhenger.

Ofte når man snakker om formell vs. uformell læring blir hvorvidt aktiviteten foregår i eller utenfor skolen som en formell institusjon en avgjørende faktor. Ettersom at alle funnene her primært har mer eller mindre direkte tilknytning til skolen, så kan man si det så enkelt som at alt bærer en viss grad av det formelle. Folkestad (2006, s. 142) mener dog at man skal være forsiktig med å gå inn med slikt perspektiv da dette er svært forenklet til sammenlikning med hvor intrikat sammensatt elevenes lærehverdag er. Dette sier til han til tross for at også anerkjenner at de konkrete fysiske forutsetningene, som for eksempel i og utenfor skole, er viktige å ha i mente. Folkestad (2006, s. 142) mener at det beste er å bære med seg et dynamisk perspektiv på formell og uformelle læringsstrategier, da som aspekter ved selve læringsprosessen uavhengig av hvor læringen foregår.

## 4.3 Formell utdanning = formell læring?

### 4.3.1 Innledende tanker og observasjoner

I forkant av min undersøkelse, så var jeg ganske så sikker på (i min forforståelse) at de lærerne jeg skulle møte til intervju som da eventuelt ikke hadde formell kompetanse i musikkfaget skulle, i sin undervisningspraksis, søke til de formelle strategiene de kjente til fra sine andre undervisningsfag. Altså, jeg forventet at disse lærerne skulle søke trygghet i læringsplanen og følge den helt slavisk med kjente (og kanskje mer formelle) metoder fra de andre fagene sine. Dette skulle vise seg å ikke bare være en grov forenkling, men faktisk også en ganske så feilaktig tanke om musikk lærernes praksis, ut ifra hva informantene senere skulle fortelle meg. På mange måter, så peker resultatene mine i motsatt retning. Formell kompetanse i musikkfaget kan, hos noen lærere, se ut til å bety økt formelt preg på undervisningen til musikk læreren, og fravær av rent formell kompetanse kan se ut til å føre til at undervisningen får et mer uformelt preg. En gjennomgående faktor hos mine informanter med formell kompetanse innen musikkfaget var en slags trygghet i stoffet og

---

dets egenverdi. Jeg sier ikke her at de uten formell kompetanse ikke er trygge på undervisningen sin, men samtlige av de med formell bakgrunn tenderte mot å ty til en mer formell tilnærming til fagstoffet basert på klare argumentasjoner da de gjerne også har en klarere formening om for eksempel hvorfor akkurat den komposisjonen er viktig å prate om, eller hvorfor akkurat den sangen er viktig å synge. Dette kan eksemplifiseres med følgende utdrag fra et av mine intervju:

*Altså, noe av det første jeg fokuserer inn på er samlinger. Tenke på, øve mot, utøve samlinger. Det er liksom noe konkret å jobbe mot som jeg har god kontroll på. Jeg vet liksom hvilke trinn som skal arrangere samling når osv. [...] Starter på et nytt år, så er det bare, \*dunk i bordet\*, rett på samling. De samlingene er som regel faste og jeg har noen permer med faste låter til de forskjellige samlingene, så da er det bare å 'schmecke' dem opp og gjøre et utvalg og sette i gang med øvinga [...] Jeg liker å bestemme. Det er det helt ærlige svaret. Jeg vil jo selvsagt forsøke å utnytte deres egen musikksmak og ting de kjenner til fra før av, men det er jo ikke alltid det passer med for eksempel dubstep og vulgær tekst på en påskesamling, for å si det sånn da. Jeg liker å bruke egen smak, for jeg føler at den sammenfaller ofte med hva som man kan si objektivt også passer til anledningen. Samtidig så er det jo også et poeng da, at ungene faktisk skal få oppleve musikk som de kanskje ikke hadde oppsøkt selv.*

*Utforske noe annet enn VG-lista liksom. – informant 1*

Denne læreren finner trygghet i at vedkommende har god kontroll på hva slags repertoar som skal og bør læres for den gitte anledning, dette mye gitt en formell opplæring som har formet både personlig smak og overordnet didaktisk tankegang fremstod det for meg. For å komme med en liten motpol til dette, så kan man se på følgende utdrag fra et intervju med en lærer som ikke har formell kompetanse:

*Som jeg nevnte tidligere så har jeg jo ikke formell kompetanse i musikk og føler meg ikke særlig trygg på noe som går utenfor det jeg kjenner til fra egen klimpring og slikt hjemme, så da er det som regel det jeg kjenner jeg bygger undervisninga på [...] Det blir liksom litt av hvert av det jeg kan litt om. Det blir jo da litt dans, og fløyte, og boom wackers ... ellers så jobber elevene ganske fritt på Garageband. KORARTI er jo også veldig fint for å lære inn låter til samlinger og sånt da [...] Jeg må jo være ærlig å si at disse aktivitetene er noen av mine 'go to' - aktiviteter, mye på grunn av at det er nettopp det jeg føler meg trygg på, så det er jo en beslutning*

---

*tatt med fokus på meg egentlig ... Men samtidig så tenker jeg at ungene ikke ville fått så mye ut av at jeg skulle 'knøla' med noe jeg ikke kunne ... Så min måte å sikre at ungene får noe ut av det da, blir jo å gjøre ting jeg kan. Kan jeg det, så får ungene utbytte av økta også. Jeg tar jo selvsagt utgangspunkt i læreplanen og kan absolutt rettferdiggjøre det jeg gjør, at det er relevant liksom. – informant 2*

Dersom man vurderer disse to lærernes uttalelser opp imot hverandre danner det seg et bilde av at læreres valg av undervisningsform ikke nødvendigvis handler om hvorvidt læreren er trygg i egen undervisning eller ikke, men heller om HVOR læreren finner tryggheten. Dette stemmer jevnt over med det Sætre et al. (2016, s. 1) fant ut i sin undersøkelse, nemlig at musikk lærere tenderer mot å styre undervisningen mot det de kan godt, mer eller mindre uavhengig av formell/uformell kompetanse som sådan. For å undersøke denne tendensen ytterligere vil jeg se nærmere på to ressurser for lærernes trygghet: deres egen bakgrunn og samarbeid med sine kollegaer.

### **4.3.2 Bakgrunnen farger undervisningen**

En gjennomgående, men kanskje ikke overraskende, tendens blant mine informanter er at deres bakgrunn farger undervisningen. Både under intervju og i bearbeidelse av empiri ble det tydelig for meg at musikkfaget, for disse lærerne, var litt i en særkategori når det kom til personlig tilknytning. Altså, om en lærer syntes å virke ganske så formell eller uformell i sine strategier i andre fag, så kunne musikkfaget få en særstilling utenom dette, som da medførte at musikkfaget kunne bære formelt eller uformelt preg helt uavhengig av hvor formell eller uformell læreren ga uttrykk for at vedkommende var i andre fag. En av årsakene var blant annet dette med bakgrunn og kunnskap i faget:

*Praktisk tilnærming går jeg for i mine musikktimer, og det er rett og slett fordi at for eksempel musikkteori ikke er i min fagkrets i det heletatt, og jeg føler meg absolutt ikke stødig. Jeg har jo fryktelig lite teoretisk bakgrunn, og alt det jeg har lært meg er stort sett på øret ... den praktiske tilnærminga mi er jo da basert på det at det er den tilnærminga jeg har hatt selv når jeg har sittet hjemme og lært meg instrumenter på egenhånd. – informant 2*

Dette er et kort eksempel på hvordan musikkfaget kan oppnå den særstillingen hos en lærer når det kommer til hvor vidt undervisningen bærer formelt preg eller ikke. Vi ser her i dette sitatet at læreren, som ikke har formell kompetanse, søker trygghet i det som ligger seg selv

---

nærmest i musikkfaget ellers, altså sine egne høyst uformelle læringsstrategier fra hjemmearenaen. Et annet utdrag viser også at musikk får en særstilling nettopp fordi noen lærere stiller og opplever andre forventninger til musikkfagets egenart. Det er også da viktig å presisere at følgende utdrag kommer fra et intervju med en realfagslærer som ellers i stor grad befinner seg i undervisningssituasjoner med tydelig formelt preg.

*Via søsken fikk jeg vite at man fikk karakter i musikk på ungdomsskolen, så da øvde jeg hardt mot det allerede før jeg begynte på ungdomsskolen. Når jeg selv da kom på ungdomsskolen så var jo jeg allerede ganske god, så da fikk jeg gjøre mye i musikktime. Jeg opplevde musikkfaget som et 'gjørefag' [...] Altså skolen er jo ganske teoritung og 'sitt ned ved pulten' sånn ellers, så det er vel også noe av bakgrunnen for at jeg og de andre musikk lærerne da velger å legge hovedvekt på det praktiske og mer frie i musikkfaget. At det er et gjørefag. Det at musikk er mer et 'gjørefag' ligger i stor del av forventningene elevene selv har til faget, og på akkurat det føler jeg det er viktig at vi møter dem. – informant 3*

I dette tilfellet, så ser vi da at musikkfaget får en særstilling ikke på bakgrunn av lærerens egen kompetanse innenfor faget som sådan, men sin egen opplevelse og bakgrunn i skolefaget og videre da at lærer kjenner seg igjen i forventningene elevene har.

Det er ikke nødvendigvis kun den formelle kompetansen 'på papiret' som styrer læreren inn mot det formelle, men også da en opplevd erfaring som utøvende deltager i mer formelle settinger. Informant 5 var veldig klar på hvordan bakgrunnen var med på å farge undervisningen, men at vedkommende da forsøker å nyansere i større grad når det kommer til undervisningen i skolen. Altså, skille litt mer mellom personlige 'kjepphester' og hva elevene skulle jobbe med i skolen. Dette kommer frem i følgende utdrag:

*Jeg er klassisk trent fiolinist og har spilt nå i 24 år ca. Jeg har lært piano og gitar på egenhånd utover dette da, men det er nok mest det klassiske jeg har erfaring fra. I det klassiske, så har jeg jo spilt mye i orkester og vært solist. Spilt mest i klassiske sammenhenger altså [...] Jeg kjenner jo veldig på det som lærer da, at jeg er klassisk skolert. Jeg har jo veldig lite banderfaring, men jeg favoriserer jo popmusikken når det kommer til gitar og piano i alle fall. Det tenker jeg uansett er nyttig med tanke på at elevene, mest sannsynlig har et større forhold til pop enn klassisk [...] Hadde jeg fått bestemme helt ut i fra hva jeg selv er komfortabel med, så hadde jeg nok brukt en*

---

*musikkhistorisk og ja, ganske teoretisk tilnærming til det meste ... men da vet jeg at jeg ikke hadde nådd frem til alle elevene mine. Jeg tilpasser meg så godt jeg kan til elevgruppens behov. – informant 5*

Ut ifra dette utdraget, så kan man se hvordan læreren søker mot det trygge i opplevde formelle metoder og situasjoner som vedkommende har opplevd selv at har fungert og fanget interesse, samtidig som et utenforblikk peker på at elevene ikke kommer fra samme ståsted og at undervisningen da må justeres der etter. Dette understrekes videre senere i samme intervju:

*For eksempel, jeg elsker jo musikkhistorie og samspillet mellom musikk og dans opp igjennom tiden ... Likevel, når elevene har samspill, så legger jeg dette vekk, for det er ikke det elevene vil ha eller trenger akkurat da. – informant 5*

Det at musikkfaget kan få en særstilling hos læreren når det kommer til hvor vidt det er formelt preget eller ikke, kommer ikke like tydelig frem hos denne informanten, når både egen utøvelse og erfaring bærer sterkt formelt preg i tillegg til lærerens formelle kompetanse fra høyere utdanning. Likevel, så glimter det også frem nærmere slutten et utsagn som nyanserer dette bildet litt:

*Selv om jeg selv er veldig glad i teori, så tenker jeg jo det at elevene ikke har behov for enda et kjempeteoretisk fag. – informant 5*

Til tross for sin sterkt formelle bakgrunn, så viste informanten i intervjusituasjon tydelig preg av at forventningene til musikkfaget, i hvert fall fra elevenes side, er at det er et gjørefag, og at dette da er en forventning læreren bør spille videre på.

En annen årsak til at musikkfaget kan få en særstilling (som tidligere nevnt) hos informantene, kan ut ifra det vi ser her være blant annet lærerens profesjonsidentitet og videre hva ved musikken læreren knytter seg opp til både i og utenfor undervisningssituasjon. Slik det kommer frem i Sætre et al. (2016, s. 15-16), så kan musikk lærere bære preg av å knytte seg opp mot en form for læreridentitet, eller musikeridentitet. Ved sistnevnte, så kan man for eksempel trekke frem informant 3, som med sin realfagsbakgrunn kanskje har trygghet i formelle undervisningsstrategier, men som likevel tyr til det uformelt pregede i musikkfaget da vedkommende har en uformell

---

musikerbakgrunn. Sagt på en enklere måte, i realfag er informant 3 en lærer som underviser, mens i musikk er informant 3 en musiker som underviser.

### 4.3.3 Samarbeid med kollegaer

En annen sentral faktor for etablering av tryggheten i faget syntes da å være samarbeidet med andre musikk lærere, det å få et trygt fundament i en slags kollektiv kunnskap uavhengig formell eller uformell kompetanse og musikalsk bakgrunn. På mange måter så blir dette punktet et «funn i funnene» for meg, i den forstand at det formelle/uformelle preget på undervisningen kan synes å avhenge mye av hvor vidt den gitte musikk læreren er en del av et fagteam. Dette kommer fram i følgende utdrag fra intervju:

*Vi har et veldig godt faglig samarbeid her på skolen, og de som virkelig KAN musikk, de har stålkontroll på alt av opplegg vi driver med. Vi samarbeider om en nøyaktig årsplan med det vi opplever som gode opplegg for ungene. På 8.trinn starter vi med et slags musikkhistorisk blikk. Altså, eleven får utdelt et hefte der de skal fylle inn og gjøre oppgaver tilknyttet musikkhistorie som vi mener er sentralt for dem. Noe klassisk, men kanskje hovedvekt på pop/rock fra 50-60-tall og fram til i dag. – informant 3*

Dette utdraget viser hvordan en lærer uten formell kompetanse legger sin trygghet i en kollektiv kunnskap basert på andre sin formelle kompetanse i utøvelse av en ganske så formelt preget læringsaktivitet. Det er altså en formell kompetanse som styrer undervisningen inn på mer formelt preget læring, men ikke via læreren selv direkte. Denne uttalelsen kan gå også da litt imot det at formell utdanning hos en lærer fører til mer formelt preget undervisning, i hvert fall til en viss grad. Jo, det er den formelle kompetansen som her leder an, men ikke hos læreren selv. Her kan jeg trekke inn hva informant 5 sier:

*Vi har jo godt planlagte periodeplaner hvor vi lærere da har våre ansvarsområder og vi har delt opp musikkgruppene slik at de blir utsatt for mange forskjellige typer aktiviteter, og kanskje også da forskjellige grader av styring. Alt i fra samspill, dans, lytting, og generell musikkhistorie[...] vi har nok våre bestemte metoder og tanker rundt visse temaer basert på vår kollektive kunnskap og erfaring. Det kan jo da være alt i fra en holdning man har til temaet til at for eksempel akkurat den sangen er fin å bruke i oppstart på piano på grunn av ... osv. [...] Vi jobber veldig SAMMEN på*

---

*teamet og spiller på vår kollektive kompetanse, men også hvor vi har våre styrker. Jeg tror kanskje den generelle, altomfattende tankegangen vi kjører er at elevene skal utøve ganske fritt, men at teorien også skal få sin plass. – informant 5*

Informant 5, som jeg tidligere har nevnt har en sterkt formell bakgrunn, beskriver her litt om hvordan de jobber på teamet musikk lærere hun er en del av, hvor samtlige har formell kompetanse. Her er det altså mye formell kompetanse som er samlet på et team. Likevel, så ser det ut til at den kollektive styringen i teamet leder undervisningen mot et mer uformelt preg, i hvert fall i visse perioder. Dette blir på mange måter da et eksempel på at formell kompetanse ikke nødvendigvis er synonymt med formell undervisning, både med tanke på enkeltlærer og et team av lærere.

Både informant 3 og informant 5 tar del i en større fagkrets, men hva så med enkeltlærere som ikke tar del i et større team? Her velger jeg å trekke inn informant 1, en informant som i aller høyeste grad har formell kompetanse, men som da står uten et fagteam.

*Jeg må jo si at jeg liker å ha musikk fra femte og helt opp til sjuende. For da kan jeg liksom legge opp et mer langsiktig løp da. For eksempel i komposisjon, så starter jeg litt med tekstbearbeiding i musikk på femte, øver innspilling og produksjon i sjette, så skal de liksom lage en helt egen sang i sjuende da. Det er lett vint for meg, ja, men det er jo fordi det funker at jeg bruker det. – informant 1*

Intervjuet med informant 1 bar generelt veldig preg av «jeg»-formen som vi ser her. Det refereres mer eller mindre alltid til hva læreren selv gjør, og dette er jo ut ifra en situasjon hvor læreren faktisk da mer eller mindre alene om musikkfaget i de fleste situasjoner og blir videre nødt til å legge opp hele løpet selv. Sammenliknet med informant 3 og informant 5, så har ikke informant 1 det samme teamet å 'sparre' med.

*[...] så har jeg jo en ålreit kompetanse innafor Garageband på iPad, som jeg da kan benytte meg av. Jeg har liksom noen gode opplegg som er utprøvd og som ligger inne i iThoughts (litt som de permene), som det bare er å kjøre i gang ungene med. Og da sitter dem for det meste å jobber selv etter den oppgaven, eller oppskriften da. Eller sånn som nå da hvor de har fått et utvalg artister og sånt som de skal skrive om da. For eksempel et type rockeprojekt, det pleier jeg alltid å ha. Hvor de skal skrive om et rockeband, som jeg da gjerne bestemmer. Eller så skriver dem for eksempel gjerne om en av tre utvalgte klassiske komponister. Det er litt sånn fakta, og*

---

*musikkutdrag, bilder også videre. For eksempel nå, så har jeg ei gruppe på et trinn som hang litt etter, og da slengte jeg fram et sånt opplegg til de to andre gruppene som de kan holde på med. Det er sånn veldig enkelt opplegg som bare gjør seg sjøl nesten. [...] Det høres jo veldig lett vint ut for meg dette her, og det er det jo også for så vidt. Det er jo ting jeg er trygg på og har opparbeidet meg en god del erfaringer på. Likevel, så blir det jo brukt fordi DET FUNKER. Ikke fordi det er lett vint for meg, men fordi det faktisk funker skikkelig bra. Og mange av disse aktivitetene er jo tett knyttet opp mot måla som står i læreplan. – informant 1*

Dette sitatet gjør det på mange måter veldig synlig at informant 1 velger aktiviteter, innhold og grad av styring veldig preget av at vedkommende er alene om det meste i faget.

Aktivitetene er for eksempel lagt opp etter visse sjangermessige valg gjort med gode røtter i egen erfaring og formell kompetanse. Hadde disse valgene vært annerledes om læreren kunne drøftet det med et fagteam? Det kan være skummelt å gi et klart ja/nei svar på det, men for meg, ut ifra det jeg kan se i undersøkelsen, så kan mye tyde på det. Et annet betimelig spørsmål er jo da hvorvidt man kan se at formell kompetanse og bakgrunn, alene utenfor et team, fører til mer formelt preget undervisning. I informant 1 sitt tilfelle, så er svaret både ja og nei. Ja, i form av at læreren legger en rekke klare føringer med tanke på aktiviteter og repertoar og styrer mye på den fronten. Samtidig, så kan svaret likefult være nei med tanke på at mange av aktivitetene som informant 1 setter i gang er selvdrevne, frie og utforskende for elevene.

Informantenes uttalelser som er trukket frem her, kan peke på at musikk lærerens egne formelle kompetanse og bakgrunn alene ikke er den ene avgjørende faktoren for undervisningens grad av formelt preg når de da tar del i et team. Sagt på en annen måte, så legger dette funnet opp til en mulighet for at en lærer kan undervise i musikk med et sterkt formelt/uformelt preg mer eller mindre uavhengig av eget formelt/uformelt pregede utdanning og bakgrunn, forutsett at læreren tar del i et overordnet team. Man kan se en liknende tendens hos lærerne som jobber mer alene, dog fremstår disse som noe sterkere preget av sin bakgrunn.



---

#### 4.3.4 Praktisk gjennomførbarhet

Når jeg i dette funnet snakker om det å stå alene kontra å ta del i et fagteam, så er det også viktig å nyansere det litt ved å trekke inn en faktor om praktisk gjennomførbarhet. Det er altså ikke den individuelle lærers bakgrunn alene som i hovedsak styrer graden av formelt/uformelt i undervisningen. Slik som man kan lese i Hallam et al. (2018, s. 227), og litt til tross for hva man leser i for eksempel Green (2005, 2008), så krever mange uformelle læringsstrategier mer av en lærer, gjerne da i form av for eksempel veiledning av enkeltelever. Lewis (2020, s. 380) trekker også frem at omfattende og dedikert tilpasning av undervisningen, som da gjerne medfølger de uformelle læringsstrategiene, krever mye av enkeltlæreren å gjennomføre. Til tross for at pedagogisk stil kan utvikles og tilpasses hos enkeltlæreren, er ofte spørsmål om personal- og materialressurser ledende faktorer for gjennomførbarheten til mange uformelle læringsstrategier (Lewis, 2020, s. 380). Er man alene som lærer i et klasserom, så vil man ofte kunne føle seg utilstrekkelig da man ikke får hjulpet elevene godt nok. Med dette i mente, så vil det da være nærliggende å tro at en musikk lærer som står alene, uavhengig av formell/uformell bakgrunn, vil styre undervisningsmetoder og innhold dit hen at det er mulig for enkeltlæreren å gjennomføre med en slags garanti for både utbytte og mulighet for veiledning av elever, innenfor de gitte praktiske rammer.

*Vi skal ha så mange klasser som skal ha musikk samtidig at vi ikke har de praktiske forutsetningene, altså rom, instrumenter etc., til at alle skal drive med det samtidig. I en ideell situasjon, så hadde vi jo hatt rom og instrumenter til alle, men når det da ikke er sånn, så må vi gjøre det beste ut av det vi har og dele inn den mest praktisk fokuserte undervisningen i perioder. – informant 3*

Det er også viktig å understreke her, som i Sætre et al. (2016, s. 16), at den praktiske gjennomførbarheten som diskuteres her ikke ene og alene avhenger av lærerne, undervisningen og elevene i seg selv. Musikkfeltet man tar del i som musikk lærer gis også betingelser, føringer og reguleringer av skoleledere, skoleeiere og nasjonale myndigheter og retningslinjer. Dette da være seg for eksempel faglig prioritet under bygging av kompetanseprofil, lokale læreplaner, fysiske forutsetninger og skoleutvikling generelt. Sagt på en annen måte, så kan det som førte til en mer formelt/uformelt preget undervisningsstil være vel så styrt av den praktiske gjennomførbarheten gitt av andre rammefaktorer enn kun den individuelle lærers bakgrunn.

---

## 4.4 Elevstyrt repertoar

### 4.4.1 Innledende tanker og observasjoner

Et av de mest sentrale punktene å se på når man skal se etter om noe bærer formelt/uformelt preg, er repertoaret og hvordan dette velges ut. Dog, med noen variasjoner, så virker som at det både utøves og jobbes mot et klart ideal om sterk elevmedvirkning hva repertoar angår, så langt andre forutsetninger ligger til rette for det. Dette være seg i mange formater, om det går fra å velge fra et forhåndsbestemt utvalg, velge repertoar basert på egne favorittlåter, eller skape helt egen musikk fra bunnen.

### 4.4.2 Avhenger av alder/trinn

Det kan synes å være en tendens at graden av elevstyring og fritt valg av repertoar styres en del av hvilket trinn musikk læreren underviser på. Etter å ha gått igjennom empirien for undersøkelsen min sitter jeg igjen med et inntrykk av at, selv om elevmedvirkning er til stede på alle trinn, så øker den i takt med at elevene blir eldre. Dette kommer frem blant annet hvis man ser på disse to utsagnene fra informant 1 og informant 3.

*Det er jo noen klassiske sanger som SKAL være på de forskjellige samlingene for eksempel i Jula eller på FN-dagen og slik, men samtidig så vil jeg jo da gjerne ha med noe pop og musikk ellers som elevene vil ha med. Noen ganger vil de bestemme, men de vet ikke helt hva de vil bestemme, så da kan jeg komme med en avstemningsløsning der de kan stemme på et utvalg låter jeg har valgt da. Dette blir jo også en litt lur måte å kanskje styre dem inn på noe jeg ville bestemt, men ... om alle stemmer på en låt som jeg kanskje ikke ville hatt med fra det utvalget ... så blir det den. Men jeg styrer jo på en måte ikke. [...] Det skal jo også sies at det kanskje er lettere å sleppe til de eldre ungene, da dem gjerne har mer å komme med av forslag utenfra. Småungene er det ofte lettere å lære bort en god del smålåter til, så får de da heller velge blant dem, og det synes småungene å trives godt med. – Informant 1*

*Vi setter jo hoveddrammene for perioden, men elevene velger da selv hva slags instrument, sjanger og låt de skal jobbe med. På 9.trinn har de også en musikkteorioppgave hvor de da skal skrive om en artist og en sjanger, og mange (om ikke alle) velger da sin favorittartist og skriver om det. Da har vi lagt hoveddrammene*

---

*for oppgaven, men elevene står helt fritt til å velge innholdet selv. Det er jo ikke typisk, rent skolefaglig sett at elevene får jobbe med det de vil i andre fag. Så vi gjør et poeng ut av at vi skal ha litt friere tøyler i musikkfaget, for vi ser at elevene responderer positivt på det og blir motiverte til å jobbe. – informant 3*

Vi ser altså at i disse to utsagnene er informantene er skjønt enige om at det er lettere å slippe til de litt eldre ungene ettersom de blant annet har utviklet et større repertoar å komme med forslag fra, og at de gjerne vil en bestemt retning videre.

#### **4.4.3 Avhenger av et fagteam**

Det er heller ikke til å stikke under en stol at den enkelte musikk lærers deltagelse i et fagteam med flere musikk lærere er med på å påvirke ting som for eksempel repertoarutvalg og muligheter for fleksibilitet og elevmedvirkning. Det er noe som kan tyde på at en musikk lærer som står alene om faget ender opp med å styre repertoarvalget noe mer enn lærerne som har et større team av musikk lærere rundt seg, men hva kan det komme av? Som de tidligere funnene jeg har vært inne på viser, så viser informantene som i stor grad står alene om musikkundervisningen en tendens til å vinkle alt inn mot det de selv er tryggest på, være seg på grunn av arbeidsmengde eller faglig trygghet, og med dette blir det da mer eller mindre automatisk at musikk læreren ender opp med å styre repertoaret i større grad. Det å være en del av et fagteam kan gi en større fleksibilitet med tanke på arbeidsfordeling, sjangerkunnskap etc. Dette eksemplifiseres ved gå tilbake til og se nærmere på et tidligere gjengitt utdrag fra samtalen med informant 5:

*Vi har jo godt planlagte periodeplaner hvor vi lærere da har våre ansvarsområder og vi har delt opp musikkgruppene slik at de blir utsatt for mange forskjellige typer aktiviteter, og kanskje også da forskjellige grader av styring. [...] vi har nok våre bestemte metoder og tanker rundt visse temaer basert på vår kollektive kunnskap og erfaring. Det kan jo da være alt i fra en holdning man har til temaet til at for eksempel akkurat den sangen er fin å bruke i oppstart på piano på grunn av ... osv. [...] Vi jobber veldig SAMMEN på teamet og spiller på vår kollektive kompetanse, men også hvor vi har våre styrker. – informant 5*

---

Her kommer altså informant 5 med direkte referanser til noen konkrete fordeler med det å være en del av et fagteam. Hvis man biter spesielt merke i de uthevede linjene, så ser man det at den kollektive kunnskapen og fleksibiliteten til å spille på hverandres styrker er to klare elementer som skaper muligheter for større rom for variasjon og åpenhet for valg for elevene, sammenliknet da med hva man som én lærer har alene. For å understreke poenget ytterligere, så kan vi trekke frem dette sitatet:

*Jeg føler også behov for å si det at det å være musikk lærer er på mange måter noe jeg ikke har valgt sjøl, og det synes jeg er viktig å få fram. Jeg skulle jo ønske at klassa mi hadde en musikk lærer med god peiling, som bare kunne slengt med seg gitaren og spilt med ungene og slikt, for jeg føler jeg ikke har den tryggheten og kompetansen sjøl. Jeg har jo ikke noe fagteam å støtte meg på sånn sett, så da blir jeg ganske aleine. – informant 2*

Dette kan igjen speiles mot Hallam et al. (2018, s. 227) og Lewis (2020, s. 380) som påpeker at det å stå alene som musikk lærer i slik settinger er utrolig krevende, eksempelvis som i dette funnet med sjangre. Ved å ha et større fagteam, er det også større sjanse at man får dekket en større sjangerbredde i repertoar som utøves og undervises i.

#### **4.4.4 Må elevene velge for enhver pris?**

Etter å ha lest blant annet Green (2005, 2008) og Folkestad (2006), så sitter jeg litt med inntrykket av at det at eleven velger repertoaret selv nærmest er alfa og omega for en god undervisningspraksis i musikk. Rodriguez (2009, s. 37) understreker det som kommer frem i Green (2008, s. 14) at elever utvikler en bevissthet rundt egen evne til å uttrykke personlighet gjennom musikken, og at denne individualiseringsprosessen ikke er typisk mål for de tradisjonelle, formelle undervisningsstrategiene. Hanken & Johansen (2014, s. 48-49) trekker frem at elevens musikkultur er en viktig identitetsmarkør, og det å neglisjere eller avvise denne kan føre til negativ påvirkning på elevens forhold til faget. De sier videre at læreplanen, musikkpedagogen og eleven kan ha røtter i tre vidt forskjellige musikkulturer, og oftest ender eleven opp som den svakere part (Hanken & Johansen, 2014, s. 49). På mange måter, så kan jo dette være sant, men samtidig så får jeg også lyst til å spørre «er det så fryktelig galt om musikk læreren styrer elevene inn på en bestemt sjanger eller komposisjon fra tid til annen»?

---

*Småungene er det ofte lettere å lære bort en god del smålåter til, så får de da heller velge blant dem, og det synes småungene å trives godt med. [...]Jeg hørtes jo kanskje litt krass ut da jeg sa at det er jeg som bestemmer ... men det er jo ofte at jeg i litt mer åpne perioder mellom for eksempel samlinger sier til klassa at nå har jeg bestemt alt for mye, så nå vil jeg høre fra dere ... «hva slags repertoar vil dere jobbe med framover?», spør jeg da. – Informant 1*

I følge denne informanten, så responderer barn (i hvert fall på småtrinnet) veldig godt på det å få et slags ferdig sammensatt og planlagt repertoar, og etter hvert som de gitte komposisjonene i dette repertoaret blir innstudert får elevene altså da en frihet til å velge mellom dem. Jeg spør informanten videre:

***(Føler du at du må bestemme for at noe skal bli gjort?)***

*Nei. Jeg liker bare å bestemme. Jeg liker å ha kontroll og velger noe som jeg liker. Da blir det lettere for meg å jobbe med, og jeg velger også den gitte låta ut ifra hva jeg tenker at elevgruppa kan få til å låte fint, slik at de opplever mestring. Jeg liker jo også å styre elevene i en annen retning repertoarmessig, fordi jeg tenker de får så mye input fra den musikken de hører til hverdags ... at jeg liksom kan stå for noe annet da, og by på noe anna, og åpne horisonten litt. Så er det også fordi jeg kjenner at det er ganske vanskelig å jobbe med musikk jeg bare kjenner at jeg virkelig ikke liker. Jeg er ganske altetende egentlig når det kommer til musikk, men det er noen uttrykk som jeg takler heller dårlig, for eksempel russelåter, mumlerap og sånne røpelåter og sånt da. – informant 1*

Det skal ikke stå på ærligheten til informanten angående faktoren personlig smak, men om man ser noe forbi dette, så kommer det også frem et viktig poeng om blant annet elevenes opplevelse av mestring. Man skal ikke undervurdere barns evner til å utøve musikk, men samtidig så kan det være et poeng i det informanten sier her. En gitt ønskelåt fra en elev kan ende opp med å være et musikalsk komplekst uttrykk, som igjen blir vanskelig for elevene å gjengi og videre da demotiverende. Dermed kan det heller være lurt å styre dem inn på noe som ligger innenfor deres ferdighetsområde, slik at elevene opplever mestring og, som en konsekvens av dette, får økt motivasjon. Det er dog ikke kun på småtrinnet jeg fikk inntrykk av at dette var tilfelle. Selv om jeg har inntrykk av at de eldre elevene får noe større frihet, kan informantene som jobber i ungdomsskolen fortelle at de noen ganger må gå inn og styre

---

repertoarvalget, eventuelt bearbeide det i noen grad, for at eleven skal kunne jobbe med musikalisk materiale som står til deres forutsetninger/ferdigheter.

*Når det kommer til hvorvidt det jeg som velger repertoaret, så vil jeg si at det i 40-50%% av tilfellene er jeg som styrer valget. Når elevene skal velge selv, så kan det ofte skje at mulighetene blir for mange og at det da kanskje blir et litt voldsomt valg å ta stilling til, så da kan det hende at jeg styrer dem inn på et litt mindre utvalg av låter som jeg vet elever har valgt tidligere og har likt veldig godt. Altså, de velger da selv, men kanskje innenfor rammer som jeg setter. Det er jo også litt vanskelig å gi et sånn generelt svar, ettersom at det avhenger veldig av elevgruppen hvor mye vi trenger å gå inn å styre. – informant 4*

Det Green (2005, s. 28) trekker frem er at læringen skal være basert på personlig interesse og valg. Det er eleven som skal velge. Dette blir en måte å sikre elevens interesse i selve repertoaret som skal innstudies og utøves. Det er til dels det som beskrives av informant 4, men samtidig så kommer det frem at elevene kan ende opp med å ønske å bli styrt. Altså, få redusert valgmulighetene til et slikt nivå at eleven selv kan gjøre en beslutning. Jeg tror nøkkelen her ligger i «basert på». Eleven trenger ikke nødvendigvis velge helt selv ut av løse luften, men kan for eksempel nevne en sjanger eller artist som vedkommende liker, og så kan musikk læreren komme med videre forslag ut ifra det. Sentralt hos både Green (2005, 2008) og Folkestad (2006) er motivasjonen, og at valget av repertoar og ikke minst hvem som velger har mye å si for denne. Informantene viste en generell tendens til å også bruke elevens motivasjon som begrunnelse for elevstyrt repertoar, her eksemplifisert med videre samtale med informant 4:

***(Hvorfor er det en slik at elevene får bestemme mesteparten av repertoaret?)***

*Det er jo fordi jeg oppfordrer dem til det, å velge selv altså. Jeg tenker at ved at de får velge repertoaret selv, så er det en god og enkel måte for å holde elevene motiverte. For at musiseringen og samspillet skal ha den samlende effekten som jeg vil at det skal ha, så tenker jeg at det er viktig at alle elevene føler et slags eierskap til musikken de driver med ... men som jeg har sagt, så er vi jo inne og hjelper til litt slik at vi har kontroll på om repertoaret er enkelt nok, eventuelt utfordrende nok for elevene. – informant 4*

---

En risiko ved i stor grad elevstyrt repertoar, som for øvrig informant 1 har vært inne på tidligere, er dette med sjangerhierarkier. I sine studier av formell vs. uformell læring retter Green (2005, 2008) pekefinger mot tradisjoner som knyttes til en klassisk musikktradisjon og videre dens tendens til å peke ut bestemt repertoar for innstudering, slik som jeg tidligere har nevnt fra Green (2005, s. 28). Om man tar Green på ordet og aktivt implementerer populærmusikk og uformelle læringsstrategier i musikkundervisning, så vil man også kunne møte på liknende utfordringer som Green mener formelle læringsstrategier har. La oss for eksempelets skyld si at læreren har full styring over alt av repertoar, og dermed – bevisst eller ubevisst – innfører et bestemt sjanger/artist-hierarki som elevene skal innrette seg etter, være seg klassisk tradisjon eller populærmusikk. Her er det ingen tvil om hierarkiets tilstedeværelse. Om man så går helt i motsatt ende, for eksempelets skyld, og sier at elevene bestemmer absolutt alt av repertoar. Vil det ikke da oppstå et liknende sjanger/artist-hierarki? Alt etter hva som er «inn» for tiden? Hvis alle hører på en gitt populærmusikalsk artist, hvor blir det da av de klassiske tradisjonene?

Som tidligere nevnt så trekker Dyndahl (2019, s. 15) frem flere teoretikere, som ikke er entydig positive til hvilke følger uformelle læringsstrategier kan ha for repertoar. Blant de som Dyndahl (2019, s. 15) trekker frem er Kallio (2015) og Dyndahl & Nielsen (2014). De ytrer en bekymring når det kommer til hva slags populærmusikk som blir inkludert/ekskludert, på hvilket grunnlag, og med hvilke konsekvenser. De peker på det at fokus på populærmusikk i undervisning kan bidra til å skape et sjangerhierarki, slik som jeg nettopp illustrerte, nettopp det Green (2005) retter fingeren mot i formell musikkundervisning. Rodriguez (2009, s. 38) peker også på at hierarkier i både sjanger og ferdighetsnivå like fullt kan være tilstede i det formelle som det uformelle. Ser man på undersøkelsen til Sætre et al. (2016, s. 12), så peker denne mot en tendens til at populærmusikalske uttrykk dominerer musikkundervisningen jevnt over, altså peker det mot en tendens til sjangerhierarki. Det kan tenkes videre her da at det som holder musikkfaget åpent og variert er nettopp det at musikk læreren faktisk går inn og kontrollerer utvalget. Det kan også tenkes at ved at musikk læreren gir et «tvungent» innsyn i andre sjangeruttrykk, så kan elevene oppdage nye sjangre og artister som de ellers ikke hadde oppdaget om de kun hadde fulgt en mainstream. Under intervjuet med informant 5, så stilte jeg litt spørsmål ved dette med at elevene velger alt selv, og dermed skaper sitt eget hierarki:

---

*(Ved at elevene velger så mye selv, føler du ikke at de da kanskje litt mister det med opplevelse av andre sjangre og uttrykk siden de velger kun musikk de kjenner til og er omgitt av fra før?)*

*Nei jeg er ikke så bekymret for det egentlig. For eksempel, i musikkhistorie så introduserer vi dem også for andre impulser da, enn det dem kanskje hører til vanlig. Da kan vi på en måte «tvinge dem» litt ut av den musikkbobla de lever i ellers og utfordre dem litt på nye ting. Kanskje gjøre dem litt nysgjerrige. De har jo en teorioppgave der de skal skrive om sin musikksmak og videre da en artist de liker eller ikke liker, og da utfordrer vi dem litt på det med å faktisk tenke seg om og bruke begreper på hvorfor de for eksempel synes opera er kjedelig, eller at hip hop er 'dritbra'. Få dem til å peke på konkrete ting i musikken og omtale musikken på en litt mer objektiv måte. For eksempel om de liker noe på grunn av rytmen, teksten, sounden osv. Vi forsøker liksom å lure inn litt andre uttrykk her og der, men når de skal utøve er det aller best om de får velge selv, for det ser vi er en veldig stor drivkraft for dem. – informant 5*

Vi ser her altså et eksempel på tidligere illustrert middelvei mellom det at elevene styrer og det at læreren styrer valget av repertoar. Ved utøvelse (for eksempel band eller dans), så er det viktig at eleven velger, men med det litt mer teoretiske aspektet, så velger informanten å introdusere elevene for ukjent materiale, og kanskje viktigst av alt utfordre dem på å reflektere over hvorfor de liker og ikke liker ulike musikkformer. Hvorfor er dette så viktig? Frith (1996, s. 124) påpeker at musikk kan fungere som et viktig verktøy for å plassere seg selv og sin identitet i et kulturelt narrativ, i en kontekst. Ved å reflektere over hvorfor man liker eller ikke liker musikk, skaper man seg også et bilde av seg selv symbolsk og emosjonelt (Campbell, 2010, s. 226). I så måte så finner elevene frem til seg selv ved å finne ut både hva de er og hva de ikke er. Med dette i mente, så kan man jo argumentere for at når det for eksempel kommer til repertoarutvalg, så skal det ikke være enten eleven eller læreren som bestemmer, men dynamisk variasjon som utfordrer og oppfordrer til refleksjon for begge parter. Ruud (2016, s. 167) sier at på grunn av musikkens evne til å utløse følelser, og fordi følelser bidrar til å sementere opplevelser, kan en kjede av musikkopplevelser skape sammenheng og kontinuitet i livet. En følelse som du forbinder med en type musikk trenger ikke nødvendigvis å være positiv, så om man for eksempel absolutt ikke liker rock, så kan det fortsatt være fruktbart å bli eksponert for dette uttrykket og videre reflektere over hvorfor man da for eksempel ikke liker akkurat den sjangeren.



---

Et annet aspekt ved identitet som argumenterer for middelveien er det at man må anerkjenne elevenes behov for å prosjektere sin identitet mot andre for igjen å forstå seg selv ut ifra refleksjonene. DeNora (2016, s. 141) understreker det at en stor del av identitetsarbeidet er å presentere seg selv til andre, og videre fører dette til at musikken man hører på og hvordan man presenterer dette er viktig for folk. Musikken man åpent knytter seg til kommuniserer noe til omverden og responsen er med på å forme identitetsutviklingen. Ruud (2016, s. 167-168) trekker også frem at vi kontinuerlig overvåker egne og andres reaksjoner på de identitetsutkast vi måtte finne på å legge frem. Derfor blir hvordan vi velger å fremstå overfor andre, med synspunkter på for eksempel musikk og holdninger til artister, viktige merkestener for å signalisere sin egenart. Ut ifra dette, så kan man si at det vil i stor grad føles som en fremmedgjøring fra lærers side om musikksmaken eleven prosjekterer ikke blir anerkjent av læreren. Det vil kunne føre til at responsen, eventuelt mangelen på respons, som oppfattes fra elevens side får negative ringvirkninger for identitetsutviklingen. Dette er ikke det samme som å si at eleven skal bestemme alt av repertoar, men at begge parter vil være tjent med at det åpnes for en viss grad av medvirkning.

Et annet perspektiv som bygger oppunder det at elevene bør få rom til å medvirke til repertoaret er det at det kan være en måte å gi elevene sosial trening og mulighet til å knytte bånd med en gruppe. Som lyttere, for eksempel, så knytter man seg ikke bare til artisten man lytter på, men også tilhengere av samme artist (Frith, 1996, s. 121). Så ved å bruke musikk i undervisningen som elevgruppen kan samles om, så kan det bygges tettere bånd i elevgruppen. På en annen side, så kan dette også virke ekskluderende om man som lærer skal ha dette som en kontinuerlig rettesnor. Dette på bakgrunn av at det ikke er en garanti for alle elever har en gruppe å gå til. Man kan eksempelvis være den eneste i klassen som liker rap, og da kan det virke ekskluderende at majoriteten som eksempelvis liker EDM konstant får styre retningen av repertoaret som jobbes med i timene. Slik som Hallam et al. (2018, s. 214) trekker frem, så er ikke inkludering av populærmusikk i seg selv en garanti for at ingen elever føler at de faller utenfor.

Om man ser det fra en litt annen side, så er det også en del elementer ved identitet og utvikling som kan sies å bære fordel av en lærer som styrer retningen av repertoar elevene jobber med på skolen. Som tidligere nevnt, så kan det få ekskluderende følger å fokusere for eksempel på bestemte grupper og gruppeidentiteter, og da kan det i seg selv virke mindre ekskluderende at det blir like urettferdig for alle på et vis, at lærer trumfer igjennom. Selv om dette ikke er et hovedpoeng, så er det en viktig faktor som mange av informantene velger

---

å trekke frem. Det som kan sies å være et sentralt argument for at læreren skal styre mer i denne sammenheng er utvikling av det som Bergh & DeNora (2009, s. 111) referer til som personlig kanon: En samling av musikk vi knytter forskjellige nyanser av våre identitetsuttrykk opp mot. Det er jo ikke nødvendigvis slik at selv om en elev eller en gruppe elever har en dominerende smak at denne smaken videre representerer deres hele og fulle identitetsuttrykk. Forskjellige musikkstiler blir ofte brukt til å uttrykke forskjellige nyanser av egen identitet (DeNora, 2006, s. 146). Med dette i mente er det viktig at læreren gir eleven rom til å utforske egen smak, samtidig som at læreren også kan styre eleven inn mot uttrykk som kan være forenelige med identitetsnyanser som eleven ikke har noe verktøy for å uttrykke enda.

## 4.5 Grad av styring, og styringsformens bakside.

### 4.5.1 Innledende tanker

Under intervjuprosessen så ble informantene utfordret på det om de kunne trekke frem både fordeler og ulemper med for eksempel en veldig styrt undervisning, dette da satt opp mot ikke-styrt undervisning. Gitt teorien presentert tidligere, så er det naturlig å trekke paralleller mellom styrt vs. ikke-styrt, og formelt vs. uformelt. I dette tilfellet var mer eller mindre samtlige av informanter samstemte, og kom frem til at det beste var en slags gylden middelvei. Likevel, så møtte jeg informantene med et mer dikotomisk perspektiv, innledningsvis i spørsmålet. Jeg ville utfordre informantene til å se både de positive og de negative sidene ved ytterpunktene nettopp for å få dem i etterkant til å reflektere over hvilke elementer fra ytterpunktene som gjorde at de endte opp med akkurat dén middelveien de mente var riktig. Dette førte videre til mange interessante responser. Ved å her presentere de som ytterpunkter ønsker jeg å gjøre rede for de ulemper (i samme tid da fordeler for det andre ytterpunktet) som kom frem i intervjuene, for deretter å trekke disse trådene sammen og peke på hva den gyldne middelveien kan bli som resultat.

### 4.5.2 Ikke-styrt undervisning

Om vi tar for oss ulempene ved det ytterpunkt som innebærer liten til ingen styring av undervisningen, så var det en felles bekymring blant informantene at mange elever skulle falle utenfor og at elevene generelt fikk dårligere utbytte av undervisningen. Informantene

---

uttrykte videre en usikkerhet rundt utbytte, med tanke på hvordan læreren da ikke har like stor anledning til å nettopp kunne måle at elevene har fått et utbytte av undervisningen.

*Om vi skal se det fra den helt andre siden, så tenker jeg først og fremst på at en ikke styrt tilnærming vil føre til en form for ukontrollert kaos hvor det da er lite til ingen faglig fokus. Man har jo ikke da samme garanti for et faglig utbytte. Litt som jeg nevnte tidligere, så har du jo de elevene som er på motsatt ende av skalaen i forhold til de veldig kreative elevene. Disse elevene trenger jo mer styring og retning for å få et utbytte. Jeg tenker at de da faller helt utenfor om opplegget blir for fritt og uten spesifikt mål. – informant 5*

*Hvis jeg skal se det fra den andre siden og se litt på hva som kan være ulempene ved veldig fritt opplegg, så kan det jo være at elevene kan bli for spredt. Det blir da litt vanskeligere som lærer å ha kontroll på at alle gjør det de skal og videre det å sikre at de får et faglig og sosialt utbytte. – informant 4*

*Når det kommer til økter hvor jeg ikke styrer så fryktelig mye, så kan jeg tenke meg at mange kanskje kan miste litt retning og at det blir for fritt da kan du si. Og at det også blir vanskelig å vurdere det faglige hvis du ikke har noen kriterier å gå etter. – informant 2*

Bekymringen om at elever skal falle utenfor og bli for spredt både faglig og rent fysisk slik at man ikke greier å følge dem opp er en gjennomgående bekymring som gjelder hos alle informantene. Disse utfordringene for lærerne kommer også frem i Rodriguez (2009, s. 39) som sier at noe lærere ofte kan rapportere om er at uformelle læringsstrategier gjør det vanskeligere å måle kompetanse hos eleven. Dette er jo da lite forenelig med den norske grunnskole (og skoler generelt) som er veldig satt på å måle kompetanse, for eksempel i form av karakterer fra 8.klasse av. Rodriguez (2009, s. 39) påpeker at det at det kan være vanskelig å implementere uformelle læringsstrategier i skole og undervisning da skolen og dens tradisjoner har røtter som strekker seg langt, og en endring er ikke gjort i en håndvending.

---

En annen utfordring som kommer frem fra intervjuene er dette med å få alle elevene i gang med den gitte undervisningsaktivitet.

*En av de utfordringene jeg ser med ikke styrt opplegg er jo som jeg har tidligere nevnt dette med å få i gang den indre motoren hos enkeltelever som ikke har den driven fra før av. Jeg vil også si at det er vanskelig å ha ikke styrte opplegg når jeg da er lærer alene for en stor klasse. Da føler jeg at jeg har mindre kontroll og at elevene kanskje ikke får den oppfølginga de skulle hatt, at jeg ikke får hjulpet til nok.*  
– informant 3

Samsvar mellom vanskelighetsgrad på repertoar og elevenes forutsetninger, som jeg nevner i et tidligere funn, kommer tilbake her som et sentralt tema med tanke på i hvilken grad læreren bør styre undervisningsinnholdet.

*En annen ting som kan være utfordrende med å kjøre ganske fritt opplegg er at det er vanskelig å styre vanskelighetsgraden på for eksempel repertoarvalg. Elever har en tendens til å velge favorittlåten sin, helt uten tanke på hvor vanskelig den er å spille, og da møter de ofte en vegg som kan gjøre at de mister en del av motivasjonen.* – informant 3

### **4.5.3 Styrt undervisning**

Når informantene ble spurt om å trekke frem ulemper ved veldig styrt undervisning var de mer eller mindre samstemte i at de klare ulempene ved å styre klassen for mye kunne hemme kreativiteten hos elevene og at det kunne medføre redusert motivasjon og redusert sosialt utbytte.

*Om jeg skal trekke frem det som kanskje er ulempene ved for styrt undervisning, så tenker jeg det er det at hvis man styrer for mye, så kan det legge et lokk på kreativiteten. De som virkelig har en lidenskap for faget kan føle at det kan hindre utfoldelse. Man går jo også glipp av de gode, impulsive øyeblikkene som kan oppstå når man holder på med musikk. Altså, opplevelser av spontan mestring og sosiale tilknytninger.* – informant 5

*Hvis jeg skal snakke om ulempene ved veldig styrt undervisning først da ... Hmm, da stopper man kreativiteten på et vis tenker jeg. Jeg tenker også at du setter stopper for*

---

*mye av det sosiale, etter som at det kanskje blir mye enveiskommunikasjon fra læreren om læreren går inn og styrer veldig. Det med kreativiteten går også da kanskje litt på dette med viljen ... Altså, viljen til å være aktiv og deltagende ikke bare i faget, men musikk generelt. Jeg tror den viljen kan bli hemmet om man styrer klassen for mye. – informant 4*

*Altså, hvis jeg skal peke utfordringer med det å ha veldig styrt undervisning i musikkfaget er jo det at det da sitter noen der som i utgangspunktet kunne trengt litt frihet for å blomstre, som da føler at det blir for styrt, at jeg på mange måter da kan bidra til å kvele kreativitet hos noen elever, og det vil jeg jo unngå for enhver pris. – informant 3*

*Jeg kjenner jo det at hvis opplegget blir alt for styrt, så kan jo det hemme kreativiteten og musikkleden hos ungene da. Samtidig, så er det veldig mange som trenger mye styring for å få litt retning på jobbinga si, så det er vanskelig å si ... men ja, alt for styrt blir nok fort kreativt hemmende. – informant 2*

Mange av de kritikkpunktene som fremmes i disse utsagnene er godt forenelige med det som tidligere presentert teori sier er baksidene ved et for sterkt formelt preg på undervisningen. Både Green (2005, 2008), Rodriguez (2009) og Folkestad (2006) trekker frem at motivasjon og individualiseringsprosessen som foregår hos unge blir hemmet i undervisningssituasjoner som i for stor grad blir styrt av læreren.

#### **4.5.4 Den gyldne middeveien**

Etter å ha utforsket ytterpunktene, så begynner man å trekke de positive trådene fra hvert ytterpunkt inn mot det som samtlige informanter refererte til som en gylden middevei. Selv om informantene var skjønt enige om fordelene og ulempene ved ytterpunktene, samt at det beste var en middevei, så er det ikke dermed sagt at samtlige kom frem til den samme bestemte middeveien. Det er mye som kan tyde på at den gyldne middevei er noe dynamisk i form, noe som blant annet kommer frem i følgende utsagn:

*Jo, nei altså det er jo viktig å være dynamisk kanskje ... men jeg tror at det som kan forsvinne, eller bli hemma av et alt for styrt opplegg er nok kreativiteten. Det vil legge lokk på kreativiteten. Det kan kanskje føre til at elevene ikke får være kreative*

---

*på SIN måte. Da kveler man både motivasjonen og egenuttrykket i eleven. – informant 4*

*Jeg ser at elevene får best utbytte der vi styrer en del og lager klare rammer og viser til tydelige mål. Med disse kan vi da styre dem mot mestring, som igjen gjør dem mer motivert osv. Det skal jo likevel sies at når vi har lagt rammene, så har de likevel ganske godt spillerom til å velge mye selv. Jeg tror liksom ikke vi bare kunne kjørt på med 'frilek' i musikk hvis du skjønner. Altså, det kunne funket for dem som allerede kan en del og som allerede er motivert. Likevel, så tror jeg vi da mister dem som ikke har noe særlig erfaring fra før, at de rett og slett opplever det som kaos. De som er litt utrygge i musikk jobber mye bedre om de har noen klare mål å jobbe mot opplever jeg. De som er veldig dyktige fra før av, får godt utbytte av begge situasjoner. – informant 5*

*Det kommer ann på trinnet og elevgruppa. For eksempel slik det er i år, så er det helt forskjellig hvor styrt det kan være på sjette trinn vs. sjuendetrinn. Det ene trinnet må være veldig styrt og man må ha klare oppskrifter, mens det andre kan holde på og pusle i mye større grad fritt da. Sånn tror jeg det alltid vil være ... At det kommer veldig ann på elevmassen. Altså alt i fra modenhet, vante arbeidsmetoder, generelle utfordringer fysisk, faglig og sosialt og egentlig bare generelle preferanser. – informant 1*

Her ser vi altså at informantene opererer med et mer dynamisk perspektiv på styringen av undervisningen. Det er altså ikke én satt grad av styring som er fasiten. Som sitatene understreker, så trekker informantene frem et veldig viktig perspektiv, nemlig forutsetningene til elevene i den gitte gruppen.

*Jeg ønsker jo å gi elevene tillit ... Men altså hvis man ser på en klassesstime da, så jeg tenker styrt i starten, for å sette forventningene og rammene, for deretter å la de jobbe ganske fritt. Altså, som nevnt tidligere så vil det jo avhenge litt av elevmassen [...]. – informant 4*

Informanten bekreftet videre i intervjuet at man (i en eksempelsituasjon) ville gått frem med grad av styring på en helt annen måte om man hadde en klasse full av musikere, kontra en klasse der samtlige utelukkende drev med for eksempel idrett eller dataspill, for å sette det på spissen. Her avdekker altså informanten to lag av dynamiske perspektiver, grad av styring av

---

innhold og metoder innad i en gitt tidsramme, og variasjon i elevenes forutsetninger og behov fra gruppe til gruppe. Et viktig element for å kunne styre på en dynamisk måte er da, som Imsen (2014, s. 252) sier, å se det potensialet eleven medbringer inn i læringssituasjonen. Blant de utviklingsmessige elevforutsetningene som Hanken & Johansen (2014, s. 45-46) trekker frem, vil jo for eksempel rent motorisk koordinasjon være førende for hvor styrt en time må være. Om en elev har god motorisk koordinasjon, så vil denne eleven ha større forutsetninger for å bedrive selvdrevet øving enn en elev som ikke har god motorisk koordinasjon. En elev sine sosiale evner vil også legge føringer for om læreren i stor grad må styre en gitt aktivitet eller om læreren kan la elevene bedrive for eksempel samspill på egenhånd da de er godt sosialt utviklet og kan formidle tanker og idéer i en gruppesituasjon. I elevenes individuelle forutsetninger, slik det fremkommer i Hanken & Johansen (2014, s. 46-48), så kan for eksempel motivasjon knyttet til repertoarutvalg være en sentral faktor som veier tungt i elevforutsetningene. På en side kan man ende opp med å gi rom for elevens eget forslag for å holde eleven motivert, på en annen side kan man ende opp med å måtte styre eleven inn på et bestemt repertoar for å motivere. Ut ifra dette så kan man se at det som er «best» av styrt vs. ikke styrt undervisning ikke nødvendigvis trenger å være det samme fra elev til elev, eller fra læringssituasjon til læringssituasjon. Under intervjuene så kommer det frem eksempler på hvordan det etterstrebes å være så dynamisk som mulig i en gitt situasjon med blandet gruppe der man har elever med ulike forutsetninger og ulike behov for styring.

*Når elevene da blir så spredt både rent fysisk og faglig, så kan det også være vanskelig å gi en mer styrt veiledning til de elevene som trenger det, nettopp fordi at man føler at man må være litt over alt samtidig. Likevel, så har vi jo noen løsninger som bøtter på dette litt. Det ene er enkelt og greit flere lærere i timen, det andre kan være for eksempel en type hefte vi bruker under instrumentopplæringen. Dette hefte sitter de jo da å jobber med selv, men det er utviklet slik at det legger opp en klar løype for eleven å følge. På den måten får jo da eleven som trenger mer styring, dekket behovet sitt, selv om eleven øver alene eller i gruppe med kun medelever. – informant 4*

*Skolen har jo begrenset med ressurser, så alle kan ikke lære samme instrument. De får velge to instrumenter og får jobbe da periodevis med disse i grupper. Hvert instrument har et slags «level up» -system hvor de da får utdelt et hefte med det enkleste av det enkle de kan lære på instrumentet, og etter hvert som elevene mestrer*

---

*de forskjellige nivåene kan de fortsette på neste nivå. Det er litt styrt i starten, men i utgangspunktet er målet det at dette skal bli en selvgående aktivitet hvor vi lærere kun er innom og dytter dem litt videre på veien, men at elevene selv er de som styrer mest da. – informant 3*

Informantene viser her også da at graden av styring og hvem/hva som styrer eleven også kan være dynamisk om man er én enkelt lærer. Man kan for eksempel delegere en del av styringen til hefter (eller andre liknende verktøy) som legger opp en klar løype for de som trenger det, samtidig som læreren da kan innta en mer flytende og dynamisk rolle når det kommer til styringen av enkelte elever eller elevgrupper. Dog, det legges heller ikke skjul på at det er krevende, slik som tidligere diskutert ved andre funn.

Som illustrert ved tidligere utdrag fra intervjuer, synes flere av informantene å tendere mot at middeelveien ligger i en styrt oppstart av den gitte tidsrammen, for så å løsne grepet litt etter litt, alt ettersom hva vedkommende mener egner seg for situasjonen.

*Ta for eksempel instrumentinnlæring. Jeg har funnet ut, etter mange år, at det jevnt over er best å gå inn tidlig med veldig styrende hånd slik at den første mestringa kan skje, og etter hvert så vel mestringsfølelsen gi en indre motivasjon som gjør at de kan jobbe mer selvstendig etter hvert og at jeg trenger å styre mindre. Dette er jo et resultat av prøving og feiling fra min side. Men ja, jeg opplever at det er best å gå inn med bestemt styring, så ser man fort når og hvor man kan slippe opp tøylen litt. Jeg legger jo merke til at de som liker musikk og driver med det på fritiden også kanskje, de får jo som regel til uansett, og de har en indre motor som driver dem fra før av. De elevene som ikke har den indre driven enda, der er det jeg som må gå inn og styre og terpe og terpe til de mestrer, og da starter ofte den indre motoren hos dem også. – informant 3*

*Det beste for meg ville vært å lage et veldig styrt opplegg, og hvis jeg kjenner det litt på feelingen utover i økta at jeg kan sleppe opp litt og la dem jobbe litt friere. Jeg tenker at det er lettere å starte med ganske styrt opplegg, og sleppe opp litt, enn omvendt ... å hente inn igjen en klasse, det ... ja, nei ... styrt først, og eventuelt slippe opp. [...] Jeg liker jo også å styre for å sørge for at vi får mest ut av tiden vi har til musikk. Det er ikke nødvendigvis så fryktelig mye musikk på planen, så da tenker jeg det er viktig å få noe ut av den tiden man har. – informant 1*



---

I disse utdragene kommer det også en mer konkret og praktisk rammefaktor til syne, nemlig tid. Jevnt over i alle intervjuer så viste informantene tendenser til å føle seg litt presset på tid, og dermed ty til mer styrte løsninger slik som informant 1 uttrykker her, dette da i frykt for at for mye frislipp av eleven vil være tidkrevende og bære med seg mindre garanti for utbytte. Dette er videre i tråd med tidligere referanse til praktisk gjennomførbarhet og, som det foreslås av Sætre et al. (2016, s. 16), at undervisningsformen ikke ene og alene avhenger av lærerne og elevene i seg selv, men at det styres av for eksempel faglige prioriteringer gjort av for eksempel skoleledere, eller nasjonale retningslinjer som sier noe om hvor mange timer musikkfaget skal få i skolen.

Ved vurdering av styringsgrad burde også de sosiokulturelle forutsetninger hos eleven, slik det fremstår i Hanken & Johansen (2014, s. 44-50), være en sentral faktor. Disse forutsetningene innebærer hva slags grupper og kulturer elevene tilhører og identifiserer seg med. Dette kan legge føringer for alt i fra hva elevene mener er bra musikk, til hvilke roller de inntar i forskjellige gruppesammenhenger. Det er viktig å ha i mente eventuelle klikkdannelser, normer, holdninger etc. som ligger latent i elevgruppen. Alt dette for å kunne se for eksempel potensielle gruppesammensetninger som kan være selvgående (eller som burde unngås), noe som illustreres i følgende uttalelse:

*Ettersom at jeg ble 'gitaristen' i klassa og var en av de som hadde peiling da jeg selv gikk på skolen, ble jeg ofte da en naturlig leder i gruppespill ... og vi fikk kanskje til ting som vi ikke hadde fått til ellers om vi alle hadde vært på samme nivå. Dette er noe jeg har tatt med meg videre og er et prinsipp jeg nå kjører videre på selv når vi arrangerer praktisk musikkundervisning. Se hvem som er sterke og plassere dem litt taktisk i grupper slik at de løfter hele klassen. De vokser på rollen som 'småledere' og det gjør også jobben enklere for meg når jeg for eksempel er alene med en større gruppe elever. – informant 3*

Det å kunne vurdere de sosiokulturelle forutsetningene og de teknisk/musikalske forutsetningene hos elevene, slik som informant 3 viser til her, vil også kunne være nyttig for eksempel for å kunne se hvilke kulturelle uttrykk som er såpass kjent for elevgruppen at de føler et større behov for autonomi enn ved andre uttrykk. Det kan jo være at ved introduksjon av et musikalsk uttrykk som elevene ikke er så kjent med, at de da kjenner på et større behov for styring, enn om de blir satt til å jobbe med repertoar de kjenner godt fra før.

---

Man kan på mange måter si at den gylne middelveien slik den fremstår her har veldig mye til felles med education-begrepet, slik det presenteres i Folkestad (2006, s. 139). Det blir på mange måter mellomtingen mellom det som kjennetegner det formelle og det uformelle, i så måte at læreren organiserer og er overhodet, men at læringen foregår mye på samme måte som hverdagslæringen elevene opplever utenfor skolen. Folkestad (2006, s. 139) beskriver læreren i dette tilfellet som en gartner som legger til rette for at læring skal skje. For å ta denne liknelsen et steg videre, så viser mine resultater tilknyttet grad av styrt undervisning at, ja, læreren er på mange måter som en gartner. Noen ganger trengs kun litt vanning, mens andre ganger må man både luke og grave. Dette er også noe som kommer frem i Green (2008, s. 24-25, s. 32) der hun sier at en lærers rolle i en uformell læringssituasjon kan på en side innebære å være en passiv observatør som tidvis gir små dytt i riktig retning, og på en annen side innebære å ta hånden til eleven, rent metaforisk, å geleide den et godt stykke på veien.

## 4.6 Overordnet praktisk fokus

### 4.6.1 Innledende tanker

Etter å ha gjennomgått resultatene etter utførte intervjuer, så stikker det seg klart frem en tydelig tendens som innebærer at samtlige av informantene sier at de selv (og eventuelt fagteamet) har et overordnet praktisk fokus i sin musikkundervisning. Informantene virker veldig opptatt av at elevene skal få praktisere så mye som rammefaktorene tillater.

### 4.6.2 Musikk er et «gjørefag»

*Musikk er jo et gjørefag også da, så elevene forventer jo kanskje også at det gjøres noe liksom. – informant 2*

*Det at musikk er mer et 'gjørefag' ligger i stor del av forventningene elevene selv har til faget[...] – informant 3*

Jeg finner det fascinerende hvordan samtlige informanter på et eller annet tidspunkt under intervjuet sa mer eller mindre ordrett at «musikk er et gjørefag», et syn på musikkfaget som også kom frem i undersøkelsen til Sætre et al. (2016, s. 11). Hva legger de egentlig i det?

---

Mye av svaret på hvordan musikkfaget har denne statusen kan ligge i blant annet at informantene opplever at både elevene og dem selv kjenner at skolen er ganske teoritung, og at musikkfaget i sin natur kan by på et avbrekk fra dette.

*Jeg mener jo også at musikkfag, og for så vidt andre praktisk-estetiske fag, er uhyre viktig, for det er noe annet. Resten av skolen er forferdelig teoritung, og det er veldig mange som ikke passer inn i den arbeidsformen. Musikk skal jo ikke ende opp som enda et lese- og puggefag. Jeg ser at mange unger setter stor pris på musikkfaget, fordi da får de lov til å gjøre noe helt annet, og samtidig utvikle andre verktøy og kanaler for å uttrykke seg. Rett og slett bruke seg litt. – informant 1*

*Selv om jeg selv er veldig glad i teori, så tenker jeg jo det at elevene ikke har behov for enda et kjempeteoretisk fag. [...] det lønner seg å gå for mer praktisk tilnærming slik at undervisningen favner om ikke alle, så i hvert fall enda flere. – informant 5*

Ved avslutningen av hvert intervju spurte jeg om informantene hadde noe mer de ønsket å tilføye, og ved denne anledningen kom informantene med følgende utsagn:

*Jeg tenker at verden har et skrikende behov for praktisk-estetiske fag. Skolen blir mer og mer teoritung, og jeg ser at elevene har så mye faglig og sosial glede av å 'gjøre noe'. Det er mentalt og kollektivt byggende. Jeg både hører og ser at elevene gleder seg til musikk. Hvis jeg hadde fått bestemme, så hadde man hatt mer musikkfag i grunnskolen jevnt over. – informant 3*

*Jeg synes at musikk bør få større plass i grunnskolen. Jeg ser at elevene har veldig stor nytte og glede av faget. Jeg ser at det er en arena hvor elevene kan oppdage mye om seg selv og sin identitet. Jeg ser at det er utviklende sosialt, og at det er en god ventil for elevene mine i hverdagen som trenger å uttrykke seg. Det blir for mange et sårt trengt fristed. Altså man gjør jo noe nyttig og fornuftig, men likevel så blir det en etterlengtet virkelighetspause likevel. – informant 5*

Disse utsagnene til informant 3 og 5 gir et godt bilde av et slags større samfunnsmessig perspektiv som legger et slags filosofisk og etisk grunnlag for den praktiske prioriteringen som gjøres. Det er ikke kun musikkfaget og fagutbyttet som legges til grunn for det praktiske fokuset, men også en observasjon av noe sosialt og kollektivt byggende ved arbeidsfokuset.

---

Det kan tyde på at informantene har en klar opplevelse av at når det skal gjøres noe praktisk og utøvende, så er dette synonymt med undervisning av mer uformell karakter. Dette er jo en interessant forestilling å møte på, for man kan jo fint være praktisk utførende, men samtidig i en formell situasjon.

*Det vil jo selvsagt variere litt for eksempel med alder. Jeg kjører jo litt mer teoretisk med ungene på mellomtrinnet enn på barnetrinnet, men i utgangspunktet fokuserer jeg på det praktiske jevnt over. Jeg forsøker jo selvsagt å nevne og omtale teorien også i det praktiske, og tvinne det litt inn i det praktiske vi gjør, slik at teori og praktisk ikke virker som to helt forskjellige ting.*

***(Hvorfor er du så satt på at undervisningen skal være så praktisk?)***

*Fordi jeg ser det er mer engasjerende for ungene. Ungene har jo også en slags forventning til at musikkfaget skal være litt mer praktisk rettet i utgangspunktet. – informant 1*

Det kan tenkes at grunnen til at det praktiske fokuset nærmest blir synonymt med uformelt preg for mange rett og slett kommer av at for eksempel det teoretiske i musikkundervisningen får ganske formelt preg og det praktisk utøvende settes da opp som en slags kontrast. Dette er dog ikke en tendens hos alle. Informant 4 sier blant annet:

*Jeg har en praktisk tilnærming til undervisningen i musikk. Det går jo selvsagt litt i perioder, gitt fysiske forutsetninger som rom og utstyr, og hva slags tema vi har om. Likevel, så er jeg tilhenger av å gjøre alt mest mulig praktisk, og heller da snike inn det teoretiske i den praktiske jobbingen. Vi er jo et lærerteam som samarbeider om musikkfaget, og vi forsøker egentlig alle sammen å ha en praktisk rettet musikkundervisning. Når vi da har musikkteori-økter, så forsøker vi å gjøre også dette mest mulig praktisk med lytteaktiviteter osv. Selv om jeg setter hovedfokus på det praktiske, så tenker jeg at elevene skal få mulighet til å vise seg BÅDE praktisk og teoretisk. Det kan jo være at en elev har veldig mange tanker og kunnskap med musikk, men kanskje ikke en praktisk styrke i form av instrumentspill, og omvendt selvsagt. Det er viktig at vi får med oss begge sidene av eleven. –informant 4*

---

Som understreket i sitatet så viser informanten her at, til tross for et overordnet praktisk fokus, så skal det likevel legges til rette for at samtlige elever skal kunne vise seg, uavhengig om de er mer teoretisk eller praktisk anlagt. Dette, sett sammen med tidligere illustrerte tanker fra andre informanter, gjør det naturlig og snakke om multiple intelligenser. Slik Howard Garders teori om multiple intelligenser fremstår i Imsen (2014, s. 258-259), så forstår man det slik at mennesket har flere ulike målbare intelligenser. Relevansen her ligger da i det som informantene refererer til som «teoritung skole» og at musikkfaget blir «noe annet». Ved å ha et mer praktisk rettet musikkfag, legger informantene da til rette for at de med ferdigheter mer knyttet til musikalsk intelligens og kinestetisk intelligens kan utnytte sine styrker og videre oppleve læring og mestring som de kanskje ikke da opplever i de «teoritunge» fagene som retter seg mer inn mot logisk-matematisk intelligens. Det som er en viktig nyansering er at disse klassifiseringene av intelligenser ikke er en definitiv markør på om du er god i et fagstoff eller ikke, men snarere et verktøy for å kunne se hvilke kanaler og metoder som fungerer best for tilegnelse av informasjon. Dette da igjen med referanse til uttalelsen til informant 4 der vedkommende understreker at det også legges opp til at de som er mer teoretisk sterke også skal få vise seg i musikkfaget. Et eksempel på dette kan jo være at to elever kan få spørsmål om å gjøre rede for kjennetegn ved en viss sjanger hvorpå den ene eleven velger å forklare med ord og referanser til lytteopplevelser av gitt artist, mens den andre eleven velger å illustrere ved å utøve på et instrument og demonstrere sjangertrekkene på den måten. Begge elevene innehar kunnskapen, begge elevene svarer på oppgaven, men de formidler kunnskapen via forskjellige kanaler og metoder, ved å nytte seg av forskjellige intelligenser.

## 4.7 Et sosialt verktøy

Mange av informantene pekte mot en tendens til å bruke praktiske og mer uformelle strategier delvis begrunnet i at det bygger sosiale tilknytninger i klassen, rett og slett at musikkfaget også da er et viktig sosialt verktøy i bygging av godt skolemiljø.

*Jeg er nok mest opptatt av musisering og det at elevene skal få oppleve samspill. Altså, de skal få spille i band, danse osv. Jeg har også vært en pådriver for at vi skal få til en større forestilling, slik at de skal få bruke det de kan og lage et større produkt.*

*(Hvorfor tenker du at er musisering og samspill så viktig i undervisningen?)*

---

*Jeg opplever at det gir utrolig mye til elevene. Altså, de har et uttrykksbehov og de har et sosialt behov som jeg ser blir mett av denne typen aktivitet. De har det veldig gøy, og alle kan være med. Alle kan liksom få til NOE. På mange måter så blir det da også kanskje en sosial utjevner mellom elevene. – informant 4*

Informanten viser her at det praktiske fokuset rettet inn mot samspill og utøvelse av musikk ikke kun er begrunnet i det rent musikkfaglige, men også har en sterk sosial forankring. Noe mer praktisk og uformelt preget undervisningspreg ser ut til, ifølge informanten, å fungere som en slags sosial utjevner mellom elevene. Informanten er dog ikke den eneste som opplever dette.

*Jeg bruker jo veldig mye tid på å sette opp litt større skuespill for eksempel. Det er ikke bare for kunstformen sin del, men fordi jeg ser at det er en så viktig arena for mestringsfølelse, tilhørighet og det at det er generelt sosialt utviklende for ungene. Det er noe annet enn det typiske klasserommet liksom. Jeg har sett så mye flott sammensveising sosialt. Det har vært klasser som kanskje har sklidd mer og mer fra hverandre, som en del av den naturlige ungdomsutviklingen, som etter sånne prosjekter har endt som en skikkelig sammensveisa gjeng som griner og klemmer og i det heletatt. – informant 1*

Informant 1 legger her så absolutt ikke skjul på at valg av aktivitet har solid fundament i hva vedkommende ser er ikke bare faglig, men også sosialt byggende for elevene sine. Et mer praktisk fokus gir da altså elevene anledning til å bygge relasjoner seg imellom. De praktiske sidene ved musikkfaget bygger ikke kun relasjoner mellom elevene, men også mellom lærer og elev:

*Jeg ser jo også det at vi lærerne når ut til elevene på en helt annen måte når vi gjør faget praktisk. Man møter jo elevene på en annen måte. – informant 5*

*Jeg tenker vi burde ha mer musikkfag i skolen. Ikke bare på grunn av fagets egenart, men også fordi jeg føler det er et veldig undervurdert relasjonsbyggende fag. Man ser og møter elevene på en helt annen måte i musikkfaget enn det man gjør i den klassiske klasseromsundervisningen. – informant 4*

Noen av de sosiale faktorene som ligger gitt en praktisk tilnærming gir også da mulighet for at læreren kan møte eleven på en annen arena og bygge en tilknytning.

---

Det er dog ikke bare sosiale tilknytninger til hverandre som er viktig, men også det å utvikle seg selv. Dette kom spesielt tydelig frem i intervju med informant 4, da vedkommende sier:

*[...]musikkfaget slik jeg praktiserer det er et ganske fritt og tillitsbasert fag der elevene må ta mye av initiativet og styringen selv. Jeg tror de trenger å få kjenne litt på det å tenke sjøl og kanskje vokse litt på ansvaret. – informant 4*

Her snakker altså informanten om det at elevene jobber friere for å kunne vokse på ansvaret. Med friheten, følger også ansvaret. Det handler altså ikke bare om å få nye venner og ha det koselig, men også om å forberede mot videre liv der man må ta mer ansvar.

## 4.8 Den teknologiske siden

### 4.8.1 Digitale verktøy

Hos samtlige informanter, så er det primært Garageband som trekkes frem som det som har et mer digital teknologisk fokus i musikken, sett bort i fra skrive- og presentasjonsoppgaver tilknyttet musikkfaget, som med god rimelighet kan antas å foregå på datamaskin eller iPad. Likevel, så var det en tendens blant informantene at det var i mindre grad aktivitet som var bestemt rettet inn mot å lære digitale verktøy. Sagt på en annen måte, selv om man benytter seg av Garageband på iPad betyr ikke nødvendigvis at man bestemt går inn for å lære verktøyet.

*Garageband funker jo for eksempel fordi at det er en teknisk dupperings de kjenner til som de da benytter. Ungene er veldig gira på alt som er litt sånn teknisk. Også bruker jeg skrivinga, som kanskje er litt mer klassisk klasseromsaktivitet for å få dekket dom som trives best med det. Det er i hvert fall viktig for meg å bruke noe ungene kjenner, om det ikke er fagstoffet eller musikken, så må det i så fall være arbeidsmetoden. – informant 1*

Informanten jobber her ut ifra at minst et av hovedleddene i undervisningen skal være kjent for elevene til en viss grad. I dette tilfellet ser vi at hovedpoenget med teknologien er ikke å lære teknologien å kjenne primært, men en tanke om at den kjennskapen man har til teknologien fra før av skal være den bærende faktor. Slik som det også kommer frem i Partti & Karlsen (2010, 377-378) at for eksempel kompetanse innen digitale verktøy kan være en ressurs man kan utnytte i klasserommet og for eksempel bruke på en slik måte at eleven kan

---

lære hverandre. I noen tilfeller kan det altså virke som barns digitale kompetanse tas litt som en selvfølge. Likevel, i andre sammenhenger så kan det være tvert om.

*Ja, Garageband er et sentralt verktøy for oss når vi jobber med komponering. Vi starter helt grunnleggende med at elevene skal kjenne igjen sjanger, tempo etc. ved loops og sette dem sammen slik at det blir et koherent musikalsk uttrykk. Vi kjører et styrt og hardt fokus på dette, eller i alle fall jeg gjør det. Dette er fordi jeg ser at dette er det mange 'tryner på' når de skal levere sin avsluttende GB-oppgave i 9.klasse. Da er det veldig mange som blander alt for mye forskjellige uttrykk som kommer i konflikt med hverandre og det er ofte ubehagelig å høre på. Det er jo selvsagt varierende hvor mye jeg trenger å gå inn og detaljstyre komponeringen, for noen har ikke snøring, mens andre tar dette helt naturlig og kan jobbe mer fritt. – informant 3*

I dette utsagnet, så illustrerer informanten en mye mer målrettet inngang på å lære selve teknologien, i første omgang ved å bruke det man har av kjennskap til andre musikalske fenomener som for eksempel sjangre og instrumenter etc. Deretter i avsluttende oppgave har fokuset snudd. Da skal man bruke teknologien med hovedfokuset på et koherent musikalsk uttrykk. Dette gir altså da eksempel på noe som var gjengs for samtlige informanter, nemlig et mer dynamisk fokus på digitale verktøy.

Når man bruker ordene digital teknologi og musikkfag sammen, så faller tankene lett inn på et slikt perspektiv som illustrert her, altså et fokus på hva slags teknologiske verktøy man bruker i klasserommet. Likevel, så viser også disse utdragene at informantene ser hva slags teknologisk alder elevene er født inn i, og dermed forsøker da å utnytte både interessen og behovet i musikkundervisningen. Det handler både om å utnytte en kompetanse de har fra før, samtidig som det handler om å utvide den. For det er nå en gang slik at vi lever i en høyteknologisk tid, og så fort som ting utvikler seg, så er det nærliggende å tro at vi har mer teknologi i møte.

#### **4.8.2 En overflod av kilder**

Hvis man trekker tråder til tidligere nevnte repertoar- og identitetsperspektiver, så kan man også finne det naturlig å trekke inn den faktor at den teknologiske utviklingen har gjort at mennesker jevnt over, slik som det illustreres i Partti & Karlsen (2010, s. 369), har tilgang til en stadig voksende variasjon av musikalske kanaler. Dette være seg alt i fra streaming og



---

TV-serier til dataspill og sosiale medier, med kanskje hovedvekt på sistnevnte. Mange av informantene ga uttrykk for at de i mange tilfeller følte at de måtte konkurrere med ting som sosiale medier når det kom til oppmerksomhet og det å holde musikkfaget interessant. Dette er et interessant perspektiv når det kommer til uformelle læringsstrategier. For brorparten av forskning som er gjort på barns lyttevener så langt har hatt hovedfokus på hva de lytter til og ikke hvordan (Lewis, 2020, s. 374), og med dette i mente så er det nærliggende å tro at vi som musikk lærere og musikkforskere da har mer kunnskap om å møte barn på repertoaret de kjenner til, kontra måten de er vant med å bearbeide musikken på. Noe som også videre kan peke mot at ved bruk av uformelle læringsstrategier i undervisningen, så har muligens repertoardelen av det uformelle fått, om ikke hovedfokus, så i hvert fall en markant tyngde hva prioritet angår. Dette kan også mine tidligere funn bygge oppunder.

Tidligere har jeg trukket frem utfordringen ved det å være alene som musikk lærer og samtidig måtte møte krav til en enorm sjangerbredde om man skal benytte seg av mer utpreget uformelle læringsstrategier. Den teknologiske utviklingen har mye av skyld i denne utfordringen. Som det kommer frem i både Partti & Karlsen (2010, s. 372) og Barker & Jane (2016, s. 186, s. 188), så har den teknologiske utviklingen nå ført til at vi har en unik mulighet til å skille sted, rom og tid. Dette gir oss mulighet til å ta del i omfattende globale nettverk som i bunn og grunn kan gi oss tilgang på alle verdens kulturuttrykk. Når man da skal undervise 30 elever alene som musikk lærer, så kan man rent teoretisk sett også ende opp med å måtte være sjangereksperter og veileder i 30 ganske forskjellige musikalske uttrykk. Overfloden av kilder til musikk som da eksisterer i dag takket være teknologisk utvikling, utfordrer altså ikke musikk læreren kun på oppmerksomhet og 'underholdningsverdi', men også på ren breddekunnskap. Crawford (2014), slik det fremkommer i Lewis (2020, s. 384), foreslår at verden har utviklet seg videre fra det å være noe lineært, til å være en mye mer multidimensjonal. I denne sammenhengen, så vil dette innebære for den jevne musikk lærer at man må justere synet vekk fra å tenke på elevenes læring i musikk som noe lineært og hierarkisk, og over til å tenke på læring som noe mer dynamisk og skiftende. Dette forsterkes i et nøkkelement som Lewis (2020, s. 377) trekker frem. Ved å referere til Crawford (2014), Wright (2008) og Kahn & Kellner (2007) understreker Lewis (2020, s. 377) dette med at musikk lærerutdanningen i all hovedsak lærer bort en lineær og sekvensiell pedagogikk, og at dette da videre kolliderer med de mer multidimensjonale kontekster og utfordringer i det kontemporære landskap som elevene må navigere i utenfor klasserommet.

---

Pedagogikken, ifølge Lewis (2020, s. 377), reflekterer altså ikke måten elevene møter musikk på utenfor skolesammenheng.

Da jeg tidligere nevnte det at mange av informantene ga uttrykk for at de måtte konkurrere med for eksempel sosiale medier, så kan dette blant annet forklares med et mulig gap mellom den globale og lokale virkeligheten som har oppstått som resultat av den moderne tids teknologiske utvikling. For elevene kan det oppstå en slags virkelighetskonflikt i det de trer inn i den lokale virkelighet i skolens musikkfag. Slik som det trekkes frem i Partti & Karlsen (2010, s. 377), så vil elevene slite faglig og identitetsmessig med å skille mellom musikkfaget som en lokal virkelighet, og sin deltagelse i større nettverk i form av for eksempel sosiale medier som en global virkelighet. Når elevene da muligens er mer vant med deltagelse i en større global virkelighet som i stor grad er frivillig og utforskende, så kan det oppstå en konflikt når denne forventningen om samme frivillig utforskning ikke møtes i den lokale virkeligheten i form av musikkfaget. Som Partti & Karlsen (2010, s. 377) da sier, så må læreren fungere som brobygger mellom disse virkelighetene. Her vil vi også da møte på samme problematikk som nevnt i forrige avsnitt, nemlig det at en lærer fort kan ende opp med å måtte bygge bro til 30 helt forskjellige opplevelser av global virkelighet. Det vil jo også være situasjoner hvor det er mye smalere sjanse for å bygge bro enn andre:

*Jeg vil jo selvsagt forsøke å utnytte deres egen musikksmak og ting de kjenner til fra før av, men det er jo ikke alltid det passer med for eksempel dubstep og vulgær tekst på en påskesamling, for å si det sånn da. – informant 1*

Illustrert, på en litt humoristisk måte, så peker informant 1 her på et element av denne problematikken. Hvis en elev lever i en global virkelighet som i bropart dreier seg om dubstep og vulgære tekster, så vil det være utfordrende å inkludere dette i en gitt påskesamling som skal både rettes etter et mer bestemt høytidsmønster og som skal fenge et større publikum på skolen som da ikke nødvendigvis har samme interesse og tilknytning til et slikt musikalsk uttrykk.

En av de største kildene til musikk for elevene i dag, som i seg selv er ganske mangfoldig, er sosiale medier. Under intervjuene med mine informanter, så var det et tema som naturlig dukket opp hos samtlige, men kun i form av at de anerkjente sosiale medier som en viktig innflytelse på hva elevene likte av artister og sjangre. Det var lite til ingenting som tydet på at informantene mine brukte sosiale medier aktivt i undervisningen utover dette. Når sosiale

---

medier er en så stor del av livet til brorparten av mennesker i dag, så finner jeg det noe merkelig at det skulle være så fraværende i musikkfaget. Ved nærmere spørsmål, så svarte informantene jevnt over at de enten følte at sosiale medier var noe privat som ikke skulle blandes med jobb, eller at de bare ikke hadde tenkt over det som en ressurs utover det at det er nyttig research hva repertoar og trender angår. Albert (2015, s. 31) sier at musikkklærere har en tendens til å være noe ambivalente til det å bruke sosiale medier i undervisningen. De anerkjenner den positive effekten det kan ha å knytte undervisningen opp mot kjente trender etc., men samtidig vegrer mange av dem seg på bakgrunn av for eksempel bekymring for nettmobbing og utfordringer knyttet til det å skille mellom jobb og privatliv, og videre generelt personvern. Sett i lys av de andre funnene, for eksempel knyttet til et overordnet praktisk fokus, så kan det også være tilfelle at informantene mine rett og slett implisitt sitt praktiske fokus bortprioriterer digitale plattformer som sosiale medier som ikke i utgangspunkt sees på som praktiske av art. Avslutningsvis, så er det også viktig å understreke her det som Albert (2015, s. 34) sier om at hvis man legger opp til at undervisningen skal foregå over slike plattformer, så går man også ut ifra at samtlige elever har tilgang på nødvendig utstyr og kompetanse til det, og det er ikke nødvendigvis tilfelle i alle skoler og hjem.

### **4.8.3 Inkludering og ekskludering gjennom teknologi?**

Når man først er inne på et teknologisk perspektiv, så ser man at den sosiale utjevningen og utviklingen som brukes som argument for de praktiske aktivitetene nevnt tidligere også har et ganske praktisk og konkret bein å stå på.

*Det å gjøre det praktiske på skolen er også en fin utjevner eller likestiller når det kommer til mulighet for å utøve musikk. Det er ikke alle som har 4-5 instrumenter hjemme og ivrige musikere i nærfamilien. – informant 3*

Det å gi alle mulighet til å delta i utøvelse, uavhengig av ressurser i hjemmet, synes da også å være et tungtveiende faktor for valg av aktivitet og bruk av teknologi. Sagt på en annen måte, så kan et hefte gjøres både hjemme og på skolen, men man skal ikke ta for gitt at alle elever har tilgang på et gitt instrument, opptaksutstyr eller har foresatte og familie/venner utover dette som kan støtte dem musikkfaglig. Det er også dette som kan være bakgrunn til at, slik jeg fikk inntrykk av under intervjuene, informantene ikke fokuserte mye på bruk av teknologi som forutsatte hjemmearbeid. Dette er også da forenelig med et kritisk blikk fra

---

Hesmondhalgh (2013), slik det fremstår i Ruud (2016, s. 168), som peker på at ikke alle har like sosiale, politiske, økonomiske og kulturelle forutsetninger for å delta i musikklivet. Dette er riktignok fremmet i et større samfunnsperspektiv, men er likevel i høy grad relevant for grunnskolens musikkfag. Slik som informant 3 beskrev i sitatet over, så er det for eksempel ikke alle som har tilgang på instrumenter eller anledning til å utøve dem hjemme.

---

## 5. Konklusjon

Musikkfagets endring gjennom årene har vært og er særdeles interessant å følge med på. Muligens mye takket være moderne teknologi synes det å være en tendens at utviklingen går fortere og at endringene er mer omfattende nå enn tidligere. Uformelle læringsstrategier er blant de fenomener som man har sett tendens til at får større plass i det musikkfaglige, være seg i skolen eller musikkpedagogisk forskning. I løpet av mange år som utøvende musiker og musikkpedagog har jeg, basert på mitt erfaringsgrunnlag, allerede gjort meg noen tanker om hva jeg mener er den beste måten man kan undervise i musikk på. Likevel, med en så hyppig utvikling som man ser i dag, så kan erfaringer og meninger fort bli til selvsagtheter og fordommer som da videre ikke nødvendigvis er særlig representative eller fruktbare for hverken elev eller meg som musikk lærer. Denne undersøkelsen har på mange måter for meg fungert både som en belysning av et større fagfelt, men også som en måte å utfordre egne fordommer og selvsagtheter jeg måtte inneha rundt egen praksis. Sistnevnte da med tanke om at man må kontinuerlig utfordre sine egne perspektiver om man skal henge med i utviklingen som skjer i musikkfaget.

Av de mange momenter ved musikkundervisning som har fascinert meg, så har det i den siste tiden min fascinasjon gått i retning diskusjonen rundt hvor «styrt» musikkundervisningen bør være av læreren. En nysgjerrighet på hva som gir best utbytte av en mer strengt hierarkisk oppbygd læringsvei kontra det at elevene opplever mer fri flyt i faget og kan dra faget mer eller mindre i den retningen de føler for selv. Både som lærer og elev i grunnskolen, så har jeg i all hovedsak opplevd musikkfaget som et ganske styrt fag, men jeg undret jo da på hva skjer egentlig om lærerne løsner grepet litt? Hva skjer med undervisningen og hvordan påvirkes elevene? Denne undringen førte meg altså inn på diskusjonen rundt formelle vs. uformelle læringsstrategier i skolen. Med Folkestad (2006) og Green (2005, 2008) i mente lurte jeg da på hva som skjer når man for eksempel slipper elevene til i repertoarvalg. Hva skjer når man lar elevene styre seg selv og lære av hverandre kontra for eksempel en typisk formell mesterlærer? Både for belyse tematikken rundt uformelle læringsstrategier i ytterligere, og for å utfordre mitt eget syn på saken, valgte jeg i denne oppgaven å undersøke i hvilken grad og på hvilke måter musikk lærere i grunnskolen implementerer uformelle læringsstrategier, og igjen hvilke følger de ser det har for både lærer og elev. Som lærer i grunnskolen selv, valgte jeg altså å belyse temaet fra et grunnskoleperspektiv og videre intervjuer fem musikk lærere i grunnskolen for å høre med

---

dem hva de tenkte rundt tematikken. I min undersøkelse gikk jeg altså for en kvalitativ tilnærming. For å sikre en rik og nyansert diskusjon av oppgavens tematikk, gikk jeg inn i dypere samtaler med et lite utvalg informanter. I samtale med informantene gikk jeg blant annet inn å finne ut hva slags innhold og metoder som fikk hovedprioritet i deres undervisning og hvem som styrte valgene som ble gjort i undervisningen. Ved en tredelt problemstilling og kvalitativ metode har jeg lagt til rette for å belyse tematikken i oppgaven fra flere ulike vinkler. Samtidig snevrer den inn det totale fokusområdet på en slik måte at omfanget av oppgavens ikke har kommet i veien for at jeg får belyst tematikken på en nyansert og nyttig måte.

Ut ifra samtalene med informantene, kom jeg først og fremst frem til at uformelle læringsstrategier er høyst tilstedeværende blant musikk lærerne, men ikke nødvendigvis aktivt implementert med målrettet viten. Det er snarere som en følge av en overordnet filosofi blant informantene som i all essens sier at «musikk er et gjørefag» og sosialt utviklende, og at elevene selv burde velge repertoar så langt det er mulig for å sikre deres motivasjon og interesse i faget. Informantenes varierte undervisningsstrategier og uttalte fokus på og bevissthet rundt elevmedvirkning synes å føre til undervisningssituasjoner med uformelt preg. Det er altså ikke nødvendigvis slik at de har ved hver anledning bestemt seg for å implementere uformelle læringsstrategier bevisst og funnet måter å gjøre dette på, men heller de strategiene de bruker og opplever som mest hensiktsmessig ofte fører til mer uformelle undervisnings- og læringssituasjoner.

I forkant av undersøkelsen bar jeg en tanke om at jo mer formelt preget man var i utdanning og bakgrunn, jo mer formelt preg bar undervisningen. Det kommer frem i resultatene at formell kompetanse og bakgrunn hos lærer ikke er ensbetydende med formelt preget undervisning. Undersøkelsen viser at ofte så er enkeltlærerens deltagelse i et fagteam en mer pregende faktor, enn egen bakgrunn alene. Dette trumfes likevel av det at musikkfaget synes å få en særstilling hos musikk lærerne der den tidligere nevnte læringsfilosofien om at «musikk er et gjørefag» er styrende, dette mer eller mindre uavhengig av lærers bakgrunn og læringsstil i andre fag. Dette riktignok igjen styrt av forutsetningene for praktisk gjennomførbarhet

I undersøkelsen kom det frem at valg av repertoar var et sentralt element for informantenes praksis. Dette være seg både i form av hva repertoaret består i, men også hvem som gjør utvalget i utgangspunktet. Det utøves og jobbes mot et klart ideal om sterk elevmedvirkning

---

hva repertoar angår, så langt andre forutsetninger ligger til rette for det. Ut i fra funnene så kan mye tyde på at den enkelte musikk lærers grad av deltagelse i et fagteam med flere musikk lærere er med på å forme for eksempel repertoarutvalg og muligheter for fleksibilitet og elevmedvirkning. Undersøkelsen peker på en tendens som innebærer at en musikk lærer som står alene om faget ofte ender opp med å styre repertoarvalget i noe større grad enn lærerne som har et større team av musikk lærere rundt seg. Informantene som i stor grad sto alene om musikkundervisningen hadde en tendens til å vinkle alt inn mot det de selv er tryggest på, være seg på grunn av arbeidsmengde og/eller faglig trygghet. Dette fører da mer eller mindre automatisk til at musikk læreren ender opp med å styre repertoaret i større grad. Informantene som derimot var aktivt deltagende i et fagteam med andre musikk lærere viste en tendens til å kunne by på en større fleksibilitet. Dette da både med tanke på arbeidsmengde, men også hvordan de kan fordele undervisningen basert på for eksempel sjangerkunnskap. Sagt med andre ord, så er det lettere å inkludere et bredere spekter av sjangeruttrykk elevene måtte ønske, om man for eksempel i form av et fagteam har tilgang på en bredere sjangerkunnskap. Som musikk lærer har man en viktig oppgave i å skulle knytte den lokale virkeligheten i form av skolens musikkfag til den globale musikkvirkeligheten som eleven befinner seg i ellers, og dette synes å være lettere å gjøre om man samles om oppgaven som et team.

I videre tilknytning til repertoarelementet i undersøkelsen, så viser det seg at uformelle læringsstrategier, i form av at eleven får større medvirkning i repertoarvalg, absolutt kan være sentralt for elevenes motivasjon i faget og egen identitetsutvikling. Både tidligere presentert forskning og informantutsagn som kommer frem i denne undersøkelsen peker på at det er viktig å anerkjenne elevens egne musikkultur som den bærer med seg, gjerne da i form at eleven får bearbeide dette som egenvalgt repertoar på skolen. Likevel, så er det også mye som tyder på at om man slipper til elevene i for stor grad kan man ende opp med å erstatte et sjangerhierarki med et annet, og videre da vil dette føre til samme ekskluderings- og nyanseringsproblematikk som ved strengt formelt læringspreg i musikkfaget. Når det da kommer til repertoarutvalg, så skal det ikke være enten eleven eller læreren som bestemmer, men heller en dynamisk variasjon som utfordrer og oppfordrer til refleksjon for begge parter.

Det som kan sies å være det overordnede tema blant funnene i denne undersøkelsen, er styrt vs. ikke styrt undervisningspreg. I denne undersøkelsen, så blir begrepene styrt og ikke styrt mer eller mindre som synonymmer til formelle og uformelle læringsstrategier. Under intervjuprosessen var informantene samstemte om at det var en gylden middelvei som var

---

svaret. Likevel, ble informantene utfordret på å se ytterpunktene og deres konsekvenser, dette som videre grunnlag for refleksjon rundt hvorfor de hadde kommet frem til nettopp den middeelveien de mente var løsningen. Når det kommer til veldig styrt undervisningspreg, så kunne informantene peke på at dette medfører god forutsigbarhet og oversikt for elevene. Det gir også mulighet for å kunne styre undervisningen inn på et nivå som gjør at elevene opplever mestring og videre ut i fra dette bygge opp en slags indre motivasjon hos elevene. Samtidig så byr en mer styrt undervisningsform på en betraktelig stor risiko for å «kvele kreativiteten» hos elevene og videre føre til at musikkfaget ikke anerkjenner elevens musikalitet og faget kjennes fremmed ut for elevene. Sett fra det andre ytterpunktet, så viser undersøkelsen at undervisning som i stor grad ikke er styrt byr på mulighet for at elevenes egne musikalitet og kreativitet anerkjennes på en slik måte at faget virker motiverende og sosialt byggende. Samtidig så byr dette på utfordringer knyttet til at en veldig stor del av ansvaret for faglig utbytte hviler på elevenes skuldre og at det er vanskelig for en lærer å sikre og måle dette utbyttet. Ved en veldig fri undervisningstil vil også de som har behov for mer styrt retning i faget falle av lasset. Det er altså klare fordeler og ulemper ved begge ytterpunkter som kommer frem i undersøkelsen, og det synes da å være løsningen å bringe med seg de positive effektene av begge inn i en slags middeveisløsning. Både teori og funn sett under ett tyder på at man i sammenheng med formell vs. uformell læring ikke burde tenke enten eller. Man må finne mellomtingen som i størst mulig grad gir det beste i fra begge ytterpunkter, en gylden middevei. Slik som undersøkelsen viser er det også viktig å ha i mente at den gyldne middevei ikke er en satt absolutt midt i mellom formell og uformell læring, men innebærer en dynamisk tankegang som tilpasser seg etter hva eleven har behov for i den gitte læringssituasjon.

I denne undersøkelsen har jeg da belyst sentrale temaer knyttet til uformelle læringsstrategier med funn og refleksjoner som i hovedsak har omhandlet nøkkelelementer som grad av styring, repertoarutvalg og forutsetninger fra lærerperspektivet. Om man skal vende nesene fremover, så synes det, ut i fra min undersøkelse, at det kan være givende å undersøke videre på temaer tilknyttet hvordan elevene lytter til musikk. Dette blant annet på bakgrunn av at faktorer som hva de lytter til allerede er godt kartlagt, samtidig som at hvordan elevene lytter til musikk i hverdagen kan belyse andre områder ved uformelle læringsstrategier som enda er uklare for oss. Å utforske disse områdene ytterligere vil også kunne utfordre og nyansere kunnskap vi allerede har om uformelle læringsstrategier.



---

## Litteraturliste

Albert, D. J. (2015). Social Media in Music Education: Extending Learning to where students “live”. *Music Educators Journal*, 102(2), s. 31-38

Barker, C., & Jane, E. A. (2016). *Cultural Studies – Theory and practice*. Glasgow: Sage.

Berg, A & T. DeNora (2009). From wind-up to iPod: Techno-cultures of listening. I N. Cook, E. Clark, D. Leech-Wilkinson & J. Rink (Red.). *The Cambridge Companion to Recorded Music* Cambridge: Cambridge University Press. s. 102-115.

Campbell, P. S. (2010). Ch. 3: For Children: Prospects for Their Musical Education. I *Songs in Their Heads. Music and Its Meaning in Children´s Lives*. New York/Oxford: Oxford University Press.

Crawford, R. (2014). A Multidimensional/non-Linear Teaching and Learning Model: Teaching and Learning Music in an Authentic and Holistic Context. *Music Education Research*, 16(1), s. 50-69.

DeNora, T. (2006). Ch. 16: Music and Self-Identity. I Bennett, Shank & Toynbee (Red.). *The Popular Music Studies Reader*. London & New York: Routledge.

Dyndahl, P. (2019). *Between saviours and disillusionists. (Dis-) orientations in (popular) music education*. In R. von Appen & M. Dunkel (Hg.). (Dis-)Orienting Sounds – Machtkritische Perspektiven auf populäre Musik. Beiträge zur Populärmusikforschung 45 (pp. 11-30). Bielefeld: transcript Verlag.

Dyndahl, P. & Nielsen, S., G. (2014). Shifting Authentics in Scandinavian Music Education. *Music Education Research*, 16(1), s. 105-118.

Fangen, K. (2015). *Kvalitativ metode*. Lokalisert 09.10.19 på:  
<https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ->

---

metode/#Intervju

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), s. 135-145.

Frith, S. (1996). Music and Identity. I Stuart Hall & Paul du Gay (Red.). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage.

Garsjø, O. (2001). *Sosiologisk tenkemåte – en introduksjon for helse og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music Education – A Personal Matter? Examining the Current Discourses of Music Education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), s. 21-33.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: a New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.

Green, L. (2005). The music curriculum as lived experience: Children's "natural" music-learning processes. *Music Educators Journal*, 91(4), s.27-32.

Hallam, S., Creech, A. & McQueen, H. (2018). Pupils' perceptions of informal learning in school music lessons. *Music Education Research*, 20(2), s. 213-230

Hanken, I. M. & Johansen, G. (2014). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen

Hesmondhalgh, D. (2013). *Why Music Matters?* Oxford: Wiley, Blackwell.

Imsen, G. (2014). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utgave. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.

---

Kahn, R. & Kellner, D. (2007). Paulo Freire and Ivan Illich: Technology, Politics and the Reconstruction of Education. *Policy Futures in Education*, 5(4), s. 43-448.

Kallio, A., A. (2015). Drawing a Line in Water: Constructing the School Censorship Frame in Popular Music Education. *International Journal of Music Education*, 33(2), s. 195-209.

Lewis, J. (2020). How children listen: multimodality and its implications for K-12 music education and music teacher education. *Music Education Research*, 22(4), s. 373-387.

Partti, H. & Karlsen, S. (2010). Reconceptualising musical learning: New media, identity and community in music education. *Music Education Research*, 12(4), s. 369-382.

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Rodriguez, C. X. (2009). Informal learning in music: Emerging roles of teachers and students. *ACT*, 8(2), s. 36–45.

Ruud, E. (1996) *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget

Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget

Røkenes, O.H. & Hanssen P.H. (2002). *Bære eller briste – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sætre, J. H., Ophus, T. & Neby, T. B. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta didactica*, 10(3), s. 1-18.

Wright, R. (2008). Kicking the Habitus: Power, Culture and Pedagogy in the Secondary School Music Curriculum. *Music Education Research*, 10(3), s. 389-402.

---

## 6. Vedlegg: Intervjuguide

### Fase 1: Uformell prat

I første fase benytter jeg ca. 2 min på litt uformell prat slik at både intervjuobjekt og jeg skal kunne senke skuldrene og bli komfortable med situasjonen. Denne første fasen går etter hvert over i fase 2.

### Fase 2: Informasjon

I denne fasen av intervjuet vil jeg informere intervjuobjektet om bakgrunnen for intervjuet, og videre hva svarene skal brukes til. I denne fasen vil jeg også understreke intervjuobjektets grad av anonymitet. Jeg vil også her være åpen for eventuelle spørsmål rundt selve utføringen av intervjuet og bearbeidingen av informasjonen i etterkant om noe skulle være uklart for intervjuobjektet.

### Fase 3: Spørsmål

**1. Hva slags utdanningsbakgrunn har du?**

**2. Hva slags utøvende bakgrunn har du?**

**3. I hva slags stilling er du nå ansatt som lærer?**

Oppsøkte du denne stillingen selv, eller ble du «tildelt» den på et vis?

Hva slags rom har musikkfaget fått i din stilling?

**4. Hvilke type musikalske aktiviteter er dine «go to» -aktiviteter i timene, og hvorfor?**

I hvor stor grad er disse aktivitetene inspirert av eget virke og kreativitet, kontra for eksempel tips fra kollega eller læreverk?

Hvor ofte benytter du deg av disse aktivitetene?

**5. I hvilken grad er det du som lærer som velger repertoaret som jobbes med i timene?**

På hvilket grunnlag blir repertoaret valgt?

---

**6. Føler du selv at du har en mer teoretisk eller mer praktisk tilnærming til undervisningen?**

Er dette en kontinuerlig og overgripende tilnærming hos deg, eller varierer det for eksempel mellom perioder, temaer, alder på elever etc.?

**7. En veldig styrt undervisningsstil vs. en veldig fri undervisningsstil. Om vi setter disse opp mot hverandre, hvilke fordeler og ulemper ser du med de to?**

**Fase 4: Oppsummering/oppklaring**

Etter spørsmålsfasen er avrundet vil jeg i siste fase forsøke å gjengi intervjuobjektets tanker og meninger slik jeg har notert og forstått dem og eventuelt oppklare noen misforståelser som har oppstått underveis. Etter å ha samlet trådene vil jeg til slutt høre med intervjuobjektet om det er noe mer som ønskes tilføyd. Hvis ikke, er intervjuet over.