

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Marit Warberg Vestheim

Masteroppgave

**«Jeg har musikk i fagkretsen min, men
jeg er ikke musikk lærer»**

**En intervjuundersøkelse om musikk læreres
opplevelser av sin egen profesjon**

“I have music as a part of my education,
but I am not a music teacher”

An interview survey about music teachers`
experiences of their own profession

Grunnskoleutdanning for trinn 1-7

2MASTER17

2022

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

FORORD

Så er tiden kommet da jeg sitter med en ferdig masteroppgave foran meg og skal ta fatt på et yrkesliv som barneskolelærer. Som tredjegerasjon lærere i familien, kan man kanskje argumentere for at læreryrket går i arv. Først min bestefar, så mamma og nå jeg. Jeg har siden jeg var liten sett frem til å endelig kunne kalle meg lærer, og nå er dagen snart her.

Musikkfaget har alltid vært et hjertefag for meg, og det ble helt naturlig å velge å skrive en master i musikkfaget i grunnskolen.

Prosessen har vært krevende, og jeg har lært mye både om meg selv og om det musikkpedagogiske fagfeltet. Det har også vært en inspirasjon å jobbe i kulturskolen ved siden av masterskrivingen, der jeg i møte med både elever og lærere har fått gode samtaler om hva musikk er og hva musikk gjør med oss.

Jeg hadde ikke klart dette alene. Første takk går til Ine, tante Marianne og onkel Olav for at dere tok dere tid til å lese korrektur på oppgaven. Jeg vil også rette en stor takk til Natalie som har vist stor interesse for oppgaven og hjulpet meg mye gjennom gode samtaler. Jeg må også takke familie som har støttet meg gjennom hele utdanningsløpet. Mamma som har vært diskusjons- og refleksjonspartner i faglige spørsmål og pappa som har hjulpet med alle praktiske ting i utdanningsforløpet, som å fikse en gammel Golf, eller komme med en artig kommentar som lysner på humøret.

Videre vil jeg takke min kjære samboer Sindre, som også skriver master denne våren, for både god hjelp, inspirasjon og ikke minst støtte når motivasjonen har vært lav.

Jeg ønsker å gi en ekstra stor takk til mine informanter; uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt noe av! Takk for at dere stilte opp og for at dere ønsket å dele erfaringer med meg gjennom godt reflekterte intervjuer i en travel lærerhverdag!

Til slutt ønsker jeg å takke min veileder Anne Jordhus-Lier for ærlige og gode tilbakemeldinger som oppgaven ikke kunne vært foruten. Du har også fulgt meg tett opp siden start, som har vært en kjempestor trygghet.

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven belyser hvordan musikk lærere i barneskolen opplever sin egen profesjon som musikk lærere. Jeg bruker begrepet musikk lærer om en som underviser i musikkfaget, og ikke en som har så og så mye utdanning eller føler seg som en musikk lærer. Studien består av semistrukturerte intervjuer med seks lærere som underviser i musikk dette skoleåret, noe som er et poeng da den nye læreplanen akkurat har tredd i kraft.

Teorigrunnlaget i denne oppgaven er forankret i musikkpedagogikken. Jeg kommer blant annet inn på hvordan musikkfaget kan spille en rolle i elevenes liv. Nielsen (1998) belyser Klafki sine dannelsesteorier som danner et grunnlag i analysen min. Nielsen (1998) skriver om meningsinnholdet i musikkfaget der han belyser ulike meningslag i musikken. Jeg har også valgt å benytte Nielsens (1998) beskrivelse om ars- og scientia-dimensjonene i analysen. Videre belyser jeg hvordan kvalifiseringen av profesjonen, der jeg henviser til Molander & Terum (2008) og til Heggen (2008), kan spille inn på lærerens opplevelse av musikkfaget. Jeg kommer også inn på læreplanteori (Gundem, 1993) som jeg benytter for å forklare lærernes opplevelser av musikkfaget.

Studien vektlegger lærernes opplevelser, og tar derfor utgangspunkt i lærernes intervjuer og hva de forteller om. Gjennom analysearbeidet kom jeg frem til tre tydelige tema som handler om musikk lærerens opplevelse av musikkfaget rolle og verdi, musikkundervisningen og musikk lærerens rolle. Temaene belyser ulike sider ved profesjonsforståelsen, og vil til sammen besvare problemstillingen.

Det kommer frem i intervjuene at alle musikk lærerne ser på faget sitt som viktig i elevens utvikling, men samtidig kan man tolke lærerne dit hen at det er et motsetningsforhold til hvordan skolen ser på musikkfagets verdi. Dette handler mye om hvordan skolen prioriterer, eller hvordan nedprioriterer musikkfaget, på ulike måter. Refleksjonene som belyses gjennom de tre temaene, viser at musikk lærerne opplever og utøver sin profesjon forskjellig, noe som også kan tolkes til at de har ulike forståelser av sin profesjon som musikk lærer. Studien belyser også hvordan noen lærere som har utdanning i musikk, ikke nødvendigvis identifiserer seg som en musikk lærer. Gjennom refleksjon, opplever jeg at musikk lærerne som er presentert i denne studien viser at de har en bevissthet rundt sin profesjon.

ABSTRACT

Title: "I have music as a part of my education, but I am not a music teacher"

An interview survey about music teachers' experiences of their own profession

This master thesis examines how primary school music teachers experience their own professional identities as music teachers. When I use the term music teacher, I refer to someone who teaches music in primary school. It does not matter if the person has studied music or identifies as a music teacher. The study consists of six semi-structured interviews with teachers who teach music within this school year, which is a key point as the new curriculum has just been put in effect.

The theoretical basis of this thesis is anchored in music pedagogy. Among other things, I discuss how music as a subject can play a role in pupils' lives. Nielsen (1998) sheds light on Klafki's theories of formation and education of self, which form a basis for my analysis. Nielsen (1998) writes about the contents of meaning in the music subject where he illuminates different meanings in music. I also use Nielsen's (1998) description of the *ars* and *scientia* dimensions in the analysis. Furthermore, I shed light on how the qualification of the profession can affect the teacher's experience of the subject of music. Here I refer to Molander & Terum (2008) and to Heggen (2008). I also get into curriculum theory (Gundem, 1993) which I use to explain the teacher's experiences of the music subject.

The study emphasizes the teacher's experiences and is therefore based on the interviews with the teachers and what they discuss. Through the analysis, I came up with three themes which cover *the music teacher's experience of the music subject's role and value*, *music teaching* and *the music teacher's role*. These themes consider different aspects of teacher's understanding of their professional identities. Together they contribute to answering the issue of this thesis.

From the interviews it becomes clear that all music teachers consider their subject, the subject of music, to be important to the pupils' development. However, one can interpret the teachers accounts as there being a contrast as to how the school views the value of the music subject. This is reflected in the teachers accounts of how the school prioritizes, or does not prioritize, the subject of music in different ways. The teacher's reflections, highlighted through the three themes, show that music teachers experience and practice their profession in different ways. This may also be interpreted as them having different understandings of their professions as music teachers. The study also points towards education within music not being crucial for teachers' understanding of themselves as music teachers. Nevertheless, through reflection, I perceive the teachers in this study as having an awareness of their own profession.

INNHALDSFORTEGNELSE

1	Introduksjon – tematikk og tidligere forskning.....	9
1.1	<i>Bakgrunn og motivasjon for studien.....</i>	9
1.2	<i>Studiens formål og problemstilling.....</i>	10
1.3	<i>Tidligere forskning</i>	12
1.4	<i>Oppgavens struktur.....</i>	14
2	Teoretisk rammeverk.....	15
2.1	<i>Dannelse og musikk.....</i>	15
2.2	<i>Musikkfagets innhold og mening</i>	16
2.3	<i>Rammefaktorer i musikkundervisningen.....</i>	18
2.4	<i>Ulike forståelser av læreplanen.....</i>	19
2.5	<i>Profesjonsforståelse.....</i>	21
3	Metode.....	25
3.1	<i>En kvalitativ tilnærming</i>	25
3.2	<i>Hvordan er studien satt opp?</i>	27
3.2.1	<i>Kriterier for utvalget.....</i>	27
3.2.2	<i>Oversikt over informanter</i>	28
3.3	<i>Data og analyse.....</i>	29
3.3.1	<i>Etiske refleksjoner.....</i>	31
4	Resultat og diskusjon	34
4.1	<i>Innledning.....</i>	34
4.2	<i>Musikklærernes opplevelser av musikkfagets rolle og verdi</i>	35
4.2.1	<i>Det emosjonelle aspektet.....</i>	35
4.2.2	<i>Kultur</i>	36
4.2.3	<i>Bruke musikk for å lære noe annet.....</i>	37
4.2.4	<i>Faktorer som påvirker musikkfagets rolle og verdi.....</i>	39
4.2.5	<i>Oppsummering av musikklærerens opplevelser av musikkfagets rolle og verdi.....</i>	42
4.3	<i>Musikklærernes opplevelser av musikkundervisningen.....</i>	45
4.3.1	<i>Læreplan.....</i>	45
4.3.2	<i>Rammefaktorer.....</i>	54
4.3.3	<i>Undervisningspraksis</i>	58
4.3.4	<i>Oppsummering av musikklærernes opplevelser av musikkundervisningen.....</i>	64
4.4	<i>Musikklærernes opplevelser av egen rolle som musikklærer.....</i>	67
4.4.1	<i>Bakgrunnen til musikklærerne</i>	67
4.4.2	<i>Profesjonsforståelsen som musikklærer</i>	69
4.4.3	<i>Hvem er musikklæreren?.....</i>	73
4.4.4	<i>Oppsummering av musikklærernes opplevelser av egen rolle som musikklærer</i>	75
5	Avslutning	78
6	Litteraturliste.....	83

7	Vedlegg	85
7.1	<i>Vedlegg 1</i>	85
7.2	<i>Vedlegg 2</i>	88
7.3	<i>Vedlegg 3</i>	90

1 INTRODUKSJON – TEMATIKK OG TIDLIGERE FORSKNING

1.1 BAKGRUNN OG MOTIVASJON FOR STUDIEN

I løpet av disse fem årene som lærerstudent har jeg hatt praksis på ulike skoler. Et spørsmål som ofte blir stilt på lærerrommet er hvilket masterfag vi studentene har. Når jeg forteller at jeg skal skrive master i musikkfaget er ofte responsen den samme; «Ååh, du kan gjerne komme innom min klasse å ha musikk hvis du vil det?». I starten syns jeg det var utrolig gøy at jeg fikk tilbud om å undervise i flere klasser. Jeg så det som en mulighet til å få enda mer musikkundervisning, enn den ene timen i uken i den klassen jeg opprinnelig hadde praksis. Jeg følte meg privilegert, da jeg ofte var den eneste som fikk dette tilbudet om undervisning i andre klasser. Jeg husker spesielt godt en gang, det kom en lærer innom arbeidsrommet der vi studentene satt og jobbet. Med engasjement sa hun at hun hadde hørt at det var en student som hadde musikk som fag. Hun tilbød meg alle musikktime sine i de ukene vi var der.

Etter hvert begynte jeg å lure på hvorfor? Hvorfor fikk ikke studentene med masterfag i norsk det samme tilbudet, eller studentene med masterfaget i naturfag eller KRLE? Hva er det som er så spesielt med musikkfaget? Som grunnskolelærerstudent har jeg også undervisningskompetanse i andre fag. Jeg har for eksempel fordypning i matematikk, altså 60 studiepoeng, men jeg har aldri fått tilbud om å komme til andre klasser for å ha matematikkundervisning.

Når lærerne spurte om jeg kunne tenke meg å komme til andre trinn, var det flere lærere som ofte sa at de trengte inspirasjon eller at de ikke var så gode i musikk. Hva de legger i at de ikke er så gode i musikk, vet jeg ikke. Man kan tolke forespørselen dit at lærerne har engasjement for faget sitt, og at de ser en mulighet for å kunne utvikle sin praksis. Som eneste musikkstudent i mitt kull, forstår jeg at lærerne griper muligheten til å få et innblikk i hva en musikkstudent kan og vektlegger i musikkfaget.

Likevel blir jeg nysgjerrig på hvorfor akkurat musikkfaget blir «gitt bort»? Hva ligger til grunn for at de tilbyr meg musikkfaget, annet enn at de ønsker inspirasjon? Ønsker de mer inspirasjon i musikkfaget enn i andre fag? Eller ønsker de å slippe å ha musikkundervisningen selv? Altså at de ser en mulighet til å «slippe unna» musikkundervisningen for en periode.

Snart skal jeg selv tre inn i rollen som musikk lærer på barneskolen, og jeg lurer på hvordan det oppleves. Jeg har fått inntrykk av at musikkfaget skiller seg ut litt, både i samtaler med

studenter og når jeg har vært i praksis på ulike skoler. Medstudenter har sagt til meg at er det et fag de gruer seg til å ha, så er det musikkfaget. Jeg lurer på hvorfor det er slik? Hva er det som er så spesielt med musikkfaget?

Disse opplevelsene gjør til at jeg ønsker å finne ut mer om hvordan lærerne faktisk opplever musikkfaget. Hvordan er det å være musikk lærer på barneskolen? Kan det være at lærerne opplever musikkfaget annerledes enn andre fag? I så fall, hva er annerledes? Det er forskjell på hvordan skolen fordeler musikkfaget på de ulike trinnene, men ofte regnes det til en time i uken. Siden musikkfaget er et lite fag i timetall, burde ikke lærerne verne om disse timene istedenfor å gi den bort?

I utdanningsløpet har jeg flere ganger hørt fra forelesere at de to første årene som nyutdannet lærer er med på å forme din identitet som grunnskolelærer. Man blir oppfordret til å tenke nytt, men også vise respekt for de som har vært i «gamet» lenge. Når jeg nå skriver en master i musikkfaget kjenner jeg ekstra på at jeg skal finne min identitet som musikk lærer. Derfor lurer jeg på hvem musikk læreren er.

1.2 STUDIENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING

Studiens formål er å belyse rollen som musikk lærer og hvordan musikk læreren opplever faget sitt. For hvem er egentlig musikk læreren i barneskolen? I grunnskolen er det ingen krav til fagkunnskap i musikkfaget. I opplæringsloven står det at man må ha relevant kompetanse; «Tilsette som skal undervise, må ha relevant kompetanse i dei faga dei skal undervise i» (Opplæringslova, 1998, §10-2). Videre i opplæringslova (1998, § 10-2) står det at skolen kan avvike fra kravet om relevant kompetanse dersom skolen ikke har tilgang til kvalifisert undervisningspersonale. Men hva er relevant kompetanse? Har alle som har tatt grunnskolelærerutdanning relevant kompetanse i musikk, eller kreves det at man har musikk som fag i tillegg? Hvis man ser bort fra den pedagogiske kunnskapen, hvilke andre krav stilles til en musikk lærer? De som har gjennomført grunnskolen skal ha et grunnlag i musikkfaget, er dette relevant kompetanse? Hvis ja, da kan man argumentere for at alle med pedagogisk utdanning og som har fullført grunnskolen har relevant kompetanse i musikkfaget.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) er det skoleeier som bestemmer hva som er relevant utdanning. Videre er det ramset opp ulike utdanninger, der man må ha én av dem for å bli ansatt på barnetrinnet. Felles for alle utdanningene her er den pedagogiske delen, variasjonen er på hvordan utdanningen er spesialisert. Senere står det at for å undervise i fag på

barnetrinnet er det krav til studiepoeng i noen fag. Dette er fag som blant annet norsk, samisk, engelsk, matematikk og fag som er spesialpedagogisk rettet, hvor kravet er på 30 studiepoeng. I andre fag er det ikke krav til relevante studiepoeng (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Dette vil si at det er ingen formelle krav til den musikkfaglige kompetansen til musikk læreren. I denne studien skal jeg belyse hvem musikk læreren er. Hvordan kan man identifisere seg som en musikk lærer i barneskolen? For å få et innblikk i dette skal jeg presentere hvordan musikk lærerne kan oppleve sin egen rolle som musikk lærer. Jeg vil undersøke hva musikk læreren trekker frem som verdifullt i faget sitt, og høre hva de bruker musikk timene til. Gjennom refleksjon over faget sitt, der vi snakker om lærerrollen, undervisningspraksisen og hva som er viktig med tanke på elevenes læring, belyses lærernes opplevelser av sin egen profesjon.

Studien er sett fra et lærerperspektiv, der lærerne reflekterer over musikkfaget i barneskolen. Jeg har undersøkt hvilket forhold lærerne har til musikkfaget. Gjennom semistrukturerte intervju kan man danne seg en oversikt over hvordan musikk læreren reflekterer over musikkfagets rolle i elevens utdanning, og få et innblikk i lærernes opplevelser av musikkfagets relevans. I studien belyser jeg hvilke utfordringer musikk læreren opplever at musikkfaget kan ha. Da blir det naturlig å komme inn på hvilke holdninger musikk læreren har til musikkfaget. Til sammen handler dette om lærerens profesjonsforståelse innenfor musikkfaget.

Nå har den nye læreplanen tredd i kraft og lærerne har derfor et nytt styringsdokument å forholde seg til. Jeg ønsket å høre hvordan den nye læreplanen oppleves i praksis, og hvordan lærerne ser at den påvirker undervisningen. Kan læreplanen være med å påvirke lærerens opplevelse av musikkfaget? Er det andre ytre faktorer som påvirker musikk lærerens opplevelse av musikkfaget?

Denne studien vil ikke gi grunnlag for å generalisere hvordan musikk læreren opplever sin profesjon, men den gir et innblikk i hvordan virkeligheten er hos seks ulike musikk lærere i barneskolen i dag. Lærerne jobber på barnetrinnet i ulike klasser, og har derfor forskjellig erfaringer og leser også læreplanen i forskjellige lys.

På bakgrunn av studiens formål har jeg endt opp med denne problemstillingen:

Hvordan opplever musikk læreren i barneskolen sin egen profesjon?

Jeg bruker begrepet musikk lærer om en som underviser i musikkfaget, og ikke en som har så og så mye utdanning eller føler seg som en musikk lærer.

1.3 TIDLIGERE FORSKNING

I denne studien har jeg hentet inspirasjon fra tidligere forskning. Når jeg har lest tidligere forskning, har jeg hatt fokus på det som omhandler musikkfaget i barneskolen. For å finne frem til relevant forskning har jeg brukt søkeportalen Google Scholar. Jeg har hatt fokus på norske søkeord, da jeg skal skrive om den norske barneskolen. Noen av søkeordene jeg har brukt er *musikk i barneskolen*, *musikkfaget*, *musikk læreren* og *profesjonsforståelse i musikkfaget*. På grunn av omfanget av denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på tidligere forskning som jeg er særlig inspirert av.

Emstad og Angelo (2017) har skrevet en artikkel som tar for seg hvordan kulturskolen og grunnskolen har et samarbeid, der kulturskolen er innhentet for å overta musikkundervisningen på 1.-4.trinn. Artikkelen bygger på en studie der de undersøkte dette i en bykommune (Emstad & Angelo, 2017). Grunnen til samarbeidet mellom kulturskolen og grunnskolen var at kvaliteten på musikkundervisningen i grunnskolen skulle heves for å oppnå fagmålene i læreplanen i musikk. Det var også et argument at flertallet av elevene i kommunen fikk musikkundervisning av lærere uten formell kompetanse. Hovedfunnene i artikkelen til Emstad og Angelo (2017) er at dette samarbeidet kan være positivt, men også kan sees på som lite bærekraftig. Emstad og Angelo (2017) finner de økonomiske rammene som en tydelig svakhet i dette samarbeidet. De skriver at samarbeidet har hver sin leder, de har forskjellige oppgaver, og ikke minst forskjellige planverk. Kulturskolen forholder seg til rammeplanen, mens grunnskolen styres av læreplanen. Når det kommer til argumentet om at kommunen ikke har nok kvalifiserte musikk lærere, ser man at kulturskolen kan være med å bidra til å dekke behovet for musikk lærere i barneskolen. Likevel er Emstad og Angelo (2017) kritiske til en slik samarbeidsmodell da driftskostnadene er høyere enn i den ordinære driften, og dermed er den ikke bærekraftig. De sier også at «Modellen bidrar ikke til at grunnskolen lærere på lang sikt vil kunne ta hånd om musikkundervisningen på en kvalifisert måte, innenfor de ordinære rammene» (Emstad & Angelo, 2017, s. 17). Selv om de kaller samarbeidet sårbart, sier de ikke at det er noen grunn til å legge det på hyllen. De ser at samarbeid mellom kulturskole og grunnskole vokser frem, og man må derfor utvikle samarbeidet til en bærekraftig samarbeidsmodell (Emstad & Angelo, 2017). Denne artikkelen er relevant for min studie da et slik samarbeid for å sikre en god musikkundervisning, kan

tolkes til en devaluering av musikk lærerne i grunnskolen. Kanskje ikke kvaliteten er god nok, men hvordan løses dette? I min studie blir et slikt samarbeid nevnt, som en løsning av mangel på musikk lærer. I min studie skal jeg belyse musikk lærerens profesjonsforståelse, og da blir spørsmålet om et slikt samarbeid mellom kulturskolen og grunnskolen kan ha en påvirkning på profesjonsforståelsen?

Jordhus-Lier (2012) skriver i sin masteroppgave om hva slags fag musikkfaget er og hvordan musikk lærerne i grunnskolen oppfatter faget sitt. Oppgaven ble skrevet i lys av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, og er rettet mot mellom- og ungdomstrinnet. Noen av hennes hovedfunn er at musikkfaget blir sett på som et viktig fag, men at det likevel er et utsatt fag. Faget er også prisdelt musikk lærerens kompetanse. Musikkfagets oppgave beskrives som en viktig del av identitetsdannelsen og for å utvikle kreativitet. Det kommer også frem at musikkfaget kan bli sett på som en motvekt til fagene med målbar kunnskap. Min oppgave relaterer seg til Jordhus-Lier sin, samtidig som det har skjedd endringer i musikkfaget og skolen forøvrig siden 2012. Ikke bare en ny læreplan, men det er også kommet flere digitale hjelpemidler. Studien min skiller seg også ut ved å ta utgangspunkt i musikk lærernes opplevelser av sin profesjon som musikk lærer, der opplevelsen av profesjonsforståelsen til lærerne er i sentrum.

I doktorgradsavhandlingen til Dobrowen (2020) skriver hun om profesjonalitet hos musikk lærere på barneskolen. Studien bygger på en kvalitativ intervjuundersøkelse hvor 16 lærere har deltatt, der intervjuene er individuelle og i grupper. Studien er ment å bidra til et innenfra-perspektiv på profesjonalitet, og gir et innblikk i hvordan lærerne som underviser i musikkfaget opplever en meningsfull profesjonell praksis. Studien er analysert i to trinn, der det første trinnet tar for seg lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis og det andre handler om hvilke forståelser av profesjonalitet som kan eksistere i disse oppfatningene (Dobrowen, 2020). Her konkluderer hun med at i en faglig-didaktiske dimensjon oppfatter lærerne en meningsfull profesjon som «å våge og å tåle å undervise, å trives med å undervise, og å være faglig dyktig og kompetent» (Dobrowen, 2020, s. 178, kursiv i original). I den kommunikative-didaktiske dimensjonen konkluderes det med at lærerne mener det er meningsfullt «å vurdere musikalske uttrykk, å lede gruppa og å legitimere musikkundervisningen» (Dobrowen, 2020, s. 178, kursiv i original). Den tredje dimensjonen, som er den læringsdidaktiske dimensjonen, mener lærerne det er meningsfullt «å frembringe et musikalsk uttrykk, å tilby en alternativ arena, og å arbeide tverrfaglig» (Dobrowen, 2020, s. 178, kursiv i original). Den fjerde og siste dimensjonen skriver Dobrowen (2020) at «I en

organisatorisk dimensjon oppfatter lærerne å *samarbeide* og å *legitimere praksis* som meningsfullt» (Dobrowen, 2020, s. 178, kursiv i original). Et viktig poeng som skiller Dobrowen (2020) og min studie er at min studie tar utgangspunkt i undervisningen i dag. Da Dobrowen (2020) forsket på dette hadde ikke den nye læreplanen tredd i kraft, og det kan derfor komme nye funn i min studie. Samtidig fokuserer jeg på hvordan lærerne opplever sin profesjon, og hvordan de opplever at ulike faktorer kan spille inn på dette.

Fredriksen (2018) belyser i sin doktorgradsavhandling faktorer som fører til at grunnskolelærere velger bort å ha musikkundervisningen. Han intervjuer sju lærere som har delvis eller helt sluttet med å ha undervisning i musikk. Fredriksen (2018) belyser hvordan hans funn samsvarer med mye av tidligere forskning. Noen av årsakene er at musikkfaget har stor arbeidsmengde, vanskelig med klasseledelse, det er mangel på rom og ressurser og at musikkfaget har en lav status. Selv om dette trekkes frem som problematisk, skriver Fredriksen (2018) at to sider som gjør til at lærerne ønsker musikkfaget er relasjonen til elevene og en følelse av inkludering. Fredriksen (2018) skriver at hvis lærerne underviser kun en time i uken, som ofte musikkfaget er, blir det vanskelig å få en tett relasjon til elevene. Denne studien er relevant for meg da Fredriksen (2018) peker på utfordringer i musikkfaget. Jeg har også utforsket utfordringer i musikkfaget, men da sett i lys av hvordan dette kan påvirke profesjonsforståelsen til musikk læreren.

1.4 OPPGAVENS STRUKTUR

Oppgaven har som mål å belyse hvordan musikk lærere i barneskolen opplever sin profesjon som musikk lærer, der jeg kommer inn på ulike faktorer lærerne trekker frem som kan spille inn på denne opplevelsen. For å besvare problemstilling løfter jeg frem hvordan musikk læreren opplever musikkfagets relevans, musikkundervisningen og hvordan de opplever sin rolle som musikk lærer. I kapittel 1 har jeg skrevet om temaets relevans og bakgrunn, og gjort rede for tidligere forskning som er relevant. I kapittel 2 har jeg presentert det teoretiske rammeverket som er relevante i analysen. I kapittel 3 har jeg presentert metoden jeg har brukt i forskningsprosjektet og hvorfor denne metoden er nyttig. Jeg kommer også inn på etiske overveielser som jeg har tatt hensyn til i denne oppgaven. I kapittel 4 har jeg valgt å ha resultater og diskusjon sammen. Her tar jeg for meg temaene hver for seg, før jeg i kapittel 5 ser alle temaene i lys av hverandre som en avslutning på oppgaven.

2 TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for musikkfagets bredde gjennom relevant teori. Teorien er valgt ut for å belyse ulike sider ved musikkfaget, musikkundervisningen og profesjonsforståelser som kommer frem i analysen. Under presenterer jeg aktuell teori som senere blir drøftet i kapittel 4 hvor jeg også presenterer mine funn.

2.1 DANNELSE OG MUSIKK

I boken *Almen Musikdidaktik* skriver Nielsen (1998) om ulike typer dannelsesteorier. Han belyser «om og hvorledes musikkfaget eventuelt kan bidrage til løsning af de almene opdragelses- og dannelsesopgaver, forudsat bestemte opfattelser af disse opgavers art» (Nielsen, 1998, s. 53). For å belyse dette viser Nielsen (1998) til Klafki sin gruppering av dannelsesteorier som er delt inn i materiale, formale og kategoriale dannelsesteorier. Ifølge Nielsen (1998) har den materiale dannelsesteorien undervisningsstoffet i sentrum, altså materiale for undervisningen. Den formale dannelsesteorien tar ifølge Nielsen (1998) utgangspunkt i mennesket som skal gjennomgå dannelsen. Man kan skille mellom dannelsen til musikk og dannelsen gjennom musikk. Det Nielsen (1998) kaller for formal dannelsen fokuserer på menneskelige egenskaper. Denne dannelsesteorien er delt inn i funksjonell og metodisk dannelsen. Her trekker han frem hvordan det kulturelle innholdet i undervisningen er med på å forme, også kalt danne barnet. Slik Nielsen (1998) skriver er det i dette møtet med kulturelt innhold at barnet vil danne egenskaper. Formal dannelsen vektlegger ikke et spesifikt innhold, men individets utvikling. Et viktig poeng som blir belyst i Nielsen (1998) er at Klafki mener at den materiale og formale dannelsesteorien blir for ensrettet og at de bør komplimentere hverandre. Den kategoriale dannelsesteorien har som mål å se helheten og samspillet mellom de andre dannelsesteoriene.

I Varkøy (2017) sitt kapittel om *musikk og dannelsen* belyser han ulike måter musikk og dannelsen kan henge sammen på. Varkøy (2017) beskriver dannelsen og danningen som noe som har med å tenke og reflektere kritisk og selvstendig. Han trekker også frem at det handler om «å utfordre sine egne oppfatninger og fordommer» (Varkøy, 2017, s. 36). Varkøy (2017) skriver om den doble betydningen av begrepet dannelsen, som prosess man går igjennom og som produkt der dannelsen er noe en person har. Varkøy (2017) løfter frem hvordan kulturarven og dannelsen kan henge sammen. Han skriver om hvordan dannelsesstenkingen innenfor musikkpedagogikkens tenkning kan være naiv, når dannelsen knyttes opp mot

kulturarven. Dette er en material dannelsesstenkning ifølge Nielsen (1998). Varkøy (2017) problematiserer hvordan man tar for gitt at noen kunstverk, som Mozart sine stykker, inneholder gode verdier. Problematikken ligger i at det er en forventning om at når barn og unge hører disse kunstverkene, vil barna automatisk ha en positiv utvikling som mennesker (Varkøy, 2017).

Varkøy (2017) belyser hvordan begrepene dannelselse og danning henger sammen, og samtidig kan ha ulikt meningsinnhold. Han sier at «På norsk bruker man i dag begrepene *dannelselse* og *danning* om hverandre» (Varkøy, 2017, s. 35, kursiv i original). Videre belyser han hvordan dannelselse ofte assosieres med høykultur, mens danning assosieres mer til en type kunnskap og til «å kunne fungere i et samfunn i rask forandring» (Varkøy, 2017, s. 35). Med denne forståelsen av begrepet er det naturlig å bruke begrepet danning, da studien handler om barneskolen og barns forberedelse til å delta i samfunnet. Likevel velger jeg å bruke begrepet dannelselse i oppgaven, da valget av begrep for denne oppgaven «handler om språkform og ikke om forskjellig meningsinnhold» (Varkøy, 2017, s. 36).

Sæther (Angelo & Sæther, 2017, kap. 3) belyser i kapittelet *Musikalsk utvikling*, om barnekultur og hvordan dette kan forstås på ulike måter. Han skriver at begrepene barnekultur og barns kultur ofte blir brukt om hverandre, men at det likevel er forskjeller. Barnekultur kan ses på som at det er barnas egen kultur, altså der kulturuttrykkene lages av barna (Angelo & Sæther, 2017, kap. 3). Barnekultur kan også være kulturen som voksne og barn skaper sammen, der de for eksempel har musikkaktiviteter (Angelo & Sæther, 2017, kap. 3). Sæther belyser også kulturprodukter for barn, der han nevner media som er laget for barna (Angelo & Sæther, 2017, kap. 3). Man kan derfor snakke om barnekultur av, med og for barn.

2.2 MUSIKKFAGETS INNHOLD OG MENING

Nielsen (1998) løfter frem hva undervisningsfaget musikk kan inneholde, og belyser hvor man henter undervisningsinnholdet fra. Han sammenligner undervisningsfaget musikk og undervisningsfaget fysikk, der fysikkfaget henter sitt innhold fra vitenskapen. Musikkfaget er først og fremst ikke et vitenskapsfag ifølge Nielsen (1998), men han bruker begrepet kunsthøgskole for å belyse andre sider ved faget. Nielsen (1998) bruker begrepene *ars-* og *scientia-* dimensjonen for å belyse musikkfaget og basisfaglig fundament, noe jeg kommer tilbake senere i kapittelet. En karakteristisk side ved faget er hvordan musikk henvender seg direkte til sansene og sanseinntrykkene (Nielsen, 1998). Her beskrives det hvordan man kan koble inn vår intellektuelle erkjennelse, også kalt den non-verbale erkjennelsesmuligheten. Nielsen

(1998) skriver at dette er grunnen til at man kan kalle musikk et estetisk fag. Han skriver videre at «Musik er ifølge dette et sansefag mere end et intellektuelt erkendefag» (Nielsen, 1998, s. 105). Videre skriver Nielsen (1998) om hvordan basisen for kunstnerisk virksomhet ligger i den kreative virksomheten, og at de kunstneriske produktene er menneskeskapte. Han skiller mellom dyr og mennesker, og sier at det er karakteristisk at mennesker bruker kunstneriske uttrykk. Det er denne kreative basen i faget som gjør til at musikkfaget i skolen går under begrepet de kreative fagene (Nielsen, 1998). Videre poengterer han at det er viktig å knytte dette opp til det håndverksmessige, altså det mer praktiske i faget. Nielsen (1998) sier det er en forbindelse mellom de håndverksmessige fagene og kunstfagene.

Nielsen (1998) presenterer begrepene *ars-dimensjonen* og *scientia-dimensjonen*. *Ars-dimensjonen* omhandler det praktiske, håndverksmessige og kunstneriske aspektet som er beskrevet over. Fagets vitenskapsside kaller Nielsen (1998) for *scientia-dimensjonen*. Nielsen (1998) skriver om hvordan man kan snakke om musikk ved å bruke verbal-språklige kategorier, altså innenfor *scientia-dimensjonen*. Her trekker han frem problematikken rundt at musikk ikke nødvendigvis kan oversettes til noe verbalt. Fordelen er at man kan bruke de verbal-språklige kategoriene til å belyse sider ved musikken som gir større klarhet og bevissthet, noe som er viktig i musikkundervisningen (Nielsen, 1998).

Nielsen (1998) skriver at undervisningsfaget musikk består av et basisfaglig fundament, som igjen er tredimensjonal. Disse tre er da vitenskap, håndverk og hverdagskultur og til slutt kunst. Hanken og Johansen (2021) referer til Nielsen (1998) for å beskrive hvordan musikkfagets basisfag er bygget opp. De knytter vitenskapen i musikken opp til systematisert kunnskap om musikk og det håndverksmessige til stemme og kropp. Videre beskriver Hanken og Johansen (2021) at *ars-dimensjonen* handler om musikalsk kunnskap knyttet til et praktisk og utøvende kunnskapsområde. *Scientia-dimensjonen* er de sidene ved musikken som inneholder de språklige termene, eksempel på dette er «musikkbegreper, musikkhistoriske analyser osv.» (Hanken & Johansen, 2021, s. 33).

Nielsen (1998) beskriver hvordan musikken kan ha ulike meningslag. Han forklarer at et musikalsk objekt kan utgjøre et meningsunivers gjennom en bredde av opplevelsesmuligheter, som han fremstiller som en kule. I kulen finnes det ulike lag som representerer de ulike meningslagene. Her nevner han akustiske, strukturelle, kinetisk-motoriske lag, spenningslag, emosjonelle lag og til slutt eksistensielle lag (Nielsen, 1998). Videre viser han hvordan meningslagene i det musikalske objektet korresponderer med bevissthetslagene til personen som opplever dette. Begrepet *korresponderer* benytter Nielsen (1998) som «en særlig form

for sammenheng eller samhørighet mellom oplevet musikk og den musikalske opplevende» (Nielsen, 1998, s. 128). Denne korrespondansen oppstår ikke alene, men i møte med et musikalsk objekt, og kan virke så intens at det former den opplevende (Nielsen, 1998).

Sæther viser i sitt kapittel om musikalsk utvikling til et eksempel der en tiendeklasse skal ha samspill i musikkundervisningen (Angelo & Sæther, 2017, kap. 3). Her beskriver han hvordan eleven har øvd systematisk på samspill og utviklet gode ferdigheter, som for eksempel gitarspill. Han beskriver også hvordan elevene viser i interaksjonen seg imellom at de har tilegnet seg evnene til å kommunisere, samarbeide og bygge et fellesskap. Disse evnene er ikke målbare, men helt vesentlige for å få samspillet til å fungere og da viktig å diskutere i elevenes musikalske utvikling (Angelo & Sæther, 2017, kap. 3). Videre påpeker han at selv om musikkopplevelser ikke er målbare, kan de ha stor betydning for elevens helhetlige og menneskelige utvikling. Sæther skriver også om hvordan han selv har erfart at lærere som underviser elever i flere fag, inkluderer musikk som en del av hverdagen til elevene og som en del av et temaarbeid (Angelo & Sæther, 2017, kap. 3). Her nevnes bevegelsesaktiviteter og sang helt spesifikt. I underkapittelet, som handler om utvikling og undervisning, nevnes det at «En rekke digitale musikkprogrammer gir muligheten for komponering, musisering og lytting» (Angelo & Sæther, 2017, s. 93). Det bemerkes også at dette krever både digital kunnskap fra lærerne og at de har tilgang på relevant utstyr. Videre skriver Sæther i underkapittelet om andre utviklingsområder, om hvordan musikk og sosial kompetanse kan henge sammen (Angelo & Sæther, 2017, kap. 3). Her tar han opp at det er fellestrekk i både sosialt samspill og i musikalsk samspill. Her nevnes «å ta *initiativ*, *vente på tur*, *vise samstemthet* og *gjensidighet*» (Angelo & Sæther, 2017, s. 101). Disse trekkene kan man både finne i sosiale sammenhenger, som samtale, eller i et musikalsk samspill.

2.3 RAMMEFAKTORER I MUSIKKUNDERVISNINGEN

Ifølge Hanken og Johansen (2021) vil den musikkpedagogiske undervisningen foregå innenfor noen rammer som setter begrensninger for undervisningen, men som også kan gi muligheter. Rammefaktorene beskriver de som en sekkebetegnelse for de ulike betingelsene. De viser ulike måter å definere begrepet på, som for eksempel fysiske rammefaktorer og organisatoriske rammefaktorer. De stiller også spørsmål ved hvor styrende rammefaktorene er i musikkundervisningen. Hanken og Johansen (2021) beskriver ulike rammefaktorer som er utenfor lærerens kontroll, for eksempel økonomiske betingelser. Til slutt i kapittelet om rammefaktorer skriver de:

Det er musikkpedagogens ansvar å utrette det maksimale innenfor gitte rammer, men man må samtidig innse at man ikke kan ta på seg all skyld for at virksomheten ikke alltid fungerer så godt som den burde. Derfor er det også et ansvar å arbeide for endringer der det oppleves nødvendig. (Hanken & Johansen, 2021, s. 46)

Med dette mener de at musikkpedagogen må ta ansvar for de rammefaktorene man kan være med å påvirke. Hanken og Johansen (2021) skriver om elevforutsetninger, som kan være kunnskaper, ferdigheter eller holdninger som elevene tar med seg til musikkundervisningen. Dette vil spille inn på læringssituasjonen og er noe læreren må ha oversikt over. De deler elevforutsetningene inn i utviklingsmessige, individuelle og sosiokulturelle forutsetninger. De utviklingsmessige forutsetningene handler om hvor langt elevene har kommet i utviklingen. Her skiller man på fysiske, motoriske, kognitive, sosiale og musikalske utviklingsnivå (Hanken & Johansen, 2021). De individuelle forutsetningene handler om individets utvikling. Her snakker Hanken og Johansen (2021) blant annet om emosjonelle og motivasjonelle forutsetninger. I denne studien kommer jeg til å ha fokus på de sosiokulturelle forutsetningene, som handler om at elevene påvirkes av gruppen de er i. Her belyser Hanken og Johansen (2021) hvordan elevens musikkulturelle forutsetninger står sentralt. De forklarer hvordan elevene «utvikles ved at de blir sosialisert inn i en musikkultur, ikke minst når de utvikler sin oppfatning av hva slags musikk som er «bra»» (Hanken & Johansen, 2021, s. 51). Videre belyser Hanken og Johansen (2021) hvordan det sosiale miljøet i en klasse kan være med på å påvirke elevens læring. De sier det er uskrevne normer og regler som påvirker hver enkelt elev, og som vil påvirke musikkpedagogens arbeid.

2.4 ULIKE FORSTÅELSER AV LÆREPLANEN

Gundem (1993) belyser begrepet læreplan. Hun skriver at de ulike tradisjonene og språkbruken kan føre til utfordringer. Hun skriver at i den nordiske og den tyske tradisjonen er læreplanen først og fremst et nedskrevet styringsdokument, som skal styre det som skjer i skolen. Gundem (1993) bruker også begrepet *curriculum*, som kan oversettes til det norske ordet pensum. Videre skriver hun at begrepet *curriculum* blir brukt i anglosaksiske land for å omtale det som faktisk skjer i opplæringen, både læringen, opplevelser, erfaring og kunnskapene. Her trekker Gundem (1993) frem at det blir sentralt å snakke om en skjult læreplan, eller *hidden curriculum*. Den skjulte læreplanen «indikerer læring formidlet gjennom undervisningsvirkeligheten og ikke gjennom den intenderte læreplan» (Gundem, 1993, s. 46).

Utviklingen av læreplanene er knyttet til at flere og flere er i utdanningssystemet, og at det er økende oppdeling av undervisning med bakgrunn i alder og forutsetninger (Gundem, 1993). Læreplanen har, ifølge Gundem (1993), også en rolle i at den skal gjenspeile samfunnet. Hun skriver at «et krav til læreplanen til enhver tid være at den skal avspeile det samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ønskelig og nødvendig ut fra hensynet til både individ og samfunn, og som derfor skolen skal bidra til å utvikle» (Gundem, 1993, s. 48). Læreplanen har flere roller enn bare å gjenspeile samfunnet. Gundem (1993) skriver at læreplanen er et bindeledd mellom samfunnet og skolen, gjennom å ivareta informasjonen om samfunnets prioriteringer som gjenspeiles. Dette gjør at læreplanen informerer om hvilke «normer, verdier og konvensjoner og av fakta, teorier og prinsipper knyttet til kunnskap, vitenskap og teknologi som samfunnet vil at skolen skal formidle» (Gundem, 1993, s. 50). Dette formidles blant annet ved å se fagfordeling og arbeidsmåter som skal dekke skolens mål (Gundem, 1993).

Gundem (1993) skriver at læreplanen også har en styrende rolle. «Læreplanen skal styre og til dels være en kontrollinstans når det gjelder det som foregår der» (Gundem, 1993, s. 51). Med dette menes det at læreplanen er ment som en ramme og en veiviser for lærerne som skal realisere den i praksis. Gundem (1993) skriver og at «[d]et er en generell oppfatning at i virkeligheten bruker lærerne læreplanen svært lite» (Gundem, 1993, s. 52).

I kapittel 7 skriver Gundem (1993) om ulike læreplanvirkeligheter. Her viser hun til Goodlad sine læreplanvirkeligheter og hvordan han opererer med tre fenomener. Det første er det substansielle, som er «læreplanens innhold i form av undervisningsmål, lærestoff, arbeidsmåter og læremidler og også anvist for evaluering» (Gundem, 1993, s. 127). Det er det vi kaller didaktiske kategorier (Gundem, 1993). Den andre er sosiopolitiske områder, der det handler om læreplanen sett i forhold til samfunnet (Gundem, 1993). I den didaktiske tenkningen knytter det sosiopolitiske området seg til hvorfor-spørsmålet, som kan være knyttet til mål eller innhold (Gundem, 1993). Det tredje og siste er de teknisk-profesjonelle spørsmålene, som knyttes til «menneskelig og materielle muligheter – ikke minst rammefaktorer, lærerrolle og lærerutdanning» (Gundem, 1993, s. 128). Ifølge Gundem (1993) er dette området knyttet mer til praksis, enn de to forrige. Disse tre områdene må ses som teoretiske begreper, da de i praksis vil flyte over hverandre (Gundem, 1993).

Igjen viser Gundem (1993) til Goodlad, som snakker om læreplanens forskjellige ansikter. Knyttet til denne studien er det ikke hensiktsmessig å gå inn på alle, men i den oppfattede læreplanen er hovedpoenget om at læreplanen oppfattes annerledes på ulike nivå er viktig å ta med videre i denne oppgaver. Gundem skriver at lærere, politikere, administrasjonen, foreldre

og elever vil oppfatte læreplanen forskjellig. ”Dette har å gjøre med tradisjon, den sosiokulturelle sammenhengen og ulik erfarings- og personlighetsbakgrunn» (Gundem, 1993, s. 131). Derfor mener Gundem (1993) at undervisning etter samme læreplan kan ha forskjellig utfall i praksis, påvirket av blant annet lærerens oppfattelse og forståelse av læreplanen.

2.5 PROFESJONSFORSTÅELSE

I introduksjonskapittelet i boken *Profesjonsstudier* belyser Molander og Terum (2008) flere måter å forstå profesjonsbegrepet på. De skriver at «tross strid har det vært rimelig bred enighet om at profesjoner er en type yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning» (Molander & Terum, 2008, s. 13). Molander og Terum (2008) viser til Parson, og sier at profesjonsrollen, som både er formidler og fortolkere, er knyttet til et tillitsbasert ansvar. De forklarer dette med at den andre parten trenger deres kunnskap, som da overlates til en profesjon. Her vil det oppstå en maktrelasjon, der den ene parten har noe den andre ønsker å få tilgang til. Dette innebærer også rettferdighetsgjøring, der profesjonen «har plikt til å svare til hva de gjør, og må kunne gi gode grunner for sine handlinger» (Molander & Terum, 2008, s. 15).

Molander og Terum (2008) skriver også om noen problemområder når det gjelder profesjonsrollen i et moderne samfunn. Det første de tar opp er kvalifisering, der kompetansen har blitt mer teoretisk, mer formalisert og institusjonalisert som kan gjøre kunnskapen adskilt fra yrkesutøvelsen. Det andre er kunnskapens status, der de belyser at den teoretiske kunnskapen også må kombineres med ferdigheter og situasjonsinnsikt. De presenterer hvordan profesjonskunnskapen er kompleks formidling mellom teori og praksis, og at man i økende grad må se «sitt ansvar verdig, ved å svare for seg på overbevisende måter» (Molander & Terum, 2008, s. 15). Det siste problemområdet er profesjonsutøvelsen. Her belyser de hvordan det er ulike krav og forventinger til borgere, og hvordan det kan være en spenning mellom faget og administrasjonen, der de «[p]å den ene siden skal (...) oppfylle kravet om en individualiserende behandling av enkelttilfeller, på den andre siden kravet om likebehandling» (Molander & Terum, 2008, s. 15).

Når man skal beskrive et yrke som profesjon, belyser Molander og Terum (2008) at begrep som profesjonalitet og kunnskap vil være naturlige termer. De skriver at «[m]ed begrepet profesjon forstår vi en type yrkesmessig organisering av arbeid. En bestemt personkrets –

personer med en viss utdanning – gir retten til å utføre visse arbeidsoppgaver, og til å gjøre det mer eller mindre autonomt» (Molander & Terum, 2008, s. 20).

Heggen (2008) skriver i kapittelet *Profesjon og identitet* om hvordan disse begrepene kan henge sammen. Han belyser hvordan kvalifisering av et yrke også handler om hvordan man identifiserer seg med profesjonen. Videre forteller Heggen (2008) om hvordan profesjonskvalifiseringen kan henge sammen med livsfasen som er mest påvirket av identitetsutvikling. Med dette mener han at når man er i utdanningsløpet formes man gjerne, og at utdanningen ofte skjer i en tid som er en viktig del av identitetsutviklingen. Han viser til et annet argument for at identitetsperspektivet på profesjonskvalifiseringen er relevant, nemlig karakteren av arbeidsoppgavene. Her beskriver Heggen (2008) det som normative karakterer, altså at det ikke er en fasit på om det er rett eller galt hvordan man løser oppgavene. Samtidig legger Heggen (2008) til at dette er oppgaver som ofte må løses i sosiale sammenhenger, der den profesjonelle er en viktig ressurs i møtet med for eksempel eleven. Det tredje argumentet er synligheten for barn og unge, altså yrkesroller som de kan identifisere seg med.

Heggen (2008) skriver om identitetsbegrepet og at identitet som formes av sammenheng er en dynamisk prosess. Han skriver at «[d]et sentrale spørsmålet i den teoretiske diskusjonen om identitet er individets oppfatning av kven ein er og kven ein ønskjer å vere» (Heggen, 2008, s. 323). Videre skriver han om hvordan man kan ha en kollektiv identitet. «Profesjonsidentitet er eit døme på kollektiv identitet» (Heggen, 2008, s. 323).

Heggen (2008) belyser begrepet profesjonell identitet. «Profesjonell identitet viser til den personlege identitetsdanning som har med utøvinga av yrkesrolla å gjere» (Heggen, 2008, s. 324). Han forklarer videre at den profesjonelle identiteten er knyttet opp til selvidentiteten, altså ikke avgrenset til den formelle yrkesidentiteten. Han skriver at det er utvikling over tid, der han igjen viser til studietiden og hvordan man formes i og i etterkant av den. «Profesjonell identitet kan sjåast som ei vidareutvikling av den identitetskonstruksjonen alle unge menneske allereie strevar med før dei startar på profesjonsstudiet» (Heggen, 2008, s. 324). Siden Heggen (2008) sier at profesjonell identitet sees som en videreutvikling, sier det noe om at han ser på identitet som en dynamisk prosess og ikke noe fast.

Angelo og Sæther (Angelo & Sæther, 2017, kap. 6) skriver om musikk lærerens profesjonsforståelse. De skriver at «Musikk lærerens profesjonsforståelse handler om identitet og kunnskap knyttet til rolleforståelsen» (Angelo & Sæther, 2017, s. 167). De tar opp hvordan musikk lærerrollen oppfattes ulikt og at den utøves på ulike måter. Angelo og Sæther (2017,

kap. 6) beskriver begrepet profesjon som knyttet opp til en type ekspertise eller et mandat. De viser til at det er vanskelig å si noe om hva en profesjonell musiker kan, som en hobbymusiker ikke kan. Profesjonsforståelse handler om hvordan musikk læreren opplever sin egen ekspertise og sitt eget mandat (Angelo & Sæther, 2017, kap. 6). Videre skriver de om musikk lærerens identitet, der hva man velger å gjøre som lærer sier noe om hvem man er. De sier at man kan ha ulike oppfatninger om hvem man er som musikk lærer. Man kan være musiker, produsent eller kanskje dirigent, for å nevne noen. Man kan også se på seg selv som en lærer som underviser i andre fag. De skriver at «Dette påvirker selvsagt hvilke valg hun tar i samarbeid med elever og kolleger på skolen» (Angelo & Sæther, 2017, s. 173). De skriver også at den profesjonelle læreren må kunne reflektere over og diskutere hvorfor hun gjør som hun gjør, og hvordan dette påvirker elevenes læring.

Angelo og Sæther (2017, kap. 6) belyser hvordan musikk lærerens kunnskap kan henge sammen med profesjonsbegrepet. De skriver at profesjonens kunnskap «skiller den *kunnige* fra den *ukunnige*, og er et sentralt fundament for profesjonene» (Angelo & Sæther, 2017, s. 174, kursiv i original). Videre skriver de at hva man mener med musikk lærerens kunnskap er avhengig av for eksempel ytre faktorer som kontekst og miljø. De belyser også hvordan det ikke bare er faglige krav til musikk læreren, men også organisatoriske krav. Eksempler de nevner er å klargjøre noter, klargjøre musikkrommet og klargjøre instrumentene. De skriver at musikk læreren må tilpasse til hver gruppe og må derfor omorganisere til hver time (Angelo & Sæther, 2017, kap. 6).

Musikk læreren må ha kunnskap om elevens bakgrunn for å møte eleven på en god måte (Angelo & Sæther, 2017, kap. 6). Angelo og Sæther (2017, kap. 6) skriver at hvor godt du kjenner elevenes bakgrunn og musikalske aktiviteter i og utenfor skolen, er med på å påvirke hvordan musikk læreren ser på sin rolle i skolen. Hanken og Johansen (2021) løfter frem at elevene kan bringe med seg kunnskaper, ferdigheter eller holdninger, som en del av elevforutsetningene. Hanken og Johansen (2021) beskriver lærerforutsetninger som «forutsetningene musikkpedagogen bringer med seg til undervisningen» (Hanken og Johansen, 2021, s. 55). De belyser både en musikkfaglig og en pedagogisk side. Her skriver de at det stilles ulike krav til formell kompetanse, da det finnes mange former for musikkpedagogisk virksomhet. Ved den pedagogiske kunnskapen skriver de blant annet om at lærerens syn på eleven og egen rolle er forskjellig hos musikkpedagogene (Hanken og Johansen (2021)). De løfter frem hvordan musikkundervisningen er krevende, og at det er

viktig at læreren har kunnskap om hvordan undervisningen kan tilpasses elevenes læringsprosess.

Når det kommer til krav til musikk lærerne, skriver Angelo og Sæther (2017, kap. 6) at det ikke er noen krav til faglig utdanning. De mener dette implisitt sier at den faglige kunnskapen ikke er viktig for å få en god og fungerende musikkundervisning. Dette mener de er feil. Man kan ikke undervise i noe man ikke kan og kalle det god musikkundervisning (Angelo & Sæther, 2017, kap. 6). Når de skriver om musikk lærerens rolle, belyser de hvordan oppfattelsen av musikk lærerens rolle kan påvirke undervisningen. Eksempel på dette kan være valg av repertoar, hvordan læreren forholder seg til elevene og hvilken kunnskap som tilbys elevene. Her kommer Angelo og Sæther (2017, kap. 6) inn på ulike roller musikk læreren kan ha som musiker, lærerdirigent, produsent, akkompagnatør og til slutt entertainer, der fokuset rettes mot elevenes interesse.

3 METODE

3.1 EN KVALITATIV TILNÆRMING

Jeg har vurdert det til at en kvalitativ tilnærming er adekvat for å kunne besvare hvordan musikk læreren opplever sin egen profesjon som musikk lærer. Dette står i samsvar med det Kvarv skriver om at «Kvalitative metoder brukes i dybdeundersøkelser» (Kvarv, 2014, s. 137). Studiens datamateriale består av semistrukturerte intervjuer med seks musikk lærere.

Tjora (2021) skriver at et hovedmål i dybdeintervjuene er «å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd». I forkant av mine intervju var det skriftlig kommunikasjon via e-post og alle informantene fikk tilsendt samtykkeskjemaet (vedlegg 1) i god tid før intervjuene. Der var det beskrivelse av tema for intervjuet. Det var derfor mulig for informantene å stille spørsmål om intervjuet i forkant. Under selve intervjuet ble alle informantene spurt om de hadde noen spørsmål angående samtykkeskjemaet og til intervjuet, og de fikk forklart sine rettigheter.

Kvalitativ metode gir muligheter for nærhet til informantene, og legger til rette for interaksjon som gjør det mulig som forsker å forstå informantens situasjon (Kvarv, 2014).

Intervjusituasjoner ligger tett opp til hverdagssituasjoner, og gjør det mulig for forskeren å fange opp blant annet holdninger og personlighetstrekk hos informantene (Kvarv, 2014).

Tjora (2021) skriver at for å lykkes med dybdeintervjuer er man avhengig av «at man greier å skape en avslappet stemning hvor informanten føler at det er greit å snakke åpent selv om veldig personlige erfaringer, hvor det er lov å tenke høyt, og hvor digresjoner er tillatt». Det kan være lurt å legge til rette for denne stemningen ved å la informantene velge sted for intervju, slik at de kan føle på en trygghet (Tjora, 2021). Mine intervju ble enten lagt til informantens arbeidsplass, eller så ble de gjennomført digitalt. I perioden jeg skulle gjennomføre intervjuene var smittetallene i koronapandemien på veg oppover, og alle fikk derfor tilbud om digitale intervju. To av informantene takket ja til dette.

Tjora (2021) skriver at i en intervjusituasjon opplever forskeren situasjonen som godt planlagt sammenlignet med informantene, som prøver å forstå hva forskeren vil ha informasjon om. Dette opplevde jeg under flere av intervjuene, noe som var helt forventet. Eksempel på dette var når jeg spurte om et minne med musikk fra barndommen til informantene. Informantene svarer på spørsmålet, men begynner også å snakke om sin egen undervisningspraksis. Dette kan virke unaturlig, men i denne situasjonen er det en forventet situasjon. Med dette mener

jeg at informanten har lest samtykkeskjemaet og vet at musikkfaget er i sentrum, og da er det naturlig å tenke på sin egen undervisningspraksis. I en slik situasjon lot jeg informanten fortelle seg ferdig og stilte i etterkant noen oppfølgingsspørsmål om det informanten fortalte eller omformulerte det opprinnelige spørsmålet. Jeg prøvde å stille spørsmål som var åpne og hadde rom for ulike tolkninger. Ved å benytte åpne spørsmål i intervjuet har informanten muligheten til å utdype der hvor informanten har mye på hjertet (Tjora, 2021). Ved å bruke semistrukturerte intervjuer var det også mulighet for å kunne stille mer konkrete oppfølgingsspørsmål.

Tjora (2021) skriver at intervjusituasjonen vil tillate digresjoner som forskeren ikke har tenkt på, men som kan være viktig for informant og da kanskje relevant for undersøkelsen. «En viktig diskusjon når det gjelder dybdeintervjuer, er derfor hvordan man skal forholde seg til data som kommer ut av denne *intersubjektive* situasjonen» (Tjora, 2021, s. 128). I analysen har jeg sett på helheten av et utsagn. Dette vil si at om digresjonen har betydning for resultatet blir det tatt med i analysen, men om digresjonen handler om noe som ikke er vesentlig har jeg valgt å utelukke dette fra analysen. Eksempel kan være at digresjonene er et uttrykk for engasjement for faget og beskriver konkrete episoder i undervisningen. Disse beskrivelsene er da ikke tatt med i analysen av intervjuet, men tolket slik at læreren viser engasjement over faget sitt.

Datamaterialet er sett fra et lærerperspektiv, som vil si sannheten slik lærerne oppfatter den. «Det kan ikke understrekes tydelig nok at vi i slike intervjuer utelukkende kan utforske forhold som er knyttet til informantens subjektivitet, eller informanten som subjekt» (Tjora, 2021, s. 128). Gjennom denne studien kan man få informasjon om lærernes opplevelser, men funnene i studien vil ikke være en universell sannhet. Flere av informantene er valgt ut fra eget nettverk, og det vil være naturlig at kommunikasjonen preges av at jeg kjenner noen av informantene. Det er heller «ikke til å unngå at samspillet mellom intervjuer og intervjuperson påvirker kommunikasjonen/svarene» (Kvarv, 2014, s. 139). Dette kan samsvare i en del av mine intervjuer, da jeg kjente flere godt. I kommunikasjonen var det plutselig unaturlig å spørre om en del ting, da jeg og informant visste at jeg kunne svare på spørsmålet. Likevel spurte jeg for å få det med i intervjuene. I intervjuene der jeg ikke kjente informantene, brukte jeg derfor litt lengre tid på å bli kjent med informanten og skape en god relasjon. Det var viktig for meg at alle informantene skulle tørre å være ærlige i intervjuene. Selv sitter jeg igjen med et inntrykk av at alle informantene turte å åpne seg opp og svare ærlig på spørsmålene jeg stilte, og at det var en god flyt i intervjuet.

Når det gjelder de digitale intervjuene kan det tenkes at flyten ble litt mindre god, da lyden kan bli litt forsinket og at den non-verbale kommunikasjonen er vanskeligere. Likevel sitter jeg igjen med en god erfaring av digitale intervju. Det spiller jo også en stor rolle at lærerne er godt kjent med programmet som brukes og at lærerne har brukt tilsvarende digitale løsninger i snart to år.

3.2 HVORDAN ER STUDIEN SATT OPP?

3.2.1 Kriterier for utvalget

For å delta i denne studien var det noen krav til informantene. Det ene var at de var utdannet lærere i barneskolen. Da mener jeg at de har fullført en godkjent utdanning for å kunne arbeide som barneskolelærer. Det andre var at de underviser i musikk dette skoleåret, altså skoleåret 2021/2022. Dette var viktig for meg med tanke på den nye læreplanen som har kommet. Jeg så det som et poeng at lærerne jeg skulle intervjuer forholder seg til LK20 i musikkundervisningen. Jeg ser det som en unik situasjon å kunne skrive en master der en ny læreplan akkurat er tredd i kraft, da blir det naturlig å stille noen spørsmål til læreplanen. Dette gjør studien veldig dagsaktuell, da jeg får et innblikk i hvordan lærerne opplever den nye læreplanen.

Utvalget er gjort ut fra eget nettverk og gjennom snøballmetoden (Tjora, 2021). Jeg kjente noen musikkklærere som jeg kontaktet direkte på e-post. Jeg kjenner også noen rektorer som jeg kontaktet for å få tak i e-postadressen til musikkklærerne på skolen deres. Da fikk jeg muligheten til å ta direkte kontakt på e-post med informantene. Rektor ble ikke informert om hvem jeg tok kontakt med og ikke. All kommunikasjonen med alle informanter har vært gjennom e-post. En av informantene er kontaktet via en medstudent, der informanten har vært kollega til medstudent. Da fikk jeg e-postadressen fra medstudent, for å komme i kontakt med informanten.

Ved utvalg av informanter ble variasjon i utdanning og erfaring vektlagt. Siden jeg har flere informanter fra eget nettverk, visste jeg litt om deres utdanningsbakgrunn. Da kunne jeg velge informanter som er utdannet med lærerutdanning og lærere som er utdannet barnehagelærer med videreutdanning for å bli lærer. Variasjonen i utdanningsløpene til informantene, kan være med å skape ulik refleksjon i intervjuene. Videre passet jeg på å få med lærere som underviste på forskjellige trinn. Jeg ønsket å få med lærere som underviste både de eldste og de yngste på barneskolen. Flere av lærerne har mye erfaring fra flere aldersgrupper, noe som

kommer frem i intervjuene. Jeg ønsket å få en variasjon i utdanning og erfaring for at ulike bakgrunner skal være representert i studien.

Jeg ser det som en fordel at informantene har undervisning på forskjellige trinn, da erfaringene kan være forskjellige. Det er en variasjon i hvor mye erfaring lærerne har fra skolen. De lærerne som har mange år i skolen har ofte undervist mange forskjellige aldersgrupper, noe som trekkes frem i intervjuene. Det er også variasjon på de ulike skolene hvor lenge du følger en klasse og når du overtar en klasse. Eksempel på dette er en av lærerne som underviser på mellomtrinnet. Denne informanten har utdanning som er rettet mot 1-4.trinn, men på grunn av ulike faktorer ved skolen underviser hun på mellomtrinnet. I dette intervjuet blir det trukket frem mye erfaring fra tidligere da hen underviste de yngste klassene. Dette har jeg da valgt å ta med i analysegrunnlaget til tross for at det ikke nødvendigvis er rettet opp mot LK20. Det kan for eksempel handle om rammefaktorer i undervisningen og hvordan dette påvirker innholdet.

3.2.2 Oversikt over informanter

Alle informantene har fått tildelt fiktive navn som en del av anonymiseringen. Jeg har ikke sett det som et viktig poeng å anonymisere kjønn.

Navn i studien	Trinn 2021/2022	Formell utdanning i musikk	Kontaktlærer 2021/2022
Anders	5.trinn	Ja	Ja
Siri	2. trinn	Ja	Ja
Kristin	6. og 7. trinn	Ja	Ja
Hilde	1. trinn	Ja	Ja
Lene	6. og 7. trinn	Nei	Ja
Trine	5. trinn	Ja	Ja

Formell utdanning i musikk

Her er det stor variasjon blant lærerne da de har gått forskjellig utdanningsløp. Informantene har alle godkjent pedagogisk utdanning, men har ulike utdanningsløp. Dette vil være naturlig da det er ca. 30 års forskjell på når første og siste informant ble ferdig utdannet lærer, og lærerutdanningen er forandret på disse årene. Det er derfor vanskelig å si noe om mengden av formell utdanning innenfor musikk, da flere av informantene melder at musikk var en

likeverdig del av utdanning og ikke er delt opp slik den er i dag. Derfor har jeg valgt å sette opp *ja* på de informantene som sier noe om at de har hatt musikk som en del av utdanningsløpet og som en del av den formelle kompetansen, uavhengig av hvor mye eller hvor stor del det har vært av utdanningsløpet.

3.3 DATA OG ANALYSE

I denne studien har jeg valgt å ha en tematisk analyse. Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) viser til Braun og Clarke, der målet med tematisk analyse er å kunne sette ord på noe av det analytikere kan, og «tilby en grunnleggende og fleksibel tilnærming som kan brukes for seg eller i kombinasjon med ulike teorier og perspektiver» (Johannessen et al., 2018, s. 279). I den tematiske analysen ser man etter tema, også kalt kategorier, som har fellestrekk i datamaterialet (Johannessen et al., 2018). I min analyse brukte jeg Johannesen et al. (2018) sine fire steg, som de skriver er en forenkling av Braun og Clarke sin tematiske analyse. Under vil jeg forklare hva jeg gjorde på de ulike stegene. Det er viktig å belyse at man ikke må henge seg opp i begrepet steg, da en tematisk analyse går frem og tilbake mellom stegene (Johannessen et al., 2018).

Steg 1: Forberedelse

Dette steget handler om at man skal skaffe oversikt over data (Johannessen et al., 2018). Det stilles noen minstekrav til mengde data, men det er ingen øvre grense (Johannessen et al., 2018). I samarbeid med veileder fant vi ut at seks informanter er fint antall og intervjuene skulle vare mellom 30-45 min. Da kunne jeg sikre meg ulike erfaringer uten at det ble for mye data å analysere i en masteroppgave. Intervjuene ble transkribert, slik at de kunne brukes videre i analysearbeidet.

Steg 2: Koding

Dette steget handler om «å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre» (Johannessen et al., 2018, s. 284). Jeg kodet transkripsjonene mine på pc, før jeg samlet alle kodene og skrev dem ut. Jeg gikk for en stikkordsoppsummerende koding, der jeg prøvde å ha klare og tydelige koder som jeg visste kunne bli et tema. Eksempel på dette var når informantene fortalte om undervisningsopplegg. De beskrev hva de gjorde, som for eksempel at de komponerte musikk på GarageBand. Da kodet jeg til GarageBand, digitalkomponering og undervisning.

Steg 3: Kategorisering

Dette steget handler om å kategorisere alle kodene. Man må zoome ut for å se en helhet i datamaterialet (Johannessen et al., 2018). Her kommer begrepet temaer inn, og disse temaene er funnene våre (Johannessen et al., 2018). Man kan se kategoriene som bokser, der det er mest hensiktsmessig å ha tre til fem slike bokser (Johannessen et al., 2018). I min studie endte jeg opp med tre tema, der to av temaene fikk noen underkategorier som kan være med på å belyse min problemstilling.

Her er eksempel på hvordan jeg kategoriserte kodene mine, hvor jeg bruker samme eksempel som over der jeg fikk kodene: *GarageBand*, *digitalkomponering* og *undervisning*.

GarageBand: fikk først kategorien digitale verktøy, før det til slutt kom i underkategorien rammefaktorer.

Digitalkomponering og undervisning: den plasserte jeg i underkategorien undervisningspraksis.

Steg 4: Rapportering

Etter at man har kommet frem til temaene kan man begynne å skrive resultatdelingen, også kalt rapportering (Johannessen et al., 2018). Man kan oppdage underveis at noen tema bør endres, og man kan finne nye og relevante sammenhenger (Johannessen et al., 2018). I min studie brukte jeg litt tid på å skrive ned en definisjon som skulle beskrive den enkelte kategorien, men disse ble endret i løpet av analysen slik som beskrevet over.

Her er en oversikt over tema og underkategoriene. Temaene står til venstre, mens underkategoriene står til høyre.

**Musikklærernes
opplevelser av
musikkfagets rolle og
verdi**

**Musikklærernes
opplevelser av
musikkundervisningen**

Læreplan

Andre rammefaktorer

Undervisningspraksis

**Musikklærernes
opplevelser av egen rolle
som musikk lærer**

Formell og uformell musikkbakgrunn

Profesjonsforståelse

Beskrivelse av musikk læreren

3.3.1 Ethiske refleksjoner

Etter at jeg hadde bestemt meg for tema og problemstilling for masteroppgaven, utformet jeg i samarbeid med veileder et samtykkeskjema og en intervjuguide (Vedlegg 2). Videre ble prosjektet meldt til NSD –Norsk senter for forskningsdata. Etter at jeg fikk godkjenning fra NSD (vedlegg 3) kunne innhenting av datamaterialet starte.

Selve intervjuet ble spilt inn via UIO sin Nettskjema-diktafon-app, som er i tråd med Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer. Her lagres opptaket på en passordbeskyttet forskningsserver, hvor kun jeg og veileder har tilgang. Videre ble transskripsjonene skrevet og lagret på et passordbeskyttet område.

Alle informantene skrev under på samtykkeskjemaet. Der intervjuene foregikk fysisk ble det skrevet under på samme sted og dato som intervjuet. Ved digitale intervju ble samtykkeskjemaet sendt med underskrift på e-post. Før intervjuet startet, fortalte jeg informantene om deres rettigheter og spurte om det var noe de lurte på før jeg startet opptaket. Kvale & Brinkmann (2019) skriver at «Informert samtykke innebærer dessuten at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen.» Det er et viktig poeng å understreke at alle informantene var med frivillig og at de kunne trekke seg når som helst, også i etterkant av intervjuet. Muligheten til

å trekke seg spesifiserte jeg i alle intervjuene når opptaket startet, slik at alle ble minnet på at de kunne trekke seg før, under og etter intervjuet.

Transkripsjonen

Etter at intervjuene var gjennomført ble intervjuene transkribert fortløpende. Kvale og Brinkmann (2019) skriver at «En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst» (Brinkmann, 2019, s. 210). Dette kan medføre noen utfordringer. Kvale og Brinkmann (2019) beskriver hvordan to transkripsjoner av samme intervju kan gi ulike mening når det muntlige språket blir til skriftspråk. Kvale og Brinkmann (2019) trekker frem hvordan bruken av komma og punktum kan endre meningen i en setning. De skriver også om hvordan kvaliteten på opptaket kan gjøre det vanskelig å høre hvilket ord som faktisk bli sagt og hvordan dette påvirker sammenhengen til neste setning. Når det kommer til validiteten i transkripsjonene er spørsmålet om gyldighet vanskelig å svare på. Dette understreker Kvale og Brinkmann (2019) ved å skrive at det er umulig å svare på hva en korrekt transkripsjon er.

Dette er utfordringer jeg selv har måttet ta stilling til i mine transkripsjoner. I det muntlige språket har man andre virkemidler enn i det skriftlige språket. Eksempel i mine transkripsjoner er når informant har trykkbetonende ord. Disse har jeg markert med fet skrift i transkripsjonen. Det kommer ikke alltid like tydelig frem på opptakene om ordene er vektlagt, eller om informanten trekker på ordet for å tenke. Da kan det argumenteres for at dette kan være en mulig feilkilde i min transkripsjon. En annen utfordring er tonefall som kan spille inn på betydningen av setningen. Et eksempel på dette fra mine transkripsjoner, er når lærerne bruker en lysere stemme for å etterligne elevene. Da har jeg markert frasen med høyt toneleie med anførselstegn, slik som i sitater.

Man må også ta noen etiske valg når det kommer til transkripsjonen. Jeg har beskrevet noe av dette over, men i selve transkripsjonen er det flere etiske refleksjoner. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) kan informantene reagere med sjokk om man leser transkripsjonene. Som beskrevet over, kan det skriftlige språket oppfattes annerledes enn det muntlige språket. Derfor kan informanten få et annet inntrykk av intervjuet når man har lest transkripsjonene. Det vil være uheldig om informanten da velger å trekke seg. Kvale og Brinkmann (2019) skriver om hvordan det skriftlige språket kan få informanten til å fremstå som stotrete og ha en forvirret tale. Med dette mener de at i det muntlige språket har man ikke samme setningsoppbygging. Setningene kan være uferdige i det muntlige språket og likevel gi

mening. Når man da skriver dette ned, vil det se annerledes ut enn det skriftspråket vi kjenner. I mine intervju har jeg brukt komma for å markere en pause, eller at informanten starter på en ny setning. Jeg har også tatt meg friheten til å rette opp i grammatiske feil. Når det kommer til setningsoppbygging, har jeg hatt noen utfordringer knyttet til dialekt. Flere informanter snakker dialekt. Av etiske hensyn og som en del av anonymiseringen har jeg valgt å transkribere om til bokmål på alle intervju. Da har jeg også måtte ordne litt på setningsoppbyggingen, slik at setningene blir fullstendige. Her har jeg vektlagt at setningen skal gi mening, og kan brukes som et sitat i den publiserte oppgaven. Etter transkripsjonen kontaktet jeg alle informantene, der de fikk tilbud om å lese igjennom transkripsjonen og gi tilbakemeldinger på sitt intervju. Alle informantene svarte på dette tilbudet, og de som ønsket å få tilsendt transkripsjon fikk det. Det var to av informantene som takket ja til dette tilbudet, og de hadde ingen bemerkninger på transkripsjonen.

I forskningsprosjektet mitt er alle informantene anonymisert. Dette er gjort på flere måter. Først fikk alle informantene tildelt koder istedenfor fiktive navn. Dette var kun fordi jeg synes det var lettere å lagre alle under koder bestående av både tall og bokstaver. Kodene er brukt både under transkripsjon og lagring av lydopptakene. Disse kodene er brukt for å ivareta informantens personvern. Hvis informanten har snakket om steder har jeg utelatt dette i transkripsjonen, da jeg ikke ser det som vesentlig å ha med hvor informantene er ansatt eller hvor de har vært ansatt.

4 RESULTAT OG DISKUSJON

4.1 INNLEDNING

Jeg har valgt å ha drøftingen i samme kapittel som resultatene av datainnsamlingen. Jeg ser det som en fordel å kunne drøfte empirien fortløpende i analysekapittelet, for å unngå for mange gjentakelser videre i oppgaven.

Gjennom analysearbeidet endte jeg opp med tre hovedtema. Disse er igjen delt inn i noen underkategorier som er med på å belyse temaet. Felles for alle tre temaene er at fokuset er på hvordan lærerne *opplever*, altså læreren sin sannhet. Det første temaet er *musikklærernes opplevelser av musikkfagets rolle og verdi*. Her trekker jeg frem hvordan lærerne opplever musikkfaget og hva de trekker frem som viktig i musikkfaget. Det andre temaet er *musikklærernes opplevelser av musikkundervisningen*. Underkategoriene her tar opp hvordan ulike faktorer kan påvirke lærernes opplevelser av sin musikkundervisning. Det tredje temaet er *musikklærernes opplevelser av egen rolle og verdi*. Her kommer jeg inn på bakgrunnen til musikklærerne og hvordan dette kan henge sammen med hvordan de reflekterer over musikklæreren. Alle temaene blir beskrevet mer nøye i hvert underkapittel.

De tre temaene belyse ulike sider ved profesjonsforståelsen. Man må derfor se temaene i lys av hverandre for å besvare problemstillingen min:

Hvordan opplever musikklæreren i barneskolen sin egen profesjon?

I intervjuene kommer det frem ulike begrep. Begrepene er ikke definert ut fra teoretisk forankring, men betydningen kommer frem i konteksten det blir sagt i. I oppgaven omtaler jeg ulike begrep, slik jeg tolker dem. Eksempel på dette kan være begrepet *musikkfaget*. Man kan tolke musikkfaget på ulike måter. Er det for eksempel læreplanen som er musikkfaget, eller er det undervisningen? Noen av lærerne fordeler musikkundervisningen utover uken. Vil det si at musikkundervisningen har blitt en metode eller en variasjon i andre fag?

Noen faktorer kommer igjen under flere av temaene, men faktorene blir belyst på ulike måter. Dette er fordi at man kan koble samme faktor opp til flere tema. Eksempel på dette er hvordan relasjoner først knyttes opp til temaet musikklærernes opplevelser av musikkfagets rolle og verdi, og etterpå knyttes relasjoner opp til musikklærernes opplevelse av rolle og verdi. Den samme faktoren kan altså belyse flere tema enn bare ett.

I underkapitlene beskriver jeg først funnene i min studie. Jeg har også brukt sitat fra informantene, som er merket med deres fiktive navn. Deretter kobles resultatene av analysen opp til de teoretiske rammeverkene i oppgaven. I underkapitlene kommer til slutt en oppsummering som også drøfter de ulike momentenes innvirkning på underkapittelets tema.

4.2 MUSIKKLÆRERNES OPPLEVELSER AV MUSIKKFAGETS ROLLE OG VERDI

Her skal jeg se nærmere på hvor betydningsfullt musikkfaget oppleves av musikk læreren. Her presenterer jeg hva informantene fortalte som kan kobles opp til hvordan musikk lærerne opplever musikkfagets rolle og verdi. For å gjøre det mer strukturert har jeg delt dette temaet inn i underkapitler.

4.2.1 Det emosjonelle aspektet

Alle lærerne nevner det emosjonelle aspektet i musikkundervisningen. Anders forteller om hvordan mange har et umiddelbart forhold til musikk. Han mener at musikken er viktig i et livslangt perspektiv.

Mange har jo mer forholdet til musikken gjennom livet, enn matematikk for eksempel. (Anders)

Flere av lærerne trekker frem hvordan elevene kan lære om ulike følelser som sorg og glede gjennom musikken. Anders trekker frem hvordan musikken er en annen måte å kommunisere på, og nyttegraden av å kunne dette. Han trekker også frem at det emosjonelle læringsaspektet er vanskelig å måle, men viktig å legge til rette for. Hilde sier noe tilsvarende som Anders. Hun sier at musikken gir så mye til mange på et personlig plan.

Dette forholdet til musikken som Anders snakker om kan sammenlignes med det Nielsen (1998) kaller for korrespondansen mellom musikken og eleven. I dette møtet forteller Anders at det kan oppstå et umiddelbart forhold til musikk. Anders tenker her at musikk har en verdi i et livslangt perspektiv, og at man kan ha et tettere forhold til musikkfaget enn andre fag. Lærerne trekker frem at en viktig rolle for musikkfaget er at elevene lærer om følelser gjennom musikk. Dette er nettopp det Nielsen (1998) skriver om når han snakker om de ulike meningslagene. Ved å utsette elevene for et musikalsk objekt, legger man til rette for at elevene lærer om følelser, altså det emosjonelle laget. Nielsen (1998) skriver at dette kan oppleves så intenst at det kan være med på å forme den som opplever. Slik jeg tolker lærerne er det dette de ønsker å oppnå ved å utsette elevene for ulik musikk. En av lærerne forteller at når hun setter på rockemusikk for første klasse, blir det mye dans og bevegelse. Motsatt blir

det når hun setter på rolige pianostykker, der elevene sitter helt stille og bare hører på musikken. Disse møtene vil sannsynligvis oppleves forskjellig, tolket ut ifra hvordan elevenes kroppsspråk endres. Det er flere lærere som snakker om hvordan de bruker rolig musikk for å bevisst endre adferden til elevene.

4.2.2 Kultur

Flere informanter nevner begrepet kultur når de snakker om musikkfagets rolle og verdi. Gjennom hvordan lærerne bruker dette begrepet, kommer det frem hvordan de forstår og definerer det.

Siri trekker frem at vi får mye kunnskap om kultur gjennom musikk. Hun er særlig opptatt av at elevene skal lære hva barnekultur er. Dette begrunner hun i at barn i dag kommer fort opp i ungdomskulturen. Her nevner hun hvordan populærmusikken spiller en viktig rolle. Siri er opptatt av at gjennom å lære bort barnesanger vil elevene også lære hvordan det er å være barn. Hun trekker frem «sangskattene» i barnekulturen som viktige. Når jeg spør om hvorfor det er så viktig å kjenne til dette, svarer hun:

Det tenker jeg har med en tradisjon å gjøre. Så tenker jeg det at det har med en barndom å gjøre, at på en måte barndommen ikke skal bli det samme som ungdomslivet og voksenlivet, men at barn skal få være barn. Så gjennom sanger så lærer du jo barnekulturen, så det tenker jeg er kjempeviktig. At ikke de skal, ja skal bli så opptatt av det som voksne og ungdommer er opptatt av, når du er en 7 åring så skal du få være et barn. (Siri)

Dette kan samsvare med det Trine sier om kultur i musikkfaget. Hun sier at hvis vi fjerner musikkfaget mister vi «en kulturarv». Trine sier det er viktig å få frem det som har vært en del av vår kultur inn i skolen, også kalt tradisjoner, slik Siri nevner i sitatet over. Hilde trekker frem at det også er viktig å formidle lokal kultur. Her forteller hun om et samarbeid med kulturskolen som kommer og gir en smakebit av lokale kulturtradisjoner.

Jeg finner det særlig interessant at nesten alle lærerne bruker kulturbegrepet når de snakker om musikkfagets rolle og verdi. I intervjuene spør jeg informantene om hva de trekker frem som det viktigste i musikkfaget. Flere svarer da ved å bruke begrepet kultur. Som man ser over,| bruker lærerne begrepet i forskjellige sammenhenger, som barnekultur, kulturarv, lokal kultur og kulturtradisjoner. Selv om begrepene brukes i forskjellige sammenhenger, kan dette være med på å si noe om at lærerne tenker på musikkfaget som en kulturbærer.

En av lærerne, Trine, trekker frem hvordan musikkfaget er koblet opp til en kulturarv. Hun hevder at hvis vi fjerner musikkfaget fjerner vi en del av kulturarven. Dette kan bety at hun ser på musikkfaget som en del av kulturarven. Flere lærere nevner også hvordan tradisjoner og lokal kultur er en sentral del av musikkfaget. Det kan være interessant å drøfte hvorfor lærerne mener at dette er viktig. Man kan tolke det slik at lærerne mener at elevene får en dannelse gjennom musikken, noe som er i tråd med hva Nielsen (1998) skriver om formal dannelse. I møtet med det kulturelle innholdet vil elevene formes og utvikle egenskaper.

En annen lærer, Siri, tar også opp hvordan kultur i musikkfaget har med tradisjon og med «en barndom å gjøre». Læreren er opptatt av at musikkfaget skal lære elevene å være et barn, og at igjennom sangskattene vil elevene lære om barnekultur. Slik jeg tolker det, ønsker læreren å lære elevene om barnekulturen ved å synge det som hun kaller «sangskattene». Hvis man tar utgangspunkt i at disse «sangskattene» er en del av de kunstverkene som inneholder gode verdier som Varkøy (2017) referer til, forventes det at disse verdiene blir en del av utviklingen til elevene. Varkøy (2017) mener at dette kan være en problematisk tenkning, nettopp fordi at det skal skje en positiv utvikling som går automatisk. Dette kan tolkes til at lærerne mener at et spesifikt materiale som «sangskattene», er sentralt for elevenes dannelse innenfor den materiale dannelsessteorien (Nielsen, 1998).

Dette viser at flere av lærerne har en forventning om at elevene dannes i møte med kulturelt innhold. Informantenes uttalelser representerer både formal og material dannelsesstenkning. Lærerne snakker om dannelse som skjer gjennom både barnekultur, kulturarv, lokal kultur og kulturtradisjoner. Man kan argumentere for at den naive tenkningen som Varkøy (2017) viser til, der dannelsen skjer automatisk i møtet med materialet, er representert her. Likevel kan man også tolke det slik at lærerne ser ulike kulturelle materialer som verktøy for elevenes dannelse gjennom musikk. Siden lærerne ikke sier noe om hvordan dannelsesprosessen foregår, blir det vanskelig å slå fast om de tenker formal eller material dannelse.

4.2.3 Bruke musikk for å lære noe annet

Flere av lærerne nevner også hvordan musikk og musikkfaget kan brukes for å lære andre ting enn kun musikk i seg selv. Her nevnes det for eksempel trening av finmotorikk, styrke en fellesskapsfølelse i klassen eller på skolen, kunne bringe noe til fellesskapet og at musikkfaget også kan styrke elevens læring i andre fag. Hilde forteller at det er viktig at elever får stå frem og ta del i, øve inn og vise frem, fordi dette kan være med på å gi elevene mestringsfølelse. Over halvparten av informantene forteller at musikkfaget også har en viktig rolle i den sosiale

læringen. Her beskriver de situasjoner der elevene er nødt til å forholde seg til andre og situasjoner der de tvinges ut av komfortsonen. Eksempel på dette er i samspill eller i fremføringer. Kristin nevner tydelig to punkter som er viktig i musikkfaget.

Nei, det er to ting. Og det har jeg tenkt mye på (...) Det er å måtte forholde seg til andre fordi du er en del av noe. Enten det er samspill eller dans, eller hva du driver med, bare du synger med kor artig så må du faktisk følge musikken. Du må ha litt antenner. Også dette her med å prøve, tørre å prøve. Tørre å kaste seg ut i ting. Det tror jeg er det viktigste. Det er ikke å lære grep.

(Kristin)

Lene trekker også frem musikkfaget som en viktig mestringsarena. Hun sier at musikkfaget kan oppleves som et pausefag for eleven, men hun tror ikke elevene er klar over hvor mye de egentlig lærer. Hun mener det skjer en del skjult læring for elevene, noe som hun trekker frem som verdifullt. Trine trekker også frem hvordan musikkfaget gir et større rom for alle, ved at det ikke finnes noen fasitsvar.

Det inneholder så mye. Mye ulikt der det på en måte er rom for alle egentlig.

(Trine)

Sæther (Angelo & Sæther, 2017, kap. 3) belyser at musikken kan bidra til positiv utvikling for elevens helhetlige og menneskelige utvikling. Han trekker frem hvordan elever kan lære om interaksjon igjennom musikalsk samspill. Når lærerne sier at det er viktig at elevene må lære å forholde seg til andre mennesker, kan dette være denne interaksjonen. Sæther (Angelo & Sæther, 2017, kap. 3) skriver at denne effekten ikke er målbar, men kan likevel ha stor betydning for elevens utvikling. Det er kanskje dette som gjør det problematisk å snakke om denne effekten. Slik jeg tolker lærerne, mener de at positive effekter skjer, men de forklarer det på ulike måter. De har en tanke om at for eksempel å synge i klassen er bra for elevene, og flere lærere snakker om at ulike klasser viser gleden ved å synge.

Hilde er en av flere lærere som nevner dette med å øve inn, ta del i og vise frem noe. Hun sier dette er viktig fordi det gir en mestringsfølelse. Ifølge det Sæther (Angelo & Sæther, 2017, kap. 3) skriver, kan det også tenkes at elevene lærer mye om nettopp dette med «å ta *initiativ*, *vente på tur*, *vise samstemthet* og *gjensidighet*» (Angelo & Sæther, 2017, s. 101, kursiv i original). I en slik situasjon vil det også skje læring som også er utenfor musikalske mål. Dette er typiske trekk som er helt grunnleggende både i musikalske samspill, men også sosiale samspill.

Dette viser at lærerne har flere mål med musikkfaget. Det at alle lærerne på en eller annen måte mener at musikkfaget kan gi annen læring enn selve fagstoffet, som er forventet av elevene, er interessant. Det er også tydelig at lærerne har reflektert over hva som er det viktigste med musikkfaget.

4.2.4 Faktorer som påvirker musikkfagets rolle og verdi

Lærerne har forskjellige meninger om hvorvidt skolen tilrettelegger for at de skal ha en god musikkundervisning. Noen lærere tar opp dette med at mange elever i klassen er med på å begrense valget av aktivitetene og innhold i timene. Siri, som underviser de yngste elevene, forteller at hun kjenner på at antallet elever i klassen er med på å begrense innhold og da på sett og vis også læringen, men hun legger til at hun ikke tror det begrenser læringen på lang sikt. Anders forteller at da han startet å jobbe på skolen, delte de elevene i to i musikktime. Men han føler ikke at det er like naturlig nå lenger med mindre faget er et satsningsområde. Han hevder at elevantallet er en utfordring i faget. Lene er en av flere lærere som sier at rammene legger begrensinger for undervisningsinnholdet, og forteller at hun ikke har «turt» å ha band, da det er for mange elever.

Trine er en av de lærerne som etterlyser flere voksne slik at man kan ha skikkelige prosjekter. Flere av lærerne tar opp hvorfor musikkfaget ikke har samme lærertetthet som i andre fag. Lærerne snakker om at de ofte er flere lærere i basisfagene, altså norsk, matte og engelsk, men at de ofte står helt alene i musikkundervisningen med full klasse. Disse lærerne referer til tolærersystemet, som blant annet gir lærerne større frihet til organiseringen av undervisningen. Det er flere av informantene som etterspør dette i musikktime. Samtidig er det noen lærere som har fått ressurser til å dele klassen, slik at halvparten har et annet fag. Lene har fått delt klassen og forteller at dette gjør henne mer fri til å velge aktiviteter, og hun sier også at elevene tør å delta på en annen måte. Hun opplevde ikke at det var noe stort problem for skolen å legge inn ekstra ressurser i musikkfaget bare man er tydelig på at man trenger det. Kristin har også snakket med ledelsen om antallet elever i musikkfaget.

Så har vi jo spilt inn litt dette her med at utfordrende klasse får alltid ekstra støtte i norsk, matte og engelsk for eksempel, men aldri i praktiske fag som gjerne kan være like vanskelige. Så i år har vi faktisk fått det, her er vi to pedagoger faktisk, inne i musikktime. (Kristin)

Lærerne snakker også om hvordan de opplever lite læringsressurser i musikkfaget. De savner bøker og digitale ressurser slik som de har i andre fag. Det er heller ikke alle lærerne som har

digitale verktøy. De som ikke har det, sier de skal få det i løpet av kort tid. Trine sier at hun må bruke mye av sin egen fritid om hun skal lære de digitale verktøyene som de snart skal få tilgang til. Dette gjør til at hun ikke prioriterer de ressursene så mye. Hun innrømmer at det å sette seg inn i nye program blir bortprioritert i alt det andre som en kontaktlærer gjør i skolehverdagen. Tiden er rett og slett en utfordring i lærerhverdagen.

Et annet tema som kommer opp, er tilgang til musikkrom. Alle lærerne sier at skolen har musikkrom med utstyr av ulikt slag. De nevner flere instrument og andre verktøy som smartboard og høyttalere. Lene forteller at de nå mister musikkrommet i et halvt år på grunn av plassmangel. Skolen lager da et nytt musikkrom i et av grupperommene på skolen og bærer opp noe av utstyret. Trine sin oppfattelse av å ha et musikkrom er at det både er fint og flott, men at man velger å ikke bruke det.

Det som på en måte er min oppfattelse, og som er det generelle på huset, er at et musikkrom er så flott og fint ikke sant. Det står jo musikkinstrument klar, kom og spill på meg! Men... det mange vegrer seg for er å ta med noen dit fordi at det klør så i fingrene at det er kjempe, kjempevanskelig å la dette stå, også blir på en måte timen, blir susa bort på å klare å få de til å la være å bruke de. (tenker) Så det, ja.. så musikkundervisningen i skolen er nok ikke... i forhold til de som virkelig kan musikk da tenker jeg, så er vi nok ikke på linje i det hele tatt, vi må prøve... vi holder oss til målet som står i fagplanen og gjør så godt man kan, men vi merker jo at vi ikke har musikkutdannelse i den forstand. (Trine)

Flere lærere reflekterer rundt at de mangler musikk lærere på skolen. Det kan man også se i sitatet over til Trine. Hun tar opp hvordan «de som virkelig kan musikk» kanskje tenker om musikkundervisningen som skjer på skolen. Flere trekker også frem rollen som musikk lærer. Alle lærerne jeg har snakket med er kontaktlærer på et trinn der de også underviser i musikk. Det er også noen av lærerne som i tillegg har musikkundervisning i klasser hvor de ikke er kontaktlærere, og noen er musikk lærere i klasser hvor de bare har musikkfaget. Dette er det flere som opplever som problematisk. Siri er en av dem som kun har en klasse å forholde seg til. Erfaringen hennes sier at det er vanskelig å være musikk lærer i de klassene du ikke har andre fag. Hun trekker frem hvordan relasjonen er en viktig faktor i musikkundervisningen.

Du kan ikke få barn til å være aktive og utøve så fryktelig mye og gi av seg selv hvis de ikke er trygg på deg som musikk lærer, og derfor så er det veldig

uheldig i barneskolen syns jeg, at man bare skal ha, at man skal ha faglærere da i musikk. Det er viktig at man kan musikk, men samtidig så tenker jeg at barna må være såpass trygge og du må kjenne klassemiljøet så godt for å i det hele tatt kunne... gjør noen av aktivitetene som du skal gjøre i musikk. Du kan ikke bare komme inn der som musikk lærer og ha 200 forskjellige unger i løpet av en uke og tro at du får dem til å danse og spille. For da skal du vær utrolig dyktig som klasseleder, og da bør du kjenne klassene veldig godt i forhold til dynamikken innad blant barna. (Siri)

Lene er en av de lærerne som underviser musikk i en klasse hun ikke har i andre fag. Hun forteller at i mangel av lærere har hun blitt brukt som «vikar stunting» i musikkfaget. Akkurat hva hun mener med «vikar stunting» kommer ikke tydelig frem i intervjuet, men jeg tolker det slik at hun opplever at mangelen på musikk lærere gjør til at hun er blitt satt til å ha musikk i en annen klasse enn der hun er kontaktlærer. Hun sier at hun merker forskjell på når hun har musikk i klassen hun er kontaktlærer for, og i klassen hvor hun kun har musikkfaget. Hun nevner relasjon som en viktig faktor.

Det blir jo det, for du har jo ikke den samme relasjonen til de elevene, så de... Det blir litt kaos stemning da. Når du kommer inn og skal ha en time i uken (ler). (Lene)

Noen av lærere nevner også timetallet i musikkfaget når de snakker om rollen og verdien av musikkfaget. Kristin sier for eksempel:

(...) hvis det er fagkunnskapene som skulle være viktig da må man har mer enn én time i uken (Kristin)

Den interne skolekulturen kan virke inn på musikkfagets posisjon. Dette nevner flere av informantene. Flere trekker frem at skolens syn på musikkfaget spiller en stor rolle for hvordan musikkfaget faktisk blir i praksis. Kristin forteller at statusen på faget kan virke som en lillebror sammenlignet med andre fag. Også Lene har samme oppfatning.

Og så er det andre skoler, som kanskje tenker at nei, det er ikke såååå, det er ikke så viktig fag på en måte. Det viktigste er matte, norsk og engelsk. (Lene)

Trine forteller at hun selv kan prioritere andre fag fremfor musikkfaget. Ofte også som en praktisk konsekvens. Likevel reflekterer hun over at musikkfaget er viktig.

Alle de utfordringene som lærerne tar opp her er rammefaktorene som begrenser eller gir muligheter i musikkfaget. Det kan virke som om lærerne har forskjellige erfaringer i tilrettelegging av rammefaktorene i musikkundervisningen. Ifølge Hanken og Johansen (2021) er det noen rammefaktorer lærerne har mer påvirkningskraft til å endre, mens andre er mer gitt. Man kan se at selv om lærerne har en oppfattelse av at musikkfaget er viktig, er det ikke nødvendigvis slik at skolen ser det på samme måte.

Jeg har valgt å skrive relasjoner som en faktor som påvirker musikkfagets rolle og verdi. Grunnen til dette er fordi lærerne beskriver hvilken rolle relasjonen har for musikkundervisningen. Lene trekker frem hvordan hun opplever å ha en klasse kun i musikkfaget som kaotisk. Fredriksen (2018) belyser hvordan hans informanter trekker frem hvordan det er en fordel å undervise i flere fag for å få en nær relasjon. Dette samsvarer med hva mine informanter sier.

4.2.5 Oppsummering av musikk lærerens opplevelser av musikkfagets rolle og verdi

Når det kommer til hvordan lærerne opplever musikkfagets rolle og verdi, kan man se flere likheter mellom lærerne. Informantene reflekterer over hvordan musikkfaget kan spille en viktig rolle i elevenes liv. De trekker frem hvordan elevene blir formet og dannet gjennom musikken. Her kan man trekke paralleller til Nielsen (1998) der han belyser hvordan dannelse skjer i møte med et kulturelt innhold. Slik jeg tolker lærerne er det dette møtet de snakker om, når de referer til hvordan musikk kan være en måte å lære om ulike følelser. Her trekker informantene inn hvordan de arbeider med det emosjonelle, altså de emosjonelle lagene som Nielsen (1998) belyser. Lærerne sier at det er et poeng å vise at musikk kan bringe frem en følelse, for eksempel sorg eller glede. En av informantene snakker også om hvordan musikk kan påvirke energinivået til elevene.

Lærerne trekker frem hvordan musikkfaget kan lære elevene noe mer enn kun det musikkfaglige. De løfter frem hvordan musikkfaget kan være en viktig mestringsarena når det gjelder sosiale læringsmål. Informantene reflekterer over viktigheten av å lære en annen måte å kommunisere på og en interaksjon som de kan få nytte av i et livslangt perspektiv. En av lærerne trekker tydelig frem at det å forholde seg til andre mennesker er en av de viktigste tingene man lærer i musikkfaget. Sæther (Angelo & Sæther, 2017, kap. 3) belyser hvordan musikkfaget kan bidra til å utvikle kunnskap og evner i en interaksjon, og at det er vanskelig å måle denne type kunnskap. Det at denne type kunnskap ikke er målbar, kan gjøre det vanskelig å begrunne lærernes opplevelser av viktigheten med utenommusikalske mål i

musikkfaget. Man må ha tiltro til at lærerne er i stand til å observere denne læringen, uten at læringen blir dokumentert.

Slik jeg tolker informantene, eksisterer det en tanke om at musikkfaget er en kulturbærer. Lærerne bruker begrepet på ulike måter, men felles er at de trekker det frem som en viktig del av faget. Gjennom musikkfaget får elevene mulighet til å lære om ulike kulturer, som lærerne mener kan stå i fare for å bli glemt. Ved at elevene blir utsatt for et kulturelt innhold, mener lærerne at elevene kan plukke opp gode verdier og at elevene dannes. Eksempel på dette er når elevene synger sanger fra «sangskattene» som en av lærerne nevner, hvor målet er at de skal lære om «en barndom» og hvordan det er å være barn. Dette er da en material dannelsesstenkning (Nielsen, 1998), der materialet i undervisningen er i fokus og dannelsen oppstår i møtet med materialet.

Ytre faktorer spiller også inn på hvordan lærerne opplever musikkfagets rolle og verdi. Alle lærerne snakker om elevantallet som en viktig faktor. Det er forskjellig på de ulike skolene om læreren har fått til en deling av klassen eller ikke. Slik jeg tolker lærerne opplever de at musikkfaget ikke prioriteres likt som andre fag, når det gjelder voksentetthet i timene.

Lærerne forteller at de ofte er alene i musikkfaget med full klasse. Dette mener de går utover innholdet i undervisningen, og da står også læringen i fare. Der musikk læreren har fått til en deling, får jeg et inntrykk av at læreren er mer fornøyd med organiseringen av musikkfaget. De sier selv at de får flere muligheter i undervisningen, som kan komme elevene til gode. Dette er kanskje ikke et overraskende funn, at antall elever påvirker innholdet i undervisningen. Det som er interessant er hvordan de lærerne som ikke har deling i musikkfaget, reflekterer over hvordan musikkfaget ikke blir prioritert likt som andre fag. De trekker frem hvordan andre fag kan ha delinger og flere pedagoger inne, men at man ofte står alene i musikkfaget. Musikkrommet blir også nevnt, der musikkrommet står i fare for å bli lagt ned når det er mangel på rom på skolen. Eksempelen som kommer frem i intervjuene er at musikkrommet blir flyttet til et grupperom. Dette kan være med på å argumentere for at musikkfaget ikke blir prioritert på lik linje som andre fag som også har behov for annet utstyr og rom.

En annen faktor som lærerne trekker frem, er mangelen på lærerressurser i musikkfaget. Flere av informantene etterspør læringsressurser, blant annet for å få inspirasjon og en pekepinn på hva man kan gjøre i musikkfaget. Her kan man ane en frustrasjon over at læreren har mye ansvar for å lage undervisningsopplegg, og at lærerne ønsker mer støtte i dette planleggingsarbeidet. Man kan også tolke frustrasjonen slik at lærerne ikke føler at

musikkfaget er prioritert i forlagene som lager undervisningsmateriale. Noen av lærerne trekker frem hvordan musikkfaget blir trukket inn i de andre fagenes læringsressurser, men at det da ikke finnes noe som er rettet direkte mot musikkfaget.

Lærerne trekker også frem at musikkfaget er et lite fag når det kommer til timetall. Flere av informantene forteller at musikkfaget er et av de minste fagene, og at timetallet sier noe om at fagkunnskapen ikke er like viktig. De sier også at musikkfaget kan koke bort i alt som skjer, noe jeg tolker er på grunn av at faget er så lite. Men man kan også se dette fra en annen side. Man kunne tenkt at på grunn av timetallet, er musikktimeene viktige for å ivareta musikkfagets læring. Musikkfaget bør da bli prioritert fordi man har liten tid til å kunne oppnå læringen som er forventet i faget. Dette kunne også vært et argument for at skolen bør prioritere ekstra ressurser i musikkfaget.

En interessant påstand som kom frem i intervjuene, er hvordan informantene etterlyser musikk lærere. Her er det også forskjell på hvordan informantene ser på rollen til musikk læreren. Noen trekker frem at relasjonen til elevene er viktig, og at det derfor ikke bør være en faglærer som kun er inne i musikkfaget. Andre vurderer fagkvaliteten høyere, og mener at musikk læreren må være faglig sterk. Når en av lærerne referer til *de som virkelig kan musikk*, tolker jeg dette til at de mener fagkunnskap i musikkfaget. Man kan derfor se at det er en ulik oppfattelse av hva man tenker er viktig i musikk lærerens rolle. Mangelen på musikk lærere kan man tolke slik at skolen ikke prioriterer å ansette lærere med musikkfaglig bakgrunn.

Lærerne viser frustrasjon over at musikkfaget ikke blir prioritert og at de ikke får utnyttet fagkompetansen sin til det fulle. De ser at rammefaktorene er med på å påvirke innhold, og at det kan være med på å påvirke læringen. Da kan man se et motsetningsforhold i hvordan lærerne ser på musikkfagets rolle og verdi, og slik de opplever at det er på skolen de jobber. Lærerne trekker frem flere sider ved musikkfaget som de opplever som viktige og som har betydning for elevenes læring. Ofte er dette i samsvar med lærernes opplevelser av hvordan musikkfaget blir prioritert på skolen. Her er det viktig å understreke at det er lærere som føler at faget blir prioritert og at deres ønsker blir hørt. Likevel er det flere enn halvparten som trekker frem hvordan de ytre rammene er med på å påvirke faget, noe jeg tolker til at lærerne opplever at musikkfaget er mindre viktig sammenlignet med andre fag.

4.3 MUSIKKLÆRERNES OPPLEVELSER AV MUSIKKUNDERVISNINGEN

Innenfor dette temaet legger jeg vekt på det fysiske og det praktiske i undervisningssituasjonen som lærerne forteller om. Gjennom lærernes refleksjoner knyttet til hvordan de opplever læreplanen og hva de faktisk gjør i undervisningen, kan man få et innblikk i hvordan lærerne opplever musikkundervisningen. I forrige kapittel var jeg inne på hvordan lærerne mener at musikkfaget kan bli begrenset av ytre faktorer, som får konsekvens for innholdet. Da vektla jeg det opp mot hvordan dette påvirket lærernes opplevelser av musikkfagets rolle og verdi. I dette temaet kommer jeg inn på hvordan de ytre faktorene påvirker undervisningsinnholdet i en praktisk situasjon. Lærerne reflekterer også over hva og hvordan musikkundervisningen faktisk er, og hvordan den skulle vært i en ideell musikkundervisning.

Jeg har valgt å legge mer vekt på læreplanen som rammefaktor da denne er ny, og det er interessant å se hvordan lærerne opplever læreplanen. Jeg kommer også inn på andre rammefaktorer som har betydning for lærernes opplevelser av musikkundervisningen, før jeg til slutt belyser lærernes opplevelser av egen undervisningspraksis.

4.3.1 Læreplan

I intervjuene kommer det frem forskjellige oppfatninger av læreplanen. De ulike lærerne har forskjellige erfaringer i skolen, noe som kan gjenspeiles i refleksjonen til lærerne. Variasjonen er fra andre året som lærer og første året som musikk lærer til 30 år som grunnskolelærer og flere år som musikk lærer. Jeg ser det derfor som mest hensiktsmessig å presentere hovedpoengene til hver enkelt lærer.

Anders

Jeg opplever Anders som en av de mest engasjerte og samtidig mest kritisk til den gjeldende læreplanen. Han har flere års erfaring både som allmennlærer og musikk lærer. Når jeg spør hva han tenker om læreplanen, svarer han:

Nei, jeg er skuffa på måten den innføres. Jeg hadde håpa at de ikke skulle gå og gjøre en masse nye tabber, sånn som den forrige læreplanen, som jeg bare erklærer var en fiasko på den måten den ble.... Alle satt og jobba seg i hjel på alle skoler, bare for å forandre det hver eneste gang det kom en nasjonal prøve, som viste at vi ikke hadde truffet det helt, i forhold til hva andre hadde tenkte som sentralt og så videre.

Men nå er vi jo inne på samme tabben igjen. Det er store fine tanker, men det henger ikke sammen med den tiden vi har fått til å innføre det, og jeg syns det er helt hårreisende at de ikke kan lage ett eksempel. Når de lager en stor læreplan, at de som sitter og jobber med den ikke lager ett konkret eksempel på en ferdig læreplan. Sånn at de som sitter og lurert og ikke skjønner noen ting av dette nye, kanskje har et konkret eksempel. (Anders)

Anders tar også opp ordbruken i læreplanen. Han sier at han selv ikke har vanskelig for å bruke store ord slik som han mener læreplanen har, men at det «skorter» når det kommer til virkeligheten. Han mener dette er med på å gjøre at det blir store forskjeller på de ulike skolene. Han etterlyser en konkret læreplan som det heller må være mulig å avvike fra. Videre sammenligner han med L97, som han også mener var en «fiasko». Om den nye lærerplanen sier han:

Men det er mange god tanker i den nye læreplanen. Akkurat dette med fordypning og sånt, men hvis ikke noe skal ut ... De skal lære akkurat like mye, og hva er det som skal [ut], det er bare alt overlatt til skolene og lærerne. (Anders)

Han sier videre at hvis elevene skal fordype seg, må de ha et fundament i bunn. Barneskolen skal være med på å legge dette fundamentet, slik at de kan vurdere landskapet rundt seg. Videre spør jeg om den nye læreplanen har endret undervisningspraksisen til Anders.

Nei, men det har endret min følelse av at jeg ikke gjør som jeg skal på en måte, og ikke gjør alt jeg burde. Så nå har jeg bare tenkt, blåst i alt som ikke fungerer, så gjør jeg ting som jeg vet er nyttig og som gjør at noen blir glad i musikk da. Som er fra erfaring. Og da tror jeg det er viktigere at de får spille tre grep på gitaren enn å reflektere over sin egen holdning til musikk eller... sånne teoretiske ting. (Anders)

Videre forteller han at det er hans oppgave å legge til rette for å ta teorien inn i det praktiske, men etterlyser her læreverk.

Så er det selvfølgelig min oppgave å ta teorien inn i praksisen på en måte sant, men det er jo ingenting som er ferdige av læreverk, da vi skrev lokale mål for eksempel, da fantes ikke noe ferdig av materiell som forlag eller noe sånt. Og ett år etter, at læreplanen er innført, var det fortsatt ikke noe læremidler som

har laget musikk. Det har kommet denne, utover i denne høsten har det kommet fra både Cappelen og.. (utydelig), også har de begynt å legge inn musikk ting. Men det er jo ett år etter at folk har laget planene. De ville gjerne ha sett hvordan andre har tenkt og sånt, også viser det seg at, okay sånn tenkte de ja.. Så alt kommer i feil rekkefølge. Og det er utrolig dårlig tenkt ut hvordan det skal implementeres i skolen spør du meg da. Jeg er så gammel nå at jeg begynner å bli utrolig lei av det (ler). (Anders)

Selv om Anders er kritisk til den gjeldende læreplanen sier han også at læreplanen har en god visjon.

Så det er ikke vanskelig å være enig i alt som står der på en måte. Det er bare det at det skal ut i virkeligheten. (Anders)

Siri

Skolen Siri jobber på har hatt fokus på matte, norsk og engelsk. Hun håper at musikk kan få større fokus, og mener at den gjeldende læreplanen setter mer fokus på de kreative fagene.

Når jeg spør hva Siri tenker om læreplanen, svarer hun:

Ja, jeg tenker at det er veldig fint med de kjerneelementene som står der. Fordi i hodet mitt, og som vi på en måte har forstått læreplanen, så er det kjerneelementer som skal være det veiledende da, at det er det vi skal jobbe mot. Også skal kompetansemålene tones litt mer ned, vi skal ikke være så opphengt i de målene, men det er de kjerneelementene vi skal ha i fokus. Da synes jeg den nye læreplanen er ganske ryddig. Hvordan de har beskrevet kjerneelementer i musikk, nå husker jeg ikke helt, men det er jo noe med å aktivisere og om musisere og noe med kultur og jeg husker ikke alle fine ord jeg, men det var fire – fem sånne kjerneelement som står i musikkfaglig, og den syns jeg er veldig ryddig og fint, satt opp da. (Siri)

Videre forteller Siri at hun ikke ser de store endringene i kompetansemålene fra LK06, men understreker at hun ikke har studert alle trinn. Hun har sett mest på det som gjelder første til fjerde trinn. Hun forteller at på videreutdanningen hun tok i musikk, diskuterte de den nye læreplanen og hvordan den legger mer vekt på aktiviteter, musisering og at elevene skal skape mer.

Videre spør jeg om den nye læreplanen har endret undervisningspraksisen hennes. Da svarer hun:

Nei, kanskje ikke enda. Det er kanskje for tidlig å si? Så det vet jeg ikke helt. Men jeg vil kanskje si at den nye læreplanen er med å stadfeste de tankene jeg selv har om musikk da. Hvis det er sånn at jeg virkelig kan ha fokus på kjerneelementene og ikke på det andre. Så gjør det meg ganske trygg. (Siri)

Til slutt spør jeg om hvordan hun syns musikkfaget blir fremstilt i læreplanen.

Jo, jeg tenker at de kjerneelementene rydder på en måte veldig sånn strukturen på hva som er viktig å ha fokus på. (Siri)

Hun trekker også frem hvordan det er mer vekt på å være et musisk menneske, mens teoretisk kunnskap ikke er like mye vektlagt. Når jeg spør om hvordan undervisningspraksisen må endres etter læreplanen, sier hun at man må legge mer vekt på at elevene skal skape. Her foreslår hun for eksempel GarageBand som gir muligheten til å skape musikk.

Kristin

Her kommer Kristin sine tanker om læreplanen. Jeg spør hva hun tenker:

Ja, nå har jeg prøvd også lese meg littegrann opp, men jeg tror kanskje egentlig at jeg har tenkt litt i retning på den nye heile tida. For sånn som jeg ser det da, så er det jo mer at ungene skal prøve, de skal vi få erfaringer med å fremføre eller være en del av musikken på et eller annet vis.

Og det er litt det jeg tenker kanskje er hele poenget med musikk, for det er jo ikke å utdanne musikere. Dit kommer vi jo ikke på en time, men dette her altså med å prøve og, og ja måtte forholde seg til andre, bare i forhold til takt og tone og sånn. Kanskje prøve å utfordre seg sjøl lite grann på ting som er litt skummelt. Alt dette her er jo ting du trenger, så sånn sett, så er den jo tuna inn mot kanskje det virkelige livet? Du kan jo bli et fint menneske uten å vite når Mozart ble født. (ler) (Kristin)

Kristin sier også at læreplanen legger opp til at elevene skal være mer delaktige, og ikke bare få det servert. Hun problematiserer det også, da klassene er forskjellige og har forskjellige behov.

Men den er jo litt svulstig også. For det er jo noen klasse der du faktisk må servere. Tenker jeg. Fordi at ellers så blir det bare kaos, men ideelt sett så er det jo helt sikkert mye smartere dette her. (ler) (Kristin)

Hun poengterer at fakta som å kjenne til epoker i musikkhistorien er borte. Hun beskriver det som fakta du bare må lære og pugge. Hun tolker det slik at man må bruke det man har lært til å finne på noe, på en mer aktiv måte. Jeg spør videre om læreplanen har endret hennes undervisningspraksis i musikkfaget.

Er kanskje det jeg sa litt i starten at jeg tror kanskje at jeg har drevet litt sånn... Langt på vei, men det er litt sånn klasse variert da. Fordi dette her krever jo egentlig at du har en klasse som tar litt tak, som har lyst eller som du kan få gira opp til å ha lyst til å finne på noe. (Kristin)

Hilde

Jeg spør Hilde om hva hun tenker om den gjeldende læreplanen og om det har endret hennes undervisningspraksis. Hun sier at det er en del endringer, men tror ikke undervisningspraksisen hennes har endret seg så mye enda. Hun trekker frem de grunnleggende ferdighetene som mer tydelige i denne læreplanen enn i den forrige. Hun forteller at hun arbeider med musikkfaget i bolker, gjerne koblet opp mot tema.

Ja, og så kjører vi sånne bolker hvor vi driver med tema som blir mer spesifikke og da er den nye læreplanen nyttig i forhold til det at du blir minnet på at du skal jobbe, altså hva kan du jobbe med i forhold til leseferdighet i musikk. Hvor finner du matematikken i musikk og så videre, og det er den litt tydeligere på syns jeg. (Hilde)

Hun sier det er tydeligere hvor man finner musikk i andre fag, for eksempel hvor man finner musikken i matematikken. Hun trekker også frem elevmedvirkning som noe nytt, ellers ingen store forandringer. Jeg spør derfor om jeg tolker det riktig om det er slik at hun ikke opplever den store forskjellen, og hun svarer at det gjør hun ikke.

Lene

Lene er en av de yngste lærerne og har derfor ikke like lang erfaring som de andre informantene. Dette er også første året hun er musikk lærer, noe som gjenspeiles når hun forteller om hvordan hun opplever læreplanen. Hun forteller om da hun skulle lese læreplanen i musikk. Hun ser at elevene skal bruke digitale verktøy og etterspør hva skolen har, men

ingen vet. Hun sier at dette kan være både på grunn av at skolen har ny rektor og fordi hun selv er ny på skolen.

Da spurte jeg, hvilke har vi? Og ingen visste (ler). Så fant vi ut etterhvert at vi ikke hadde noe. (...)

(Leser på læreplanen i musikk som hun har tatt med)

Her ser jeg jo det at dans er vel egentlig utgått fra musikkfaget, og det har vi jo brukt litt, men ikke i så stor grad... Vi har jo brukt.. veldig mye utfor... en sånn.. hva skal man si da.. at de skal både utøve og utforske en del selv da. Og det syns jeg er ganske fint. For da kan jeg bruke noe de er motivert til. Det er ganske mange store mål, også kjenner jeg jo på at jeg ikke vet hva de har hatt før... Men de får jo den elevmedvirkninga som står under her. Det har jo vektlagt ganske sterkt da. (Lene)

Lene trekker frem flere punkter om læreplanen. Slik jeg tolker henne opplever hun at læreplanen legger opp til elevmedvirkning og at musikkfaget er et praktisk rettet fag der elevene skal delta aktivt. Hun trekker frem begrepene utøve og utforske. Hun opplever også målene som store mål.

Men jeg synes det er bra at de skal lage egen musikk og forske litt i det selv da, at det kan være litt motiverende. Men det er ganske frie rammer syns jeg. Det er ikke noe tydelig hva vi skal jobbe med, i den nye læreplanen. (Lene)

Trine

Trine har erfaring som barnehagelærer, noe som kommer til syne i hennes refleksjoner om den gjeldende læreplanen. Jeg spør hva hun tenker om læreplanen og hun svarer:

Jeg tenker at det som er positivt med den nye, er at den tenker at her skal det være... altså, gå for på en måte mer det periodevise-tankegangen. Det tror jeg er bra sånn som jeg som har barnehageerfaring, så tenker jeg at det er veldig positivt i utgangspunktet. Også at den blir mer tverrfaglig og at du får anledning til å gå i dybden og jobbe med ting, at det er oppfordret til det. Det syns jeg er bra. (...) Det er flott at det er åpent for kreativiteten for at lærerne kan på en måte komme og lage sin vri, at det ikke blir så firkanta og låst, men jeg tror nok at det kan være.. i noen situasjoner så hadde det vært nesten litt godt å hatt det litt mer servert og, fordi det krever mye å være i kreativitet i fra

ende til annen liksom. Så den er veldig åpen og vid og kreativ, men det kan også koste litt ekstra i andre situasjoner så det er jo ja.. vanskelig å justere dette helt 100% da, men jeg syns det er en positiv bra plan, det syns jeg. Ja. (Trine)

Jeg spør videre om hun har endret sin undervisningspraksis.

Ja..(tenker) ja... ja kanskje litt, jeg liksom kjenner at jeg kan, jeg har tendenser til å jobbe tverrfaglig på en måte før, og har syns det er morsomt med slike prosjekt, men nå kan jeg på en måte gjør det med enda litt større trygghet da. At jeg liksom føler at det ikke bare er noe som vi gjør fordi jeg syns det er så bra, men at jeg har mer støtte i teorien på en måte (ler).

At jeg har lov til det liksom da. Bruke litt tid på det, lov til å bruke litt tid egentlig. Det er litt godt å vite. Før var det kanskje litt mer sånn masse masse mål, også ble du litt stressa på at, vi har jo ikke tid til det, vi har jo ikke tid til det, og vi har jo ikke tid til det, fordi vi må oppfylle dette. Ja, så de er litt mer.. jeg syns det er bra at de ikke går på kompetansemål, men heller mot dybdeløring, det tror jeg er veldig bra. (Trine)

Videre kommer vi inn på hvordan musikkfaget blir fremstilt i læreplanen. Trine sier hun ikke har lest alt, men er inne og ser på målene og hva hun bør jobbe med. Hun forteller at i praksis blir læreplanen på en måte i bakkant av hva du velger å gjøre. Hun trekker frem dette som de viktigste forskjellene på LK06 og LK20:

At det er større rom for tid og dybdeløring og så større fokus på helhetlig tilnærming fremfor statiske kompetansemål. (Trine)

Man kan se at lærerne opplever både innføringen av læreplanen og læreplanen i praksis som forskjellig. Gudem (1993) skriver at læreplanen skal være med på å bestemme det som faktisk skjer i skolen. Hun bruker begrepet *curriculum* og *hidden curriculum*, noe som gjør det aktuelt å snakke om den skjulte læreplanen. I kapittelet som handler om lærernes opplevelser av musikkfagets rolle og verdi, kommer det frem at lærerne tenker at musikkfaget kan bidra med mer enn bare musikkfaglig kunnskap. Her trekkes det for eksempel frem kunnskap om interaksjon og samhandling, lære å utfordre seg selv og det å bygge et fellesskap. Dette kan være en del av den skjulte læreplanen, altså noe som faktisk skjer i undervisningen, eller som Gudem (1993) skriver «indikerer læring formidlet gjennom

undervisningsvirkeligheten og ikke gjennom den intenderte læreplanen» (Gundem, 1993, s. 46). Elevene lærer altså noe i undervisningen som en konsekvens av lærerens undervisning, som ikke nødvendigvis er musikkfaglig kunnskap eller står nedskrevet i læreplanen.

Gundem (1993) forklarer hvordan læreplanen skal gjenspeile virkeligheten, og at læreplanen skal «avspeile det samfunnet ser på som verdifullt, nyttig og nødvendig fra hensyn til både individ og samfunn, og som derfor skolen skal bidra til å utvikle» (Gundem, 1993, s. 48). I mitt datamateriale fant jeg at lærerne tolker læreplanen til at elevene skal være mer aktive og deltakende i undervisningen. Dybdeløring og tverrfaglig læring trekkes frem av lærerne som viktig i læreplanen. Ifølge Gundem (1993) skal læreplanen gjenspeile hva som blir sett på som er viktig for samfunnet. Da kan det tolkes til at dybdeløring og tverrfaglig læring er viktig i dagens samfunn.

To av lærerne har med seg læreplanen til intervjuene. I samtykkeskjemaet som jeg sendte til alle i forkant av intervjuene, sto det at vi skulle snakke om den gjeldende læreplanen. Det kan også tyde på at lærerne ikke kan læreplanen inn og ut. Jeg sier ikke at dette er et poeng i seg selv, men det kan tyde på at lærerne ikke bruker læreplanen i musikk hver uke. Dette er noe flere av lærerne også sier. Trine forteller at læreplanen i praksis blir i bakkant. Anders har en mer direkte måte å si det på. Han sier han blåser i det som ikke fungerer, men gjør det han vet er nyttig for å få elevene til å bli glade i musikk. Dette kan også være med på å understøtte det Gundem (1993) sier om at lærerne ikke bruker læreplanen så mye i virkeligheten. Hvorvidt lærerne bruker læreplanen i virkeligheten, kommer jeg ikke til å fokusere på denne i oppgaven. Men det er et poeng å belyse at læreplanen blir brukt forskjellig hos de ulike lærerne.

Som Gundem (1993) skriver, er læreplanen et styringsdokument, og det er derfor interessant å se hvor styrt lærerne er av læreplanen. Man kan gjennom refleksjonene til lærerne danne et bilde av hvor styrt de er av læreplanen. Anders, som sier at han blåser i det som ikke fungerer, men gjør det han vet fungerer, er mest sannsynlig ikke den som følger læreplanen slavisk. Trine sier også at læreplanen kommer i bakkant, men at den likevel er til stede i arbeidet. Dette kan gi inntrykk av at læreplanen ikke nødvendigvis styrer lærerne. Den er kanskje mer en støtte for hva de faktisk gjør, noe som Trine tar opp når hun snakker om dybdeløring og at læreplanen gir henne «lov» til å bruke tid på ting. Siri forteller at hun tar utgangspunkt i kjerneelementene, mens kompetansemålene tones litt ned. Når jeg spør om læreplanen har endret lærernes praksis, svarer noen ja og andre nei. Dette kan tyde på at det er forskjell på hvordan lærerne forholder seg til læreplanen. Samtidig virker det som om lærerne har et

bevisst forhold til hva læreplanen sier, men at de bruker sin frihet som pedagog til å forme undervisningen. Nettopp slik Trine snakker om at man har frihet til å gjøre sin egen vri.

Gundem (1993) viser til Goodlad sine tre ulike læreplanvirkeligheter. Som Gundem (1993) skriver går disse litt over i hverandre. Jeg har derfor ikke prøvd å skille de helt fra hverandre. Likevel kan man se at lærerne tenker ulikt når det gjelder disse tre læreplanvirkelighetene. Det substansielle fenomenet, som går på de didaktiske kategoriene, blir representert på ulike måter i intervjuene. Lærerne reflekterer over hva elevene skal lære og hvordan, altså hvilke undervisningsmål og arbeidsmåter slik som Gundem (1993) nevner. De sosiopolitiske områdene, som omhandler hvorfor-spørsmålet, er også representert hos lærerne. Lærerne viser i stor grad at de tenker hva og hvorfor både musikkfaget og musikkundervisningen kan være positiv. Over viser de det ved å forankre det i læreplanen. Eksempel på dette kan være Kristin som sier at man kan bli et fint menneske selv om man ikke vet når Mozart er født. Selv om hun sier dette med humor, viser det at hun tenker i et lengre perspektiv i elevens dannelse og ikke bare på neste prøve. Det siste fenomenet er de teknisk-profesjonelle spørsmålene. Her nevner Gundem (1993) rammefaktorer, lærerrolle og lærerutdanning. Senere i oppgaven kommer jeg inn på hvordan ulike rammefaktorer kan påvirke opplevelsen av musikkundervisningen. Der har jeg ikke tatt med læreplanen som en rammefaktor, nettopp fordi jeg har fokus på den i dette delkapittelet. Slik jeg tolker lærerne, oppfatter de læreplanen som rammefaktor forskjellig. Hvis man bruker Hanken og Johansen (2021) sin beskrivelse om at rammefaktorer både gir begrensninger og muligheter, ser man at lærerne nevner dette. Trine sier at læreplanen legger opp til å gå i dybden, og at man kan bruke litt tid. Hun sier at hun har hatt en tendens til å gjøre dette før også, men føler nå at læreplanen gir henne mer «lov». Altså at læreplanen gir henne denne muligheten. Læreplanen kan også være begrensende. Flere av lærerne snakker om at læreplanen inneholder store mål. Lene er en av dem som nevner dette, og sier at det er frie rammer, noe som gjør til at det ikke er tydelig hva lærerne skal gjøre. Tilbake til Trine sine synspunkter ser man at hun vektet både positive og negative sider med at læreplanen er så «vid». Hun sier det er positivt fordi læreren har frihet til å komme med sin vri, samtidig som det kan være litt krevende å være kreativ.

Gundem (1993) viser til Goodlad med flere, om hvordan læreplanen har forskjellige ansikter. Her beskriver Gundem (1993) hvordan læreplanen kan bli oppfattet forskjellig. Dette kan samsvare med refleksjonen fra de ulike lærerne. Lærerne vektlegger både mål, aktiviteter og innhold forskjellig. Som jeg var inne på over, oppfatter mange av dem at det er store mål. Noen ser på dette som positivt da læreren har stor frihet. Andre tenker at det heller burde være

noe mer håndfast. Anders sier for eksempel at det ikke er vanskelig å være enig i det som står i læreplanen, men at problemet ligger i at den skal ut i virkeligheten. Han mener at når læreplanen er så åpen for tolkning, kan dette gjøre til at det blir stor forskjell på de ulike skolene. Dette samsvarer med det Gundem (1993) sier om at samme læreplan vil ha forskjellig utfall i praksis. Lærerne i denne studien har forskjellige bakgrunner og erfaringer, noe som ifølge Gundem (1993) kan være en grunn til at de oppfatter læreplanen ulikt.

Man kan også se likheter i hvordan flere av lærerne tolker læreplanen. De vektlegger en skapende, aktiv og musiserende elev. Tverrfaglig læring og dybdelæring trekkes også frem av flere lærere. Selv om de leser læreplanen litt forskjellig, finnes det også likheter. Gundem (1993) skriver at lærerens oppfattelse av læreplanen er preget av blant annet erfaring og personlighetsbakgrunn. I denne studien er det variasjon i utvalget både når det gjelder kjønn, utdanningsløp og alder. Derfor kan man argumentere for at det er helt naturlig at lærerne tolker læreplanen ulikt. Det handler altså ikke nødvendigvis om deres faglige og pedagogiske syn, men det kan bunne i hvordan de er som personer og hvilke erfaringer de har med seg.

4.3.2 Rammefaktorer

Lærerne gir uttrykk for at rammefaktorene påvirker både innhold og undervisningspraksisen. Jeg skrev litt om dette under musikkfagets rolle og verdi, men her ble diskusjonen knyttet opp mot lærernes opplevelser av dette. Noen av de samme rammevilkårene vil gjentas i dette kapitlet, men nå knytter jeg det opp til hvordan det påvirker undervisningen i praksis. I forrige kapittel var elevantallet knyttet til musikkfagets rolle og verdi, der forskjell i ressurser til å dele elevgruppen ble knyttet til om musikkfaget opplevdes som et prioritert fag på skolen

Noe av det lærerne nevner er for eksempel musikkrommet. Alle lærerne har tilgang til et musikkrom. Noen har vært uten musikkrom de siste årene på grunna av korona, men de sier at de pleier å ha musikkrom. Likevel er det flere som bevisst velger å ikke bruke musikkrommet. Flere av lærerne forteller at de bruker mye tid på musikkrommet til å roe ned elevene for å kunne ha fokus på musikkundervisningen. Flere av lærerne som underviser de yngste elevene sier også at det å forflytte seg til et annet rom enn klasserommet kan være krevende for elevene deres. Elevene kommer til et nytt rom med nye inntrykk. Siri forteller om at det skal så lite til for at de yngste blir distraheret i nye omgivelser. Hun forteller om en gang hun tok med klassen på musikkrommet.

(...) der er det jo stoler da som du kan hekte sammen så du kan sitte på rekke og rad, og inni de stolene er det jo hull som ungene puttet fingrene sine inni.

Jeg vet ikke hvor mange barn som har satt fast fingrene sine inni der da vi prøvde å bruke musikkrommet. Og det at det er instrumenter og det står ting fremme, som på en måte fanger oppmerksomheten, gjør det vanskeligere å gjøre det vi skal (...) (Siri)

Hilde jobber også med de yngste elevene og velger også å ikke bruke musikkrommet så mye. Hun forteller at klasserommet fungerer fint til det hun skal gjøre i musikktime, så derfor blir det ofte der.

Når jeg jobber med de yngste så går vi ofte ikke til musikkrommet. Da er vi gjerne i klasserommet, så da henter vi det utstyret vi trenger. Og mye av musikken går uten noe særlig mye utstyr egentlig. Basert på sang på en måte.

(litt senere i intervjuet)

For min undervisning går det helt fint. Ja. Fordi at jeg, som sagt, jobber mest med de minste og har ikke så store behov (utydelig på opptaket) må ha litt plass, slik at vi kan danse litt og røre oss litt og slik, det meste går fint i klasserommet. Også kan jeg jo låne andre store fellesareal, også bruker jeg gymsalen litt. (Hilde)

Anders forteller at han velger å bruke musikkrommet når han har grupper. Han sier at på skolen er musikkfaget organisert slik at det både er grupper, men også fulle klasser. Når det er hele klasser, velger han å ha undervisningen i klasserommet med aktiviteter som klappeleker, sang og sjangerlære. Han forteller også om hvordan antallet elever er med på å styre opplevelsen av undervisningen, og at dette kan være problematisk for lærerne. Det kan også påvirke slik at lærere ikke ønsker å ha musikkfaget.

Anders: Men jeg merker veldig, veldig forskjell fra den grensa på 15 og til å få noen flere. Det er litt sånn forskjellen på det å nå over alle, og at alle får den hjelpen de skal. Sånn at de ikke begynner å drive rundt, og gjør andre ting og med en gang man begynner å komme opp i 20, så merker man at det glipper litt. Du får ikke nødvendigvis tak i alle som har litt problemer. Så de som har funnet ut at mengden, størrelsen på en klasse, ikke har noe å si

for læringsutbyttet det er 100% jug. Det har de produsert ut fra noe sånn forelesningssal eller noe sånt noe, tror jeg.

Marit: Men føler du at skolen tilrettelegger for at du kan ha en bra musikkundervisning?

Anders: Ja, men jeg føler jo også at det har blitt litt dårligere da. I og med at det har gått fra en sånn grense på 15, (...), vi skrev jo ikke IUPer, men nå så har det kommet inn at vi skriver skriftlige IUPer og har flere elever. Så det blir litt mindre attraktivt ser jeg jo, i tillegg til at man har en læreplan som egentlig ikke fungerer. Så det er ikke så lett å få folk til å ha musikkundervisning. Det er mye som er mye enklere å undervise i enn musikk da. På en måte som er mer behagelig for læreren å også kanskje? (tenker)

Anders er ikke den eneste som sier noe om antall elever i undervisningen. Jeg presenterte dette litt i forrige delkapittel under rammefaktorene og musikk lærernes opplevelser av musikkfaget. Lærerne har forskjellige erfaringer med at skolen legger opp til at man kan dele klassene i musikkfaget. Lene er en av lærerne som har fått mulighet til å dele den ene klassen hun underviser i musikk. Hun forteller at dette gir henne flere muligheter.

Læremidler og ressurser i musikkfaget blir også etterlyst av flere lærere. Anders tar også opp dette. Han sier at det har kommet denne høsten, men han mener det har kommet ut for seint.

Utstyr blir også nevnt av alle lærerne når vi snakker om rammefaktorer for undervisningspraksisen. Flere av lærerne snakker om hvilket utstyr skolen har. Noen skoler har også et samarbeid med kulturskolen. Likevel er det mange som ikke bruker instrumentene i musikkrommet. Som Hilde sier når hun snakker om de minste, henter de ofte det de trenger til klasserommet. Siri forteller at skolen har en del instrumenter. De har ukulele til en halv klasse, en del rytmeinstrument og noen gitarer. Hun har også tilgang til bandinstrumenter, men sier at hun ikke skjønner hvordan hun skal organisere undervisningen for første til fjerde klasse for å benytte disse. Hun forteller om hvordan hun lærte å spille instrumenter på høyskolen hun gikk på, men slike instrumenter har ikke skolen hun jobber på. Derfor har de laget en del instrumenter.

Men vi har jo ikke det utstyret på skolen, og det blir heller ikke prioritert hos oss hvert fall. Så det blir ganske begrensa, men da må du bruke det man har da. Så jeg har spilt mye på kopper, brukte isbokser til rytme og sånt, noe som gir en god lyd da.

Ja, så litt kreativ å lage ... og å spille på kam har vi gjort en del. Det har vært veldig morsomt egentlig. Spiller på kam og lage egne rytmeinstrumenter, lage egne bokser med ris eller noe i. Det har de også hatt i lekse å ha med på skolen, og det er jo morsomt. (Siri)

Klassen blir også nevnt som en faktor i lærernes opplevelser av musikkundervisningen. Nesten alle lærerne har erfaring som musikk lærer med flere klasser. Her forteller de om at de ulike klassene også er med på å påvirke musikkundervisningen. Dette kan for eksempel være innholdet. Trine forteller om at hun har hatt klasser som er veldig sangglade, men også klasser som ikke er det.

Så ikke vært så veldig sangglade den gjengen her ... den forrige gjengen min var heller ikke så sangglade, på en måte ... men den første runda jeg hadde med elever som var fra 1.-4. de var glade i sang. Så der.. så jeg vet ikke ... det er ikke bevisst, men litt bevisst ... så jeg har liksom alltid et mål om at jeg skal bli bedre på det da. (Trine)

Kristin forteller også om ulike klasser hun har hatt. Hun sier at man merker større forskjell på klassene i musikk enn i teoretiske fag. Hun sier at dette har med at man ikke kan gjemme seg bort bak en bok, men at elevene må utlevere seg selv. Hun trekker frem klassemiljøet som en viktig faktor der trygghet spiller en vesentlig rolle.

Ja også er det jo veldig greit i ei sånn klasse som det her, som er så engstelige for å egentlig gjøre noe selv. Så er det greit å sette på headsettet og trykke, også shit det ble jo faktisk noe. Så vi har lagd filmmusikk i år da. (Kristin)

Alle lærerne har også tilgang til digitale verktøy, enten pc eller iPad. Som man kan se i sitatet over kan digitale verktøy være en fordel for å klare å produsere musikk og skape en mestringsfølelse. Flere av lærerne ser muligheter for å bruke digitale verktøy i undervisningen. Likevel er det flere som ikke kjenner så godt til verktøyene de har tilgang til. De sier at de må sette seg mer inn i det, før de bruker det i undervisningssammenheng.

Så vi har ønska oss det, i fellesskap altså, så det er flere som ønsker seg det av lærerne. Men vi skulle nok gjerne ha hatt litt opplæring (ler). Ja, for det blir jo litt slik når du tenker at det er så mye arbeid å sette seg inn i det også, så blir det litt slik at du tar det en annen dag, tenker du, også plutselig så har skoledagen gått (ler). (Trine)

To av lærerne sier også at romkabal og personalkabalen kan være en utfordring som kan få følger for musikkundervisningen. Begge føler at de har blitt hørt og fått en godt tilrettelagt timeplan.

Alt som lærerne nevner over, er rammefaktorer etter Hanken og Johansen (2021) sin beskrivelse av begrepet som både begrenser eller gir muligheter i lærernes musikkundervisning. Igjen kan man trekke paralleller til det Hanken og Johansen (2021) sier om hvilke rammefaktorer som ligger innenfor lærerens påvirkningskraft. Noen lærere viser at de kan være med på å påvirke antallet elever i klassen, og får halvparten av elevantallet.

Lærerne trekker frem hvordan de ulike klassene kan være med å påvirke hvordan lærerne legger opp undervisningen. Dette samsvarer med det Hanken og Johansen (2021) kaller for de sosiokulturelle forutsetningene til elevene. Lærerne kjenner elevene og klassen, slik at de tilpasser undervisningen. Trine forteller for eksempel at klassen hun har i år ikke er så glad i å synge som en annen klasse hun har hatt. Kristin hevder at hun opplever større forskjell på klassene i musikkfaget, sammenlignet med andre teoretiske fag. Det kan tolkes til at de sosiokulturelle forutsetningene blir tydeligere i musikkfaget enn i andre fag, eller at lærerne opplever at de sosiokulturelle forutsetningene er forskjellige ettersom hvilke fag elevene har.

4.3.3 Undervisningspraksis

Igjen ønsker jeg å presentere kort hva hver enkelt lærer sier om sin egen undervisningspraksis. De har likheter i sin praksis som musikk lærer, men likevel er det variasjon. Jeg ønsker å få frem denne variasjonen, og synes det blir mest oversiktlig å presentere dette kort, lærer for lærer.

Anders

Anders forteller at han fokuserer på å ha kurs i instrument. Han forteller at han egentlig skal starte opp med digitale verktøy, men han sier at det er flere av elevene som ikke har rørt et eneste instrument. Han forteller at mye av grunnen til dette er korona. Han ønsker at elevene skal bli glade i musikk.

(...) tror jeg det er viktigere at de får spille tre grep på gitaren enn å reflektere over sin egen holdning til musikk eller ... sånne teoretiske ting. (Anders)

Dette gir kanskje et inntrykk av at Anders ikke legger vekt på teoretisk kunnskap. Det er ikke det han mener. Han mener det er hans ansvar å ta teorien inn i praksis.

Siri

Siri jobber som sagt med de yngste elevene. Hun sier at derfor arbeider hun med det som er nært kroppen, som sang, bevegelse og dans.

Ja da må jeg tenke på de minste, for det er der jeg på en måte er mest da, og da er det veldig naturlig å begynne med liksom kropp og puls og rytme og sang og dans. (Siri)

Videre spør jeg hvilke aktiviteter hun foretrekker. Hun synes det er nærliggende å velge taktile aktiviteter.

Sånne aktiviteter hvor du på en måte bruke kroppen din. Også litt rytmeinstrumenter, men det ligger litt lenger ned på lista for å si det sånn. Bruke kroppen og stemmen. Dans og bevegelser.

Men så bruker jeg også musikk mye sånn, for å gjøre ungene bevisst for hvilke stemninger musikk kan gi oss. Så jeg har mye jobbing med at vi spiller ulik musikk, og tegner. Jeg spiller forskjellig type musikk, og de kan bare tegne helt fritt ifra hva de tenker eller hvordan de føler musikken, også snakker vi mye om det for å bevisstgjøre dem rundt dette her hvordan musikken påvirker oss da. Så det har jeg mye opplegg rundt egentlig. (Siri)

Siri forteller også at hun bruker en del GarageBand, en app hvor det er ferdig innspilt musikk slik at man kan arbeide med komponering. Hun bruker det helt ned til første klasse, men understreker at da er det på utforskningsstadiet.

Kristin

Kristin har erfaring med å undervise musikk for både de yngre og eldste elevene på barneskolen. Selv om hun underviser 6. og 7. klasse dette skoleåret, tar jeg også med hennes undervisningspraksis med de yngste for å få frem hvordan hun tenker at alder har betydning for undervisningen.

Når jeg har de minste, så bruker jeg veldig mye klassisk musikk. Fordi de har ikke lært seg til at det er kjedelig enda. Og det funker veldig fint til å roe litt ned, eller få samla litt fokus. Så har jeg veldig ofte på musikk hvis vi tegner eller fargelegger, da kaller vi det tegnemusikk. Også sier vi ikke noe mer om den musikken. Og da godtar de den, også da er det liksom et lite tegn på at nå skal vi roe oss. Det fungerer ikke så godt på de største, for de har fått det veldig...de har bestemt seg for at dette er noe dritt. Ja, de blir jo mer og mer selektive, hvis de ikke har blitt fora med det ifra start, så blir du veldig fort fanga i ett sport av jeg skal bare høre på den musikken. (Kristin)

Videre forteller Kristin om at de eldste hun har nå er ganske usikre, altså som klasse. Derfor er det et miljø der man ikke ønsker å stikke seg frem, og man hører på det de andre hører på. Hun forteller at hun opplever stor forskjell på klassene i musikkfaget, større forskjell enn i andre fag. Hun reflekter rundt at musikkfaget er et utleverende fag, noe som kan virke inn på en usikker klasse som hun har nå.

Du må faktisk flytte på kroppen din hvis du skal danse eller du må lage lyd hvis du skal synge eller spille et instrument.

Du må gjøre noe, og du kan ikke bare sette opp boka og late som, som du kan i en del andre fag, i hvert fall en stund. Det blir jo veldig avslørende. Hvis du sitter der med gitaren bak frem, så... (Kristin)

Hun forteller at hun også har hatt 7. klasser som elsker å starte dagen med en sang. Videre sier hun at man må utsette de eldste elevene for ny musikk, slik at de utfordres på å lytte til en annen type musikk enn de pleier.

(...) det er veldig fort at du kommer inn i et spor der det skal gå i firetakt og det skal være vers-refreng-vers-refreng. Kanskje ei bro inni der, og sånn skal det være. Og er det noe annet så blir det rart.

Hvert fall hvis du er kanskje i fra et hjem der det ikke er mye musikk, kanskje er det P4 og TV 2 på en måte som ruller og går. Så hører du på det de andre hører på. Da blir det fort veldig likt da, for det er jo veldig, veldig likt veldig mye. (ler) (Kristin)

Kristin forteller hvordan miljøet i klassen har betydning for hva som fungerer og ikke fungerer i undervisningen. Hun forteller at nå bruker hun mye Soundtrap, som er et program til PC der

elevene kan komponere med forhåndsinnspilt musikk. Hun syns også det er et poeng at elevene skal få prøve seg og fremføre og være en del av musikken. De må lære å utfordre seg selv, sier hun. Kristin forteller at hun alltid har hatt en del prosjektbasert undervisning, litt som den nye læreplanen.

Hilde

Hilde sier hun bruker musikk, ofte knyttet til årstid eller tema, for å skape stemninger, som skrivestartere eller for å roe ned klassen. Skolen har også et oppmerksomhetssignal som er tre klapp. Dette brukes i alle timer, og her får hun ofte «lurt inn» litt rytmetrening. Hilde nevner flere ganger hvordan hun bruker musikken til å roe ned elevene både i inngang til klasserommet og i timene. Jeg spør om hun tror at det fungerer, da svarer hun:

Ja. Jeg føler det. Ja, du kunne ha testet med å sette på en rocka låt, hva skjer da? Slik som nå er jeg i førsteklasse, og der ville det jo bli disko liksom eller noe (ler). Så at det har en virkning, det tror jeg på. Jeg tror musikken i livene våre er viktig. Det tror jeg. Bevisst eller ubevisst da. (Hilde)

Hilde forteller at hun har brukt skriveballet, som er et kurs for elevene i begynneropplæringen, for å bli kjent med skriftspråket. Hun forklarer:

Ja, det handler egentlig om at det går fra store bevegelser til musikk da. Vi danser musikken som vi sier og tegner den på store ark med feittstifter, og så minket du det litt og litt. Og så er det jo i bunn skrivebevegelse du driver med, sånn at for en unge som er grovmotorisk umoden, så har det veldig stor effekt. Det er der du ser den største effekten. For jeg tar en før, ikke test da, men et slikt ark der jeg instruerer på hva de skal gjøre, også får de gjøre det samme når vi er ferdige. Det er veldig stor forskjell. Det kan være flere grunner til da. For det går jo litt tid mellom også, så noe naturlig modning, men jeg tror på at det har noe effekt da. Også liker de det veldig godt, og det er jo bra i seg selv. (Hilde)

Hilde sier hun ikke bruker musikkrommet, men henter det hun trenger. Hun bruker en del rytmeinstrumenter. Hun har også hatt et samarbeid med kulturskolen og ser at det fanger elevene å synge lokale sanger. Hun forteller at musikkturen også spres litt over hele uken, så hun har ikke alltid en time i uken som er merket musikk. Hilde forteller også om flere

prosjekter hun har gjennomført med ulike klasser, der hun ser at det gir glede til elevene å jobbe på denne måten. Hun sier med et smil:

Det er noe med, unnskyld uttrykket, men du kan selge nesten hva som helst, bare du gjør det med engasjement og oppriktig slik interesse på en måte (...) Så det opplever jeg med musikk også da, at du får med deg de tøffe traktorguttene faktisk. "Åja, det var han dere Grieg det ja" (ler) når vi jobber med komponister da. Morsomt. (Hilde)

Lene

Lene har undervisning i 7. klasse, der hun er kontaktlærer, og i 6. klasse der hun kun har elevene i musikk. Det er også hennes første år som musikk lærer, og siden intervjuene skjedde i vinterhalvåret, sier hun at hun ikke har fått prøvd så mye forskjellig enda. Hun sier hun har brukt en del tid på å finne ut hva elevene kan og ikke kan.

En ting jeg vektlegger ganske sterkt er deres medvirkning i det, hva de er motivert for og hva de ikke er motivert for. Det er jo en ganske spennende alder å jobbe med, de er jo midt oppi en identitetskrise. Så dans det har jeg skrinlagt, det ligger jo heller ikke til musikken nå, men det ser man at man får dem ikke med på i det tverrfaglige heller. Og det er også ganske flaut å synge, for ganske mange. (Lene)

Lene forteller at det at elevene syns det er flaut, begrenser undervisningen en del. Hun har delt klassen i grupper på 12 elever.

Altså når vi er 12 stykker går det jo an å ha en del leker rundt det. Og det syns de kan være ganske morsomt da. Det er en ganske konkurransedrevet klasse. Så litt sånn rytmeleker har vi hatt og slike ting, og får man jo veldig god respons på det.

Men jeg ser jo det, og jeg er jo veldig redd for kaos, og jeg opplever at det fort bli kaos hvis det er 20 samtidig, i det faget.(Lene)

Lene forteller videre om instrumentopplæring:

Jeg har ikke turt å ha band for eksempel, for det er... jeg syns 12 også blir litt mange i et band da, og når du da har klasse alene, så er det litt de rammene som blir lagt at man ikke kan ha samspill rett og slett. (Lene)

I undervisningen har hun brukt tema som hun mener fenger elevene. Nå har de arbeidet med pop, der de har hørt på ulike artister og hatt kahooter, som er digitale quizer. Senere har hun planlagt et tverrfaglig opplegg med hip-hop som tema.

Trine

Trine snakker også om tidligere klasser, som jeg har valgt å ta med i analysen. Dette er for å få frem hvordan ulike klasser kan påvirke lærerens opplevelse av musikkundervisningen. På grunn av sammensetningen i klassen der Trine jobber, er klassen stort sett hele tiden delt med grupper på 10 elever. Hun forteller at denne klassen ikke er så sangglad, men at dette varierer fra klasse til klasse.

Ja, men jeg har jo prøvd meg litt med instrument og sånn da, med den forrige klassen jeg hadde. Der de skulle øve inn, vi drev og øvde på True colours sangen, i forhold til det med vennskap og det å på en måte se, godta ulikheter. Og da drista jeg meg til at de skulle ta frem xylofon, slik mini xylofon som de hadde med seg hjem igjen og øvde, og... jeg lagde en liten notesnutt på en måte da. Sånn at de fikk spilt en bitteliten bit, fordi de var jo ikke så store. Så det syns de var kjempe stas. Ja. Så jeg prøver meg jo litt da, men jeg syns det er begrenset når du ... for ofte er du alene i musikkundervisning. (Trine)

Trine forteller at hun bruker ikke så ofte musikkrommet. Likevel hender det, men da er hun opptatt av at det skal være tydelige regler. Trine forteller også at hun liker å arbeide prosjektbasert og nevner for eksempel at de har arbeidet med musikkvideo. Hun har også hatt blokkfløyteopplæring for noen år tilbake. Hun forteller:

Det hørtes helt forferdelig til å begynne med, men det ble ikke så verst. Ja det syns jeg var morsomt. (Trine)

Hun bruker Salaby, selv om hun ikke er veldig imponert over læringsressursen. Hun beskriver oppleggene sine nå som litt tørre og kjedelige, og ønsker heller å ha mer tverrfaglig jobbing fremover. Hun sier at akkurat nå har klassen arbeidet med englekor som tema, der de også har sydd kostymer og øvd inn dramatisering. De får ikke vist det frem, men at de heller skal spille det inn. Hun sier at slike prosjekt tar tid, men man ser at elevene har stor glede av det. Du må bare tørre å komme i litt kaos og «gøtse». Hun sier at man hele tiden må tilpasse undervisningen til den klassen man har.

Ja, for det er jo noe med at helheten på dagen vår går hele tiden ut på på en måte prøve å sette elevene i situasjoner de kan mestre. Og ikke det omvendte.

Ja. (ler) (Trine)

Kristin forteller om hvordan elevene kan havne inn i et «spor», som sier noe om hva som er sosialt akseptert. Dette kan knyttes opp til de sosiokulturelle forutsetningene som Hanken og Johansen (2021) skriver om. Kristin, som musikkpedagog, blir påvirket av disse normene og reglene for hva som sosialt akseptert. Kristin gir uttrykk for at hun har oversikt over hva disse normene er for musikksmak, og velger å utfordre disse ved at elevene må lytte på ukjent musikk.

Angelo og Sæther (2017, kap. 6) skriver at den profesjonelle læreren må kunne reflektere og diskutere hvorfor man gjør som man gjør. Slik jeg tolker informantene over, synes jeg at de viser at de setter elevenes læring i sentrum og reflekterer på en god måte rundt dette. Det er ulikt hvordan og hva de velger å trekke frem, men poenget er at de virker reflekterte i måten de snakker om sin undervisningspraksis.

4.3.4 Oppsummering av musikk lærernes opplevelser av musikkundervisningen

I analysen kommer det frem at musikk lærernes opplevelser av musikkundervisningen har store ulikheter. Det kommer frem hvordan lærerne oppfatter den nye læreplanen, der informantene nevner både innføringen, tolkningen og hvordan den oppleves i undervisningen.

En av lærerne, Anders, er svært kritisk til hvordan læreplanen ble innført. Han mener at læreplanen har store og fine tanker, men at det ikke henger sammen med tiden lærerne fikk til å innføre den. Han sammenligner med tidligere erfaringer, der tidligere læreplaner har blitt tolket forskjellig og han mener da at dette er en uheldig situasjon. Anders tar også opp at det er mye nytt i innholdet i læreplanen, men at ingenting skal ut. Han sier at det da blir opp til skolen å bestemme, noe som kan føre til at musikkundervisningen blir forskjellig fra skole til skole. Dette samsvarer med det Gundem (1993) skriver om, der en og samme læreplan vil ha forskjellig utfall i praksis. Det er flere av lærerne som opplever at den nye læreplanen har store og vide mål, og flere etterspør konkrete eksempler. Trine viser at hun finner både positive og negative sider ved at læreplanen oppleves som vid og med rom for kreativitet. Hun sier at det kan gjøre at man får sin egen vri på undervisningen, men samtidig at det kan være krevende å være kreativ i en skolehverdag. Musikk lærerne etterlyser her en konkret plan, noe som kan tolkes som at de trenger mer støtte for å være trygge i sitt arbeid som musikk lærere. Det kan forstås slik at for å sikre kvaliteten i undervisningen, trenger man at

musikklærerne har disse konkrete eksemplene på hvordan det er tenkt å gjennomføre musikkundervisningen. Når Anders sier at han ikke føler han gjør som han burde, kan man tolke det slik at han ikke er enig i prioriteringene slik læreplanen tilsier. Han velger å gjøre det som funker, altså bruke sin erfaring fremfor å bruke læreplanen. Siri er en av dem som forteller at hun er trygg på egen praksis, om hun har forstått læreplanen riktig. Man kan derfor se at læreplanen oppleves forskjellig hos de ulike lærerne, som da vil gjenspeile hvordan lærerne legger opp musikkundervisningen.

Det er interessant å trekke frem Lene sin historie som nyansatt ved barneskolen. Det er første året hun skal ha musikkfaget, og naturlig nok leser hun læreplanen i musikkfaget. Her ser hun at hun trenger digitale hjelpemiddel for å jobbe opp mot noen mål. Hun spør derfor om hva skolen har tilgang til. Det er forståelig at rektor ikke har oversikt over dette, da hen er ny på skolen. Likevel må det finnes andre lærere på skolen som har undervist i musikkfaget på denne skolen. Å bruke digitale hjelpemidler er ikke nytt for den nye læreplanen, og man kan derfor forvente at skolene har hatt tilgang til disse de tidligere årene. Jeg nevner ikke dette for å kritisere skolen Lene arbeider på, men dette kan si noe om hvordan musikkundervisningen på skolen har foregått før og hvilken prioritet musikkfaget har hatt. Man kan tenke det slik at musikkfaget ikke har fått tilgang eller ressurser til å kjøpe lisenser, eller at musikklærerne som jobbet der tidligere har funnet andre måter å arbeide for å oppnå disse målene. Poenget mitt er å belyse hvordan læreplanen kan leses forskjellig, og hvordan de ulike lærerne praktiserer dem.

Andre rammefaktorer som lærerne nevner, er musikkrommet. Lærerne trekker frem hvordan det å bytte rom kan være en utfordring for noen elever. De faste rammene som elevene har i klasserommet, blir noe helt annet i musikkrommet. Informantene velger da stort sett å ikke bruke musikkrommet, da mye tid går med til å kunne forholde seg til de nye inntrykkene for elevene.

Elevantallet er også en rammefaktor som er med på å avgjøre hva lærerne velger inn i undervisningen. De fleste informantene snakker her om utfordringen ved å ha for mange elever i aktiviteter, som for eksempel samspill. De kjenner på at de ikke strekker til og får hjulpet alle som trenger hjelp, samtidig som noen sier at de ikke vet hvordan de skal organisere samspillet.

Andre rammefaktorer som går igjen, er tilgang på lærerressurser til faget. Man kan tolke lærerne dit at de ønsker å få noe ferdig materiale, da de ikke alltid ønsker å finne på

undervisningsoppleggene selv eller at de ønsker en inspirasjon til hva man kan gjøre i musikkfaget.

En av lærerne, Kristin, understreker hvordan hun opplever at variasjonen på klassene er større i musikkfaget enn i andre fag. Flere av lærerne trekker frem hvordan klassen kan være med å påvirke hvordan man legger opp undervisningen og hva man velger til innhold. Andre faktorer som også tas opp er rom- og personalkabalen, som igjen er med på å påvirke musikkfaget. Et poeng å trekke frem er at de to lærerne som nevner dette som en utfordring, også føler at skolen har tilrettelagt for deres musikkundervisning på en god måte.

Når det kommer til hva lærerne trekker frem i sin undervisningspraksis, kan man se forskjeller i hva de velger å gjøre. En viktig faktor her er selvfølgelig at elevene har ulike alder, og at lærerne jobber på ulike skoler og derfor har ulike rammer rundt undervisningen. Anders er en av dem som trekker frem at han bruker tid på å lære elevene instrumenter. Han sier at dette er viktigere enn å kunne reflektere over egne holdninger i musikkfaget. Andre opplever instrumentopplæring som en utfordring, og velger heller å rette undervisningen mot prosjektbaserte mål. Lene er en av dem, og hun vektlegger elevmedvirkningen høyt. Hun har til nå hatt prosjekt i pop, og skal videre ta fatt på et tverrfaglig prosjekt med hip-hop. Hun begrunner også valget ved at elevene hennes synes mye i undervisningen er flaut, noe som begrenser aktivitetene.

De lærerne som underviser de yngste elevene, jobber mye med stemninger i musikken. Siri, som er en av dem, sier at hun arbeider med det som er nært kroppen slik som sang, dans og bevegelse. Når det kommer til produksjon av musikk, bruker hun digitale hjelpemiddel slik at elevene får utforske ulike instrumenter. Kristin trekker frem forskjellen på hvordan det er å arbeide med de yngste og eldste elevene. Hun tar opp hvordan man kan bruke klassisk musikk med de yngste. Hun sier at de ennå ikke har lært at det kjedelig. De eldre elevene, mener hun er mer enspreget i musikkvalget. Hun mener det derfor er viktig å utsette de eldste for ny musikk i musikkundervisningen, for å utfordre elevene til å lytte til forskjellig musikk.

Flere av informantene snakker om hvordan elevgruppen har betydning for hvordan undervisningen er. Dette er naturlig med tanke på at alle klassene har ulike sammensetninger av elever. Det er også en viktig faktor at aldersforskjellen betyr noe for hva informantene trekker frem som eksempel på undervisningspraksis. Anders er inne på hvordan pandemien som pågår har påvirket musikkfaget. Han trekker frem at de elevene han har nå ikke har rørt et instrument, og derfor prioriterer han dette nå selv om dette ikke er opp mot de

læringsmålene han mener han bør arbeide mot. Dette viser at Anders bruker et profesjonelt skjønn, for å sikre at elevene får med seg kunnskap som de ikke har fått mulighet til under pandemien. Selv om det er kun Anders som nevner pandemien, kan man anta at det er flere enn hans elever som har gått glipp av viktig musikkundervisning.

Man kan se at lærernes undervisning blir påvirket av ulike rammefaktorer. Hanken og Johansen (2021) skriver at rammefaktorene både kan begrense og gi muligheter, men informantene trekker oftest frem rammefaktorene som begrenser fremfor de som gir muligheter. Som oftest når de snakker om elevantallet, har de fokuset på hvordan elevantallet begrenser undervisningen. Man kunne også snakket om hvordan mange elever gir muligheter i musikkundervisningen, som for eksempel å ha et klassekor eller et stort ensemble. Poenget er at rammefaktorene kan være med på å begrense innholdet i undervisningen og det kan være med på å begrense organiseringen. Kanskje kan man argumentere for at dette er to sider av samme sak, men det er et viktig poeng at det påvirker hvilket innhold elevene møter i undervisningen og hvordan de møter det. Man kan også se at læreplanen oppleves forskjellig og at lærerne har ulike måter å forholde seg til styringsdokumentet.

Det kommer også frem i studien min at noen av skolene har hatt et samarbeid med kulturskolen. Emstad og Angelo (2017) skriver om en samarbeidsmodell som er lite bærekraftig, men trekker også frem at man må arbeide for å forbedre samarbeidsmodellen. Hvordan og hvor lenge dette samarbeidet har foregått på skolene, kommer ikke tydelig frem i mine intervjuer. Men det er et poeng å få frem at lærerne trekker frem samarbeidet når de snakker om sin musikkundervisning. Dette kan tyde på at både musikk læreren og kulturskolelæreren har et eierskap til musikkundervisningen som informantene forteller om. Altså at musikk læreren i grunnskolen har vært delaktig i undervisningen.

4.4 MUSIKKLÆRERNES OPPLEVELSER AV EGEN ROLLE SOM MUSIKKLÆRER

Her skal jeg se på hvordan læreren er som musikk lærer. Jeg skal belyse hvem musikk læreren er og hvordan informantene opplever sin profesjonsforståelse som musikk lærer. Det blir også belyst hvilke ytre faktorer som kan spille inn på profesjonsforståelsen.

4.4.1 Bakgrunnen til musikk lærerne

I intervjuene ble alle lærerne spurt om både formell og uformell utdanning. De ble også spurt om deres erfaring med musikk, når de brukte musikk og hvordan de brukte musikk. Det jeg synes var interessant her, er at alle lærerne har eller har hatt musikk som hobby i en eller annen

form. Alle lærerne fortalte at de spilte et instrument i barne- og/eller ungdomsårene. Noen av lærerne forteller at de sluttet da de ble eldre, men flere av lærerne har fortsatt musikk som en aktiv hobby som utøvende musikere. Det er variasjon i hvor mye tid lærerne bruker på musikk utenfor skolen. Dette er alt fra flere timer hver dag, til det de sier er nesten ingenting.

Flere av lærerne forteller at de lytter til musikk hver dag, både at de aktivt oppsøker musikk ved at de velger å sette seg ned og lytte, eller mer ubevisst ved for eksempel husvask, trening og bilkjøring. Dette kan vise at de har en interesse for musikk både som privatpersoner og som musikk lærere. Man ser gjennom lærernes beskrivelser av deres bakgrunn, at de har et forhold til musikk også utenfor skolen.

Når det kommer til den formelle utdanningen til lærerne, er det litt vanskelig å si hva og hvor mye de har. Flere av lærerne har utdanning i musikk på høyskole eller universitetsnivå. I intervjuene prøver jeg å få oversikt over hvor mye og hva de har. Under har jeg lagt en tabell som skal vise en oversikt over lærernes formelle utdanning. Dette er kun en grov oversikt rettet mot musikkfaget. Flere av lærerne har litt kompliserte utdanningsløp, og tabellen er derfor litt forenklet her. Det har skjedd mye innenfor utdanningsløpene og siden det er variasjon i alder hos informantene, blir det vanskelig å ha en direkte sammenligning av informantene.

Navn	Utdanning	Annen relevant opplæring
Hilde	Allmennlærer med musikk som en likeverdig del av utdanningen	
Anders	Adjunkt med opprykk, med grunnfag/fordypning i musikk	
Siri	30 studiepoeng i musikk rettet mot musikkterapi og 30 studiepoeng i etterutdanning i musikk	
Kristin	Allmennlærer med litt musikk, årsenhet i utøvende musikk.	Gått i kulturskolen.
Lene	Lektor 5-10, uten musikk i fagkretsen.	Gått i kulturskolen.
Trine	Førskolelærer, bygd på med GLSM (grunnleggende lese, skrive og matematikkopplæring)	

Hilde sier at da hun tok allmennlærerutdanningen var musikk en likeverdig del av utdanningen. Derfor vet hun ikke hvor mange poeng hun har i musikk. Anders forteller at han har grunnfag i musikk. Senere forteller han at han er adjunkt med opprykk, og sier at han har fordypning i musikk som han tok på ett år. Jeg er derfor usikker på om han har musikk både i utdanning som adjunkt og som et år ekstra. Dette har ingen stor betydning, da det viktigste er å få frem at han har utdanning innenfor musikk. Kristin forteller at hun tok lærerutdanning med litt musikk, men er usikker på hvor mye. Hun gikk også et årsstudium med utøvende sang, men dette var ikke rettet mot skolen. Jeg har også nevnt kulturskolen hos to av lærerne. Det kan være at flere av lærerne har hatt opplæring i kulturskolen, men det kommer ikke frem i intervjuene.

Heggen (2008) skriver om hvordan profesjon og identitet kan henge sammen. Her tar han blant annet opp hvordan kvalifiseringen av et yrke kan henge sammen med hvordan man identifiserer med profesjonen. Alle lærerne i mine intervjuer har vært igjennom et utdanningsløp for å bli kvalifiserte til å utøve profesjonen som lærere, men ikke alle lærerne har musikk som en del av utdanningsløpet sitt. Slik jeg tolker Heggen (2008), bør det være en større sannsynlighet for at lærerne som har musikk som fag identifiserer seg som musikk lærere, da de kan oppleve at de er kvalifiserte. Om det er slik eller ikke kommer jeg tilbake til i neste underkapittel.

Angelo og Sæther (2017, kap. 6) belyser hvordan musikk lærerens identitet påvirker hva man velger å gjøre som lærer. Her kan man trekke frem Anders som eksempel. Han sier, som jeg har vist tidligere, at han heller velger å lære elevene å spille tre grep på gitaren, enn å reflektere over egne holdninger i musikkfaget. Han trekker frem at han ønsker at elevene skal bli glade i musikk. I intervjuet blir han spurt om sin bakgrunn, og det kommer frem at han lærte de første grepene på gitar på barneskolen. Dette gjorde til at han startet å spille instrument. I dag spiller han i band og produserer egen musikk. Det at Anders driver mye med musikk på fritiden og får glede av å spille et instrument, kan være med på å forklare hvorfor han prioriterer instrumentopplæring så høyt.

4.4.2 Profesjonsforståelsen som musikk lærer

Som beskrevet over har flere av informantene tatt opp hvordan de opplever at de ytre rammefaktorene begrenser dem som musikk lærere. Anders tar opp hvordan han mener læreplanen ikke er virkelighetsnær, noe som gjør det utfordrende å undervise musikkfaget.

Han forteller om da han skulle lage den lokale læreplanen i musikk for skolen. Dette synes han var utfordrende da han var alene om oppgaven.

For da var jeg rett og slett den eneste musikk læreren akkurat da. (Anders)

Flere av lærere forteller at de opplever at læreplanen har store og vide mål. Trine finner både positive og negative sider ved dette. Læreren har da stor frihet til å være kreativ, men hun hevder at det kan også være krevende i en lærerhverdag. Dette henger sammen med tiden lærerne har til rådighet, som flere forteller er en utfordring. Hilde sier at som kontaktlærer dukker det ofte opp ting, slik at å sette seg inn digitale verktøy kan bli bortprioritert og at musikkfaget fort kan drukne i alt det andre som skjer. Flere lærere nevner en mangel på musikk lærere i barneskolen. Hilde hevder at musikk lærere prioriteres til de eldste elevene.

Her på huset har det gjerne vært slik at de har satt inn musikk lærerne på litt eldre elever, fra tredje klasse og opp har det vært en del av, når vi har hatt musikk lærer inne. Det er ikke hele tiden vi har hatt det. Men det er mange av oss som har noe musikkfaglig bakgrunn. (Hilde)

Lene, som nettopp jobber med mellomtrinnet, opplever det derimot annerledes.

På mellomtrinnet er det vel ingen, som har musikk... sånn i fagkretsen. På barnetrinnet, er det en fra kulturskolen som er leid inn. Så da har du ikke de relasjonene på en måte. (...) det hadde jo vært fint å hatt noen som.. som vi kunne sparre litt mer med der da. Som hadde litt sånn fagansvar (Lene)

Lene nevner også hvordan man kunne samarbeidet og hatt noen med fagansvar. Kristin vektlegger også viktigheten av å ha en musikkseksjon på skolen. Hun sier at det er mye viktigere enn å ha et klassesett med gitarer. Hun forteller at skolen har hatt noen lærere som har hatt litt mer ansvar for musikkfaget, og hun forteller at skolen derfor har prioritert musikk i skolehverdagen. De har for eksempel et skolekor på tvers av klasser. Etterspørselen etter musikk lærere er ikke lett å fylle.

Også ser vi at nå er det litt vanskeligere å få tak i musikk lærere. (Kristin)

Flere av lærerne forteller om mangelen av musikk lærere.

Vi har jo ikke utdannet musikk lærere. Jeg har musikk i fagkretsen min, men jeg er ikke musikk lærer. (Hilde)

Lene uttrykker også en mangel på musikk lærere.

Så det hadde jo lønt seg å ha en kyndig musikk lærer. (Lene)

Når Lene snakker om en kyndig musikk lærer, forstår jeg henne som at det handler om fagkunnskapen i musikkfaget. Jeg tolker det slik at hun etterspør fagkunnskapen til en musikk lærer, slik at undervisningen har en faglig dybde. Lene setter altså kunnskapsbasisen i faget høyt. Siri derimot, verdsetter relasjonen til klassen fremfor å ha en musikk lærer med faglig tyngde. Hun er skeptisk til tanken om at elevene skal ha en musikk lærer som kun har musikkfaget.

For det å være, eller på en måte å ha musikkfaget er så sårbart ikke sant. Du kan på en måte lytte og gjøre ting som på en måte treffer sjelen til ungene, og da skal du virkelig kjenne dem godt. Og for at de skal tørre å gi av seg selv, så må dem også være veldig trygg på deg. Så jeg tenker at det er ekstra ekstra viktig i musikkfaget at det er barn, at det er en lærer som barna er kjent med og trygg på. Fordi det treffer deg så personlig på en måte. Mer enn i andre fag. Ja, så den gammeldagse tanken om at man skal ha en musikk lærer som har alle fra 1. -7. har jeg ikke noe tro på. Nei, den slakter jeg totalt (ler). Det er et overgrep (ler). Det er et overgrep mot læreren og mot barna (ler). (Siri)

Kristin etterlyser å bruke musikk i alle fag, for blant annet å variere undervisningen. Hun sier det bør være en arbeidsmetode. Samtidig forteller hun at det mest sannsynlig ikke kommer til å skje, blant annet fordi hun tror mange opplever faget som arbeidsomt og fordi andre voksne synes det er flaut å synge. Derfor tror hun ikke at man kommer dit at musikk kan bli en arbeidsmetode i alle fag.

Her er det flere spennende utsagn knyttet til hvem som identifiserer seg som musikk lærer. Det er tydelig at Anders identifiserer seg som musikk lærer, når han sier at han var den eneste musikk læreren på skolen da den lokale læreplanen for skolen skulle lages. Samtidig er det interessant hvordan han sier at ingen andre er musikk lærere på skolen. Jeg får et inntrykk av at Anders sine kollegaer, som også underviser i musikkfaget, ikke identifiserer seg som en musikk lærer og han sier derfor at han var den eneste musikk læreren. Det kan virke som om det Anders mener er at han er den eneste som har den formelle studiekompetansen i musikkfaget, og fikk da ansvaret for den lokale læreplanen i musikk.

Hilde og Lene har ulik erfaring knyttet til hvordan musikk læreren blir prioritert. Den ene opplever at musikk læreren blir prioritert til de eldste elevene, mens den andre opplever at musikk læreren blir prioritert til de yngste. Her kan det også virke som om det er en forskjell

på hvordan de definerer musikk læreren. Lene viser til at de yngste trinnene har en lærer fra kulturskolen. Ifølge artikkelen til Emstad og Angelo (2017) er ikke samarbeid mellom kulturskolen og grunnskolen nødvendigvis et bærekraftig samarbeid, og da kan man tolke det til en ikke-bærekraftig løsning for musikkfaget. Hilde kommer med flere interessante poenger. Hun sier i den sammenhengen at når de har hatt musikk lærere, har de prioritert fra tredje klasse og opp. Dette kan tolkes dit at det er flere på hennes barneskole som ikke identifiserer seg som musikk lærere selv om de har musikkundervisning. Hun sier det er flere som har musikkfaglig bakgrunn, men sier også at det ikke er hele tiden de har musikk lærere. Noe som kan være motstridene, da en musikk lærer kan forstås som en som underviser i musikkfaget.

Kristin tar opp at det er vanskelig å få tak i musikk lærere. Igjen kan dette gi et inntrykk av at lærerne som underviser i musikk ikke identifiserer seg som musikk lærere. For hvis man ser på hva som kreves for å kvalifiseres som en musikk lærer er det relevant erfaring, noe jeg vil påstå at alle bør ha etter endt lærerutdanning. Ellers burde det vel vært et krav om studiepoeng om man skal undervise i musikkfaget, slik som i norskfaget? Heggen (2008) belyser hvordan utdanningsløpet kan henge sammen med tiden man ofte utvikler en identitet, og at kvalifiseringen av et yrke henger sammen med hvordan man identifiserer seg med en profesjon. Hilde sier at hun har musikk i fagkretsen, altså disse studiepoengene, men hun sier også tydelig at hun ikke er musikk lærer. Man kan derfor tolke det slik at Hilde ikke identifiserer seg som musikk lærer til tross for at hun har formell studiekompetanse i musikk.

Lene sier at det hadde lønt seg å ha kyndige musikk lærere, noe som får meg til å lure på hva det er. I første omgang kan man tenke at det har med den faglige tryggheten som ligger i en formell utdanning, men hvis man ser dette opp mot Hilde sin påstand om seg selv kan man kanskje ikke tolke det slik. Hilde sier hun har fagkompetanse i musikkfaget, men ser likevel ikke på seg selv som musikk lærer.

Siri trekker frem hvordan relasjonen til elevene er helt avgjørende for å få til en god musikkundervisning. Hun kaller det et overgrep både for elevene og læreren, hvis man er inne og kun har musikkfaget med alle klassene på barneskolen. Hun er tydelig i sin uttalelse om at denne tanken «slakter» hun helt, og sier at det er ekstra viktig å kjenne elevene i musikkfaget Angelo og Sæther (2017, kap. 6) skriver at hvor godt du kjenner elevenes bakgrunn er med på å påvirke hvordan musikk læreren ser på sin rolle.

Angelo og Sæther (2017, kap. 6) belyser hvordan mangelen på krav til faglig utdanning hos musikk lærere, kan si noe om at fagkunnskapen ikke er viktig for å få til en god

musikkundervisning. Dette mener de er feil. Angelo og Sæther (2017, kap. 6) mener man ikke kan undervise i noe man ikke kan. Man kan tolke det slik at flere av mine informanter også legger mye vekt på at fagkunnskapen i musikkfaget er viktig, og at det er denne fagkunnskapen flere mener de ikke har, og at de derfor ikke identifiserer seg som musikk lærere.

4.4.3 Hvem er musikk læreren?

Alle lærerne som er med i min studie er kontakt lærere. De jobber alle i grunnskolen og underviser i flere fag enn musikk. De beskriver seg selve som engasjerte i musikkfaget. Jeg tolker også lærerne som engasjerte, både ved at de tar seg tid til å delta i studien og i måten de snakker i intervjuene. Engasjementet kommer ikke like tydelig i transkripsjonene da det er en skriftlig form av språket, og derfor ønsker jeg å understreke dette her hvor jeg tar opp hvem musikk læreren er.

Jeg spurte informantene hvordan de vil beskrive seg selv som musikk lærer. Under blir informantenes svar presentert hver for seg.

Anders

Han sier at han ikke har én måte å undervise på, men vurderer hvilken gruppe han har og endrer ut fra det. Videre forteller han at han kan oppleves som streng, men at han også kan slippe elevene litt løs om gruppen tåler det. Han viser elevene at han er glad i musikk.

Siri

Siri beskriver seg selv som trygg i egen praksis, og at det å så en spire hos elevene er viktig. Hun gir av seg selv og tar gjerne med blokkfløyta og spiller for elevene.

Kristin

Kristin beskriver seg selv om streng og at hun liker å ha det litt stramt. Hun sier også at hun liker når det er litt driv og har derfor mye utøvende aktiviteter. Hun kan ikke så mange instrumenter, men nok til å trykke på piano forteller hun og ler. Hun hadde ingen plan om å bli musikk lærer, da musikk var en viktig del som utøvende musiker utenfor skolen.

Jeg skulle ikke bli musikk lærer, jeg ville ikke bli det. Men jeg har undervist i musikk i nesten alle år etter jeg begynte. (Kristin)

Videre sier hun at hun er engasjert i timene og skamløs på egne vegne. Med dette mener hun at hun ikke er redd for å gå foran som et godt eksempel og gjøre ting hun ikke kan, fremfor klassen.

Hilde

Hilde jobber med de yngste, og synes derfor at å vise engasjementet er viktig. Hun sier at elevene opplever at hun liker musikkfaget, og har en genuin interesse for musikk. Hun forteller at hun viser for klassen at hun liker det hun driver med.

Lene

Lene beskriver seg selv som lyttende til elevenes ønsker. Hun sier hun kan være litt stressa i musikktimene. Hun har ikke selvtilliten som musiker, men sier hun viser at hun er trygg fremfor elevene. Hun har en lekende tilnærming og blir gjerne med. Hun forteller også at hun viser at hun tør å «drite seg ut», altså være et godt eksempel og ufarliggjøre faget.

Trine

Trine forteller at hun ønsker å gå foran som et godt eksempel hvor hun viser at hun tør å gjøre ting hun er dårlig til og ting som hun synes er flaut. Her trekker hun frem dans. Hun synes det er skrekkelig flaut å danse, men hun gjør det likevel. Videre forteller hun at hun prøver å vise at hun er glad i musikk uten å mestre alt. Hun sier at man må «gøtse» og tørre å komme opp i kaos.

Heggen (2008) skriver om hvordan profesjonsidentiteten knyttes opp til selvidentiteten, altså at den ikke kan avgrenses fra den formelle yrkesidentiteten. Som jeg beskrev tidligere, opplever jeg at musikk lærerne i denne studien viser engasjement på flere måter. Dette kan også gjenspeiles i svarene deres, når jeg spør hvordan de er som musikk lærere. Flere sier at de gir av seg selv og er gode forbilder i musikkfaget. Dette kan tolkes til at de er trygge i sin rolle som musikk lærer, som Siri også understreker at hun er. Jeg tolker lærerne dit hen at de har en trygghet i sin profesjonsutøvelse som de også mener er viktig for å være gode forbilder for elevene. Trine trekker frem hvordan hun viser at hun tør å gjøre noe hun er dårlig til, og sier videre at det er viktig å vise at man kan være glad i musikk uten å mestre alt. Heggen (2008) skriver at den profesjonelle identiteten er en videreutvikling av tidligere identitetskonstruksjoner, noe som vil si at identitetsutviklingen er en prosess. Siden lærerne er forskjellige når det gjelder hvor lenge de har vært i skolen, kan dette spille inn på hvordan de identifiserer seg med musikk profesjonen.

Angelo og Sæther (2017, kap. 6) skriver hvordan musikk læreren kan ha forskjellige roller. Her nevnes roller som musiker, dirigent, produsent og akkompagnatør. Lene trekker også frem at hun ikke har selvtillit som musiker, men hun er trygg fremfor elevene. Dette kan tolkes slik at Lene er mer sikker i noen av rollene som musikk lærer, enn andre. Anders trekker frem hvordan han har flere måter å undervise på, noe som kan tolkes dit hen at han opplever at han mestrer flere av rollene som musikk lærer.

4.4.4 Oppsummering av musikk lærernes opplevelser av egen rolle som musikk lærer

Lærerne har forskjellige bakgrunner. Den store fellesfaktoren er at alle lærerne har, på ulike måter, gjennomført en utdanning som kvalifiserer dem til å være barneskolelærere. Noen av lærerne har musikk i utdanningen sin, mens andre ikke har det. De har også et annet fellestrekk, nemlig at alle har spilt et instrument en gang i livet. Noen av lærerne spiller fortsatt og har musikk som en aktiv hobby i dag. Man kan derfor tolke det dit hen at lærerne har hatt og/eller har en interesse for musikk som privatpersoner. Kanskje kan denne interessen for musikk være et kjennetegn for musikk læreren?

Angelo og Sæther (2017, kap. 6) skriver at identiteten påvirker hva man velger å gjøre som lærer. Igjen ønsker jeg å trekke frem Anders som sier at det er viktig for elevene å lære seg grep på gitaren. Det er interessant å drøfte om dette kan komme av at han selv lærte sine første grep på barneskolen. Han forteller at han hadde spilt litt piano hjemme, men det var ikke like stas som gitaren. Da han lærte å spille disse grepene på gitaren, fikk han altså lyst til å lære seg å mestre et instrument. Han spiller flere instrumenter i dag, og man kan spørre seg om inspirasjonen vokste frem ved å lære disse grepene på barneskolen. Dette kan være med på å forklare hvorfor Anders synes det er så viktig at hans elever skal lære noen grep på gitar. Selv fikk han mye glede av dette også senere i livet, og ønsker kanskje det samme for sine elever.

Videre er det interessant å se hvem som identifiserer seg som musikk lærer og ikke. Anders er den som tydeligst uttrykker dette i intervjuene ved å si at han var den eneste musikk læreren på den tiden de skulle lage lokale læreplaner. Her er det ingen tvil om at han anser seg selv som en musikk lærer. Motsatt har vi Hilde som sier at hun har musikk i fagkretsen, og tydelig sier at hun ikke er musikk lærer. Heggen (2008) belyser hvordan utdanning kan henge sammen med hvordan man opplever identiteten knyttet til yrket. Hilde kan være et eksempel på at selv om man har utdanning innenfor et fag, identifiserer man seg ikke nødvendigvis med denne profesjonen.

Hilde og Lene forteller om hvordan musikk lærere blir prioritert. De har forskjellig erfaring med om musikk læreren blir prioritert til de eldste eller yngste, men det interessante her er at de snakker om en musikk lærer som en tredjeperson. De snakker om *når* de har musikk lærer på huset, og at det er en som er innleid fra kulturskolen. De snakker altså ikke om seg selv som musikk lærere. Dette tolker jeg til at ingen av dem identifiserer seg som musikk lærer. Hilde, som jeg har nevnt, identifiserer seg ikke som musikk lærer, selv om hun har musikkfaglig bakgrunn. Lene har ikke utdanning i musikk, og identifiserer seg heller ikke som musikk lærer. Dette får meg til å lure på hvem musikk læreren er. Slik jeg tolker flere av lærerne, handler det om at de ønsker musikk lærere med faglig bakgrunn. Kristin sier at de ikke får tak i utdannede musikk lærere, og Lene forteller at det ikke er lærere på mellomtrinnet med musikk som fag. Samtidig kan det vise seg at selv om man har utdanning i musikk, identifiserer man seg ikke som musikk lærer. Hilde er et eksempel på at en musikk lærer har musikkfaglig bakgrunn og ikke identifiserer seg som en musikk lærer. Derfor kan det være problematisk å argumentere for at en musikk lærer trenger faglig bakgrunn for å identifisere seg som musikk lærer. Det kan altså tolkes dit hen at det kan være andre faktorer som har betydning for hvem som identifiserer seg som musikk lærer og ikke.

Spørsmålet er om man da kan forvente at lærerne identifiserer seg som musikk lærere. Alle lærerne er jo lærere i andre fag også, og da må man eventuelt forvente at de har en profesjonsforståelse i alle fag. Det som er interessant, er nettopp at musikkutdanningen ikke nødvendigvis er en avgjørende faktor for lærernes profesjonsforståelse. Profesjonsbegrepet er tett knyttet opp til utdanning og kvalifisering (Heggen, 2008), men Hilde er et eksempel på at dette ikke nødvendigvis samsvarer.

Jeg trekker frem Hilde av den grunn at hun er den som tydeligst sier at hun har faglig bakgrunn i musikkfaget, men ikke er musikk lærer. Dette får meg til å stille spørsmålet om det er en trygghet i utdanningen, eller om det er andre faktorer som også spiller inn på profesjonsforståelsen som musikk lærer.

Man kan se i analysen at det å være musikk lærer på barneskolen er en sammensatt rolle. Lærerne har gjerne flere roller som for eksempel både kontakt lærere og lærere i andre fag. Felles for mine informanter er at de viser en genuin interesse og et engasjement for musikkfaget. I intervjuene forteller de med innlevelse, og de reflekter nøye over spørsmålene jeg stiller. Når de beskriver seg selv som musikk lærere opplever jeg ærlige svar, der de reflekterer over hvordan elevene opplever dem som lærere. Flere av lærerne trekker også frem hvordan de har prøvd ulike opplegg, noen med hell og andre med rom for forbedringer. Dette

tolker jeg som at lærerne tør å prøve seg frem og tør å utfordre både elevene og seg selv. Dette kan være et av de fellestrekkene som kan være med å belyse hvordan musikk læreren ser på sin egen profesjon. Som Trine sier, man må «gøtse» og «tørre å komme i kaos».

5 AVSLUTNING

Denne studien har som mål å belyse hvordan musikk læreren opplever sin egen profesjon som musikk lærer i barneskolen. I dette kapittelet skal jeg trekke sammen trådene for å besvare problemstillingen min: *Hvordan opplever musikk læreren i barneskolen sin egen profesjon?*

Alle informantene er ansatt som barneskolelærere og underviser i musikkfaget dette skoleåret. Dette vil si at disse seks informantene kan gi oss et innblikk i hvordan lærerne opplever sin profesjon som musikk lærere. Når lærerne snakker om faget de underviser i og hvordan de opplever faget, viser analysen at det er ulike oppfattelser av musikk lærernes opplevelse av sin egen profesjon. I analysearbeidet kom det frem tre tema som belyser ulike sider ved profesjonsforståelse, og man må derfor se temaene i lys av hverandre for å besvare problemstillingen.

Man kan se flere likheter mellom lærernes refleksjoner rundt musikkfagets rolle og verdi. Informantene reflekterer over hvordan musikkfaget og musikken kan spille en viktig rolle i å forme og danne elevene. Nielsen (1998) belyser hvordan dannelse kan skje i møte med kulturelt innhold. En materiell dannelsestenkning (Nielsen, 1998) er representert blant en av mine informanter, som trekker frem hvordan elevene kan lære om «en barndom» ved å synge «sangskattene». Flere av lærerne i denne studien forteller om hvordan de arbeider med at elevene skal lære om musikk og følelser, altså de emosjonelle lagene (Nielsen, 1998). Informantene vektlegger også samspill i musikkundervisningen som en måte å utvikle egenskaper og evner i kommunikasjon (Angelo & Sæther, 2017, kap. 3).

Mangelen av læringsressurser i musikkfaget trekkes frem av informantene som eksempel på at faget blir nedprioritert av både forlagene og skolen. Et annet eksempel er at det ikke prioriteres å ansette musikk lærere med faglig kunnskap. På tross av at enkelte får bedre tilrettelagt undervisning ser normen ut til å være at lærere blir stående alene i musikkundervisningen med ugunstige elevantal. Lærerne forteller om at elevantallet begrenser både innholdet i undervisninger og da også læringen.

Slik jeg tolker informantene mener de selv at musikkfaget er viktig og at deres profesjon er nyttig i skolehverdagen. Samtidig ser man tendenser til at de opplever at musikkfaget nedprioriteres. Dette medfører begrensninger som kan gå utover innholdet og elevenes læring. Man kan altså se et motsetningsforhold mellom lærernes opplevelse av musikkfagets rolle og verdi og signalene skolene sender ut.

Musikkundervisningen beskrives forskjellig, noe som er naturlig siden beskrivelsene kommer fra seks ulike informanter som underviser på ulike trinn. Lærerne trekker frem ulike rammefaktorer som kan være med på å påvirke undervisningen deres. Disse går igjen fra forrige tema, men her belyses det hvordan faktorene kan påvirke lærerens opplevelse av musikkundervisningen. Lærerne nevner hvordan alder, elevantallet og elevsammensetningen påvirker valg av innhold. En av lærerne trekker frem at hun merker større variasjon på tvers av klassene i musikkfaget, enn i andre fag. Flere av lærerne forteller at de velger å ikke bruke musikkrommet fordi musikkrommet har flere distraherende rammer. Lærerne henter isteden musikkutstyr til det vanlige klasserommet.

Denne studien viser at det er variasjon i hvordan lærerne tolker og bruker læreplanen i praksis. Gudem (1993) skriver at en og samme læreplan kan ha forskjellig utfall i praksis, noe man kan se i min studie. Selv om lærerne opplever læreplanen ulikt, har lærerne til felles at de mener at tankene og ideene i læreplanen er gode. Lærerne opplever musikkundervisningen forskjellig og løser de ulike utfordringene på ulike måter. Man kan derfor se at lærerne utøver sin profesjon forskjellig, noe som kan si noe om at de har ulike forståelser av sin profesjon som musikk lærer.

Siste tema tar for seg hvordan lærerne opplever sin rolle som musikk lærer. Heggen (2008) belyser hvordan utdanning kan henge sammen med identitet og yrke. Flere av lærerne i denne studien har utdanning i musikk, men man finner eksempel på at utdanning ikke nødvendigvis gjør at man knytter en identitet til yrket sitt. Hilde sier klart at hun har musikk som en del av utdanningen sin, men at hun ikke ser på seg selv som musikk lærer. Da kan man stille spørsmålet: Er profesjonsforståelsen like mye preget av person som utdanning?

Det kommer frem at noen skoler har et samarbeid med kulturskolen i musikkundervisningen. Emstad og Angelo (2017) viser til et slikt samarbeid, der de beskriver at den samarbeidsmodellen de har forsket på ikke er bærekraftig. De skriver også at det er viktig å arbeide for bærekraft i en slik samarbeidsmodell. Hvordan samarbeidet med kulturskolen og informantene har foregått kommer ikke tydelig frem i mine intervju, men jeg ser det som et poeng å trekke frem at lærerne selv nevner dette når de snakker om sin undervisning. Jeg vil også belyse hvordan dette kan påvirke lærerens profesjonsforståelse negativt, ved at det kommer en utenfra som skal ta over musikkundervisningen. Det kommer ikke frem i mine intervjuer at lærerne opplever dette som negativt, men man kan tenke at det er en mulig virkning av samarbeidet. For å sette det på spissen kan et slikt samarbeid gi uttrykk for at den

ansatte musikk lærerens kunnskap og ferdigheter ikke er gode nok til å gjennomføre musikkundervisningen på barneskolen.

Musikk læreren i barneskolen har flere roller, og derfor kan man argumentere for at profesjonsforståelsen til musikk læreren kan oppleves ulikt. Noen finner en trygghet i utdanning, noen finner en trygghet i personlige kvaliteter som «å tørre», andre opplever en trygghet ved å mestre et instrument og andre finner en trygghet i å være glad i musikk. Angelo og Sæther (2017, kap. 6) skriver om hvordan en musikk lærer kan ha ulike roller som musiker, lærerdirigent, produsent, akkompagnatør og til slutt entertainer der fokuset rettes mot elevenes interesse.

Man kan derfor se at lærerne har ulike forståelser på hvordan de opplever sin profesjon. Noen identifiserer seg som musikk lærer, mens andre ikke gjør det. Det at musikk lærerne jobber i barneskolen og har flere roller som musikk lærer, kan også påvirke hvordan lærerne identifiserer seg og hvilken profesjonsforståelse de har som musikk lærer.

Denne studien viser at lærerne selv syns at profesjonen er viktig, da de har tydelige refleksjoner om hva og hvorfor musikkfaget er viktig. Et sentralt funn i denne oppgaven er at utdanning ikke nødvendigvis er avgjørende for om de som underviser i musikk identifiserer seg som musikk lærere. Det er heller ikke avgjørende at de er ansatt som musikk lærere. Man kan se at noen av informantene identifiserer seg som en musikk lærer, mens andre ikke gjør det. Molander og Terum (2008) skriver at når man snakker om et yrke som profesjon, er profesjonalitet og kunnskap naturlige termer. De skriver om hvordan en type utdanning gjør til at man blir kvalifisert. I min studie har flere av lærerne musikkfaglig bakgrunn i utdanningen sin, men ikke alle. Det finnes ingen formelle krav til faglig kunnskap til musikk lærere i barneskolen. I opplæringsloven (1998, §10-2) står det at man trenger relevant erfaring. Hilde er en av de informantene som har musikk som fag i sin utdanning, men som ikke identifiserer seg som musikk lærer. Hun sier:

Jeg har musikk i fagkretsen min, men jeg er ikke musikk lærer. (Hilde)

Som jeg startet med innledningsvis har jeg fått inntrykk av at lærere jeg har møtt i praksis, ikke alltid opplever seg selv som kvalifiserte. Dette kommer også frem i denne studien. Flere av lærerne snakker om musikk læreren som en tredjeperson noe som jeg tolker til at ikke alle identifiserer seg som en musikk lærer. Lene nevner at det kunne lønnet seg og hatt en «kyndig» musikk lærer. Dette tolker jeg til at hun selv mener at hun ikke er kvalifisert til å ha musikkundervisningen. Lene har ikke musikk i utdanningen sin, men hun har erfaring fra

band, hun nevner at hun har lyst til å starte i kor og hun har fullført lektorutdanning. Derfor kan man argumentere for at Lene er kvalifisert for å ha musikkfaget.

Et spennende tema for videre forskning er spørsmålet om musikkfaget oppleves som uoverkommelig eller uforståelig for en kvalifisert lærer. Kan målsettingen i læreplanen være med på at musikkfaget oppleves som et vanskelig fag for lærerne? Handler det om rammefaktorene rundt organisering? Er kravene og målene i musikk for vanskelig å oppnå i grunnskolen? Oppleves kompetansen som spesialisert?

Musikklæreren i barneskolen har ofte samme klasse i flere fag enn musikk. Derfor kan det være interessant i videre forskning å belyse hvordan musikklæreren på ungdomsskolen opplever sin profesjon som musikklærer, og sammenligne om det er forskjeller. Musikkfaget i ungdomsskolen har også andre rammer med tanke på karakterer, og ofte har musikklærerne flere klasser og er kanskje ikke kontaktlærer. Kan dette spille inn på opplevelsen av profesjonen som musikklærer?

Denne studien har ikke grunnlag for å generalisere hvordan musikklæreren i barneskolen opplever sin profesjon. Dette er blant annet fordi studien består av et lite utvalg på seks informanter. En annen faktor som begrenser forskningen er at utvalget har en geografisk avgrensing på Østlandet, og kanskje hadde man fått andre svar hvis utvalget jobbet andre steder i landet. Det er også mulig at kjønnsfordeling kan påvirke resultatet, da det kun er én mannlig lærer representert. Likevel kan man få et innblikk i hvordan man kan oppleve sin profesjon som musikklærer i barneskolen hos disse seks informantene. Jordhus-Lier (2012) belyser hvordan musikkfaget blir sett på som et viktig fag, men at det likevel er et utsatt fag. Denne studien bidrar til å bevisstgjøre musikklærerens profesjon, som er viktig med tanke på at musikkfaget kan oppleves som et utsatt fag i skolen og at faget «koker» bort i skolehverdagen.

Denne studien har belyst hvordan musikklærere i barneskolen kan oppleve sin profesjon gjennom å undersøke sammenhengen mellom musikklærerens opplevelse av fagets rolle og verdi, undervisningen og sin egen rolle. Gjennom refleksjonene rundt musikkfagets rolle og verdi, opplever jeg at alle musikklærerne ser på sitt fag som viktig. Det tolker jeg dit hen at de opplever sin profesjon som viktig i skolehverdagen. Likevel kan det virke som det er et motsetningsforhold på hvordan musikklærerne ser på viktigheten av faget sitt, og hvordan skolen prioriter musikkfaget. Dette kan være nedprioriteringer som lite tilgang til læringsressurser, mangel av kvalifiserte musikklærere eller store grupper i

musikkundervisningen med én musikk lærer. Man kan se at musikk lærerne opplever sin profesjon ulikt, noe som henger sammen med blant annet at de arbeider på ulike trinn, har ulike utdanningsløp og arbeider på forskjellige skoler. Refleksjonene som belyses gjennom de tre temaene, viser at musikk lærerne opplever og utøver sin profesjon forskjellig, noe som kan si noe om at de har ulike forståelser av sin profesjon som musikk lærer. I studien kommer det også frem at lærere som har utdanning i musikk ikke nødvendigvis identifiserer seg som en musikk lærer, men samtidig etterspør informantene musikk lærere med musikkfaglig bakgrunn. Slik jeg bruker begrepet musikk lærer, mener jeg den som underviser i musikkfaget og ikke en som har så og så mye utdanning eller føler seg som en musikk lærer. Uavhengig av hvordan informantene beskriver sin egen profesjon, opplever jeg at samtlige informanter har tydelige refleksjoner om sin plass og rolle som musikk lærere og tar faglige begrunnede valg for undervisningen. Selv om noen av informantene sier at de ikke er musikk lærere, mener jeg at de viser gjennom tydelig refleksjon av fagets rolle og verdi, musikkundervisningen og musikk lærerens rolle at de fremstår som gode musikk lærere med en bevissthet rundt sin profesjon.

6 LITTERATURLISTE

- Angelo, E., & Sæther, M. (2017). *Eleven og musikken*. Universitetsforlaget
- Dobrowen, L. (2020). *Musikk på barnetrinnet: En studie av læreres forståelser av profesjonalitet i musikkundervisningen* [Doktorgradsavhandling, Norges Musikkhøgskole]. NMH Brage. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2672795>
- Emstad, A. B., & Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisning—Et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? *Journal for Research in Art and Sports Education*, 1(2), 4-20. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.4892>
- Fredriksen, B. (2018). *Leaving the Music Classroom: A study of Attrition from Music Teaching in Norwegian Compulsory Schools* [Doktorgradsavhandling, Norges Musikkhøgskole]. NMH Brage. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2502217>
- Gundem, B. B. (1993). Mot en ny skolevirkelighet?: Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv. I E. Moen (Red.), *Norbok*. Ad Notam Gyldendal.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk* (3. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jordhus-Lier, A. (2012). *Musikkfaget etter kunnskapsløftet: en studie av musikk læreres fagoppfatning* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/26998>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus forlag.

- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier—En introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. utg). Akademisk forlag.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova#KAPITTEL_12
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (4. mai, 2021). *Tilsetting og kompetansekrav*. Udir. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/>
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk—Dannelse og eksistens*. Cappelen Damm akademisk.

7 VEDLEGG

7.1 VEDLEGG 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Musikklærerens refleksjoner rundt musikkfaget»

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få et innblikk i hvordan lærere reflekter rundt og arbeider med musikkfaget. Det er også interessant å se hvordan lærerne reflekter over musikkfaget slik det er nå, og musikkfagets utvikling med tanke på den nye læreplanen. Prosjektet er en masterstudie innenfor lærerutdanningen 1-7 ved Høgskolen i Innlandet.

Forskningsprosjektet skal handle om læreren og musikkfaget. Jeg ønsker å utforske hvordan læreren opplever musikkfaget og den nye læreplanen i musikk. Det blir interessant å undersøke hvordan læreren reflekterer over musikkfaget, og om det finnes forskjellige holdninger til faget.

Forsknings spørsmål vil være innenfor lærerens erfaring med musikk og musikkfaget, og hvordan læreren opplever, beskriver og reflekter over sin undervisningspraksis. Er musikkfaget som andre fag? Opplever musikklærere noen forskjell på den nye læreplanen sammenlignet med LK06? Kan musikkfaget ha noen utfordringer? Om ja, hvilke? Og har musikkfaget eventuelt andre utfordringer enn andre fag?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om undersøkelsen fordi du arbeider på en barneskole i skoleåret 2021/2022, og underviser i musikk dette året.

Utvalg av intervjuobjekter velges fra eget og veileders nettverk, eller gjennom kontakt med rektorer ved skoler. Ved utvalg vektlegges variasjon i utdanning og erfaring.

Kontakt detaljer har jeg fordi du er i mitt nettverk, eller jeg har fått eposten av rektoren på skolen din.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i prosjektet innebærer hovedsakelig et personlig intervju (eventuelt digitalt om ikke annet er mulig) hvor tidsrammen er mellom 30-60 min. Det blir gjort lydopptak under intervjuet. Hvis det tilkommer noen oppfølgingsspørsmål, tas dette da per telefon. Det samles ikke inn annen informasjon enn det informantene deler under intervjuet. Intervjuet har fokus på informanten og dens erfaringer og kunnskap om musikkfaget i skolen, derfor vil eventuelle tredjepersoner som blir omtales blir strøket fra analysegrunnlaget.

Hvis du velger å delta i prosjektet vil vi snakke om dine erfaringer med musikk på et personlignivå og som musikk lærer. Vi snakker litt om din formelle kompetanse i musikkfaget og andre skolefag, og din «uformelle» kompetanse innfor musikk. Jeg ønsker også å høre om hvordan du opplever musikkfaget i skolen, og om du erfarer noen endringer etter den nye læreplanen?

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opptaket gjøres og lagres via UIO sin Nettskjema-diktafon-app som er en forskningsserver i tråd med Høgskolen i Innlandets retningslinjer. Det er kun student og veileder som har tilgang til denne informasjonen. Opptakene blir transkribert og lagres på et passord beskyttet område. Detaljer som kan være identifikasjonsfaktorer, vil bli strøket eller endret ved for eksempel å gi fiktive navn. I publikasjonen blir informantene anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, senest utgangen av 01.01.2023. Da blir personopplysninger og opptak slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Høgskolen i Innlandet ved

Student: Marit Warberg Vestheim mobil: 95330307 mail:

marit.w.vestheim@gmail.com

Veileder: Anne Jordhus-Lier

mail: anne.jordhuslier@inn.no

Vårt personvernombud ved Høgskolen i Innlandet: personvernombud@inn.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anne Jordhus-Lier
(Veileder)

Marit Warberg Vestheim
(Student)

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.2 VEDLEGG 2

Intervjuguide

Forskningsprosjekt:

Lærerens møte, arbeid og refleksjoner med musikkfaget og den nye læreplanen.

Problemstilling:

Hvilke holdninger, utfordringer og refleksjoner har lærere til musikkfaget?

Intervjuguide

Del A: Lærerens erfaring med musikk

- Hvilket forhold har lærerne til musikk?
 - Spiller de instrument?
 - Musikk som en fritidsaktivitet/hobby?
 - Hvor mye tid bruker lærerne til musikk i hverdagen?
(her tenker jeg på det lærerne aktivt velger å bruke musikk i den private hverdagen)

Del B: Lærerens bakgrunn

- Hva husker læreren om musikk i barndommen?
- Hva husker du av musikkopplæringen din i grunnskolen?
- Har lærerne formell kompetanse i musikkfaget?
 - Hvor mye?
 - Type fag?
- Andre fag læreren har formell kompetanse på
 - Hva?
 - Hvor mye?

Del C: Undervisningspraksis

- Hvilke aktiviteter foretrekker læreren å gjøre? Hvorfor?
- Hvilke rammefaktorer er det?
 - Eks: utstyr, antall elever, alder, rom, organisering
- Hvordan tilrettelegger arbeidsplassen for musikkfaget/musikkundervisningen?

Del D: Forskjeller fra de to læreplanene

- Hva tenker læreren om den nye læreplanen?
 - Har den nye læreplanen endret lærernes(din) praksis?
 - Hvordan syns du musikkfaget blir fremstilt i den nye læreplanen?
 - Hva tenker du er hovedforskjellene på LK06 og fagfornyelsen?
 - På hvilke måter må musikkpraksisen endres etter fagfornyelsen?

Del E: Refleksjon

- Hva mister vi om vi fjerner musikkfaget i skolen?
- Er musikkfaget viktig?
 - Om ja, hvorfor?
 - Om nei, hvorfor?
- Hva tenker du om musikkfagets plass og funksjon i skolen i dag?
- Hvordan tror ser du for deg musikkfaget i skolen i fremtiden?
- Profesjonsforståelse:
 - Hvordan vil du beskrive deg som musikk lærer?
 - Hva vil du trekke frem som det viktigste i musikkfaget?

7.3 VEDLEGG 3

Vurdering

Referansenummer

276964

Prosjektittel

Musikklærerens refleksjoner rundt musikkfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Jordhus-Lier, anne.jordhuslier@inn.no, tlf: 95038914

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marit Warberg Vestheim, marit.w.vestheim@gmail.com, tlf: 95330307

Prosjektperiode

25.10.2021 - 01.01.2023

Vurdering (1)

29.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 29.10.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.01.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Lykke til med prosjektet!