

# MASTEROPPGAVE

## Fellestimen i musikk

- herlig suksess eller kanon fiasko?

---

Utarbeidet av:

Aslaug Wibeke Johansen Hestø

Studium:

Musikkvitenskap

Innlevert:

30.04.2013



## Innhold

1	Innledning.....	4
1.1	Bakgrunn, valg av tema og problemstilling.....	4
1.2	Teoretiske og metodiske avgrensninger .....	5
1.3	Oppgavens struktur.....	8
2	Det musikkpedagogiske bakteppet .....	10
2.1	Innledning.....	10
2.2	Pedagogens musikksyn.....	11
2.3	Musikkens effekt .....	14
2.4	Musikkens effekt med bakgrunn i forskning.....	16
2.5	Musikk som undervisningsfag – læreplan og rammer.....	19
2.6	Musikkpedagogen.....	24
2.7	Musikkpedagogens blomst: eleven.....	27
2.8	Den lokale skolen .....	33
2.8.1	Innledning.....	33
2.8.2	Skolen og musikkavdelingen.....	34
2.8.3	Tidsressurs, organisering og fellestime i musikk på mellomtrinnet.....	36
2.8.4	Faglærer i musikk .....	39
2.8.5	PALS .....	41
3	Den musikkpedagogiske utfordringen.....	42
3.1	Innledning.....	42
3.2	Fellestimen i musikk.....	43
3.3	Med utgangspunkt i rådende forhold - metodevalg.....	45
4	Med stemmen som instrument og kor som læringsarena .....	52
4.1	Innledning.....	52
4.2	Sang i skolen – så absolutt legitimt og ikke en ny tradisjon.....	53
4.3	Blomstens stemme og sang.....	56

4.4	Hvordan stelle og pleie stemmen i sangundervisningen?.....	61
5	Teori ut i praksis – før undervisningen starter.....	63
5.1	Innledning.....	63
5.2	Møblering av musikkrommet og plassering av elevene.....	64
5.3	Tekniske hjelpemidler.....	67
5.4	Sanghefte eller ikke... ..	67
5.5	Hvilke sanger skal man bruke?.....	70
5.6	Arbeidsfordeling mellom de voksne.....	73
6	Teori ut i praksis – Sangundervisningen i storgruppa.....	74
6.1	Innledning.....	74
6.2	Bakgrunnsinformasjon.....	74
6.3	Plan for undervisningen.....	75
6.4	Praksisforklaring: Musikkpedagogens begrunnelser og refleksjoner.....	78
6.4.1	Første økt.....	79
6.4.2	De andre fellestimene i perioden.....	82
6.4.3	Femte og siste økt: Konserten.....	84
6.4.4	Musikkpedagogens refleksjoner retrospektivt.....	85
6.4.5	Andres refleksjoner til praksissituasjonen.....	87
7	Konklusjon.....	89
8	Litteratur.....	94

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn, valg av tema og problemstilling

Bakgrunnen for denne oppgaven ligger i mitt virke som musikkpedagog i en grunnskole med elever fra 1. til 10. årstrinn. Jeg har mitt hovedvirke på mellomtrinn og ungdomstrinn, og videre i denne oppgaven vil det handle om musikkundervisningen på mellomtrinnet, 5. til 7. årstrinn. På dette hovedtrinnet har elevene to økter i uka à 45 minutter. Det er lagt opp slik at det for elevene er en økt à 45 minutter med klassevis musikkundervisning i gruppe bestående av 25–30 elever og en økt à 45 minutter med fellestime i musikk hvor hele trinnet er samlet og elevgruppen utgjør om lag 55–60 elever.

Det er for så vidt ikke lagt noen føringer for metodevalg fra skoleledelsens side, dette er opp til hver enkelt pedagog så lenge læreplanens mål blir ivaretatt. Det har imidlertid utviklet seg en tradisjon for at den ene av mellomtrinnets to musikkøkter, den som foregår i storgruppe, har blitt til en korttime, hvor primær elevaktivitet er sang. Det har vist seg at disse kortimene kan utvikle seg til fantastiske økter med ivrige elever som deltar med stort engasjement. Det har dessverre også vist seg at disse timene kan bli til økter hvor det hele fortoner seg mer og mer som et katastrofeområde med elever som har fokus helt andre steder enn på det å synge den sangen læreren har tenkt at de skulle. Det er her min inspirasjon til å gå dybden på denne fellestimen i musikk ligger.

Denne oppgaven tar utgangspunkt i bruken av sang og kor som metode i musikkundervisning i grunnskolen, i dette tilfellet på mellomtrinnet – 5. til 7. årstrinn. Oppgavens primære hovedfokus vil være på musikkundervisningen som foregår i fellestimen i musikk, der elevene er i en storgruppe på respektive årstrinn. I denne sammenheng jeg vil trekke inn og drøfte ulike faktorer som er med på å farge og påvirke pedagogens arbeid og de pedagogiske løsningene pedagogen velger å benytte seg av. Disse presenteres hovedsakelig i oppgavens første del, som jeg har valgt å kalle *Det musikkpedagogiske bakteppet*. Dette hovedkapitlet tar for seg ulike elementer jeg vurderer som viktige i forhold til det å virke som musikkpedagog, og som musikkpedagogen bør ha en viss kunnskap om og et visst forhold til.

Noen sentrale spørsmål i denne sammenhengen er følgende:

- *Hva er det man vil oppnå med musikkundervisningen i en storgruppesituasjon?*

- *Hvilke metoder kan være nyttige å bruke i en slik setting og hvorfor?*

Oppgavens andre hoveddel går mer direkte på det å bruke stemmen og kor som læringsarena. Sentrale spørsmål i forhold til denne delen er:

- *Hvordan kan musikkpedagogen legge til rette for en positiv sangopplevelse i en stor elevgruppe, samtidig som man arbeider i retning av å nå læreplanens generelle mål og kompetansemålene i musikkfaget spesifikt?*
- *Hva ønsker man å oppnå faglig og personlig for hver enkelt elev med bruk av sangen i musikkundervisningen?*

Et viktig poeng i denne sammenhengen blir derfor å presentere og se på hvilke bakenforliggende faktorene som eksisterer, og hvordan disse kan være med på å prege de ulike pedagogiske valgene i den aktuelle situasjonen. I forbindelse med at sang i kor har blitt den metoden som hyppigst blir brukt under denne fellestimen i musikk, vil jeg mot slutten av oppgaven presentere et praktisk undervisningsopplegg. I tilknytning til gitte undervisningsopplegg vil jeg presentere ulike betraktninger omkring bruken av metoden, både positive og negative.

Sammenfattet og noe forenklet lyder oppgavens hovedproblemstilling slik: *Hvilke forutsetninger ligger til grunn for at musikkpedagogen kan realisere læreplanens ulike mål på en god måte i en storgruppeundervisningssituasjon i musikkfaget, hvilke metoder kan være hensiktsmessig å benytte seg av og hvordan kan musikkpedagogen i en slik setting legge til rette for en positiv opplevelse, slik at eleven til slutt sitter igjen med en følelse av musikalsk iver, glede og mestring framfor angst, fortvilelse og skadeskutt selyfølelse?*

## **1.2 Teoretiske og metodiske avgrensninger**

I dette delkapitlet vil jeg grunnleggende mine metodiske perspektiver og valg for arbeidet med prosjektet, samt plassere disse innenfor en vitenskapelig tradisjon.

Som presentert i det forrige delkapitlet, tar denne oppgaven utgangspunkt i en undervisningssituasjon med elever på mellomtrinnet i barneskolen; hva som preger og farger lærers valg i realiseringen av læreplan, og hvordan lærer i en spesifikk setting kan legge til rette for positive opplevelser hos elevene. Lærer og undervisning og dennes påvirkning på

elevene er sentralt i denne oppgaven. Med utgangspunkt i dette blir da oppgavens primære fokus av pedagogisk karakter.

Teoretisk hovedplassering blir følgelig innenfor den humanistiske vitenskapsteorien som handler om mennesket som subjekt, det vil si

som et tænkende, følende, handlende og kommunikerende væsen, samt produkterne af menneskets tanker, handlinger og kommunikationer. Hertil hører skrifter, kunstværker, redskaber, bygninger og klæder. Disse produkter sammenfattes ofte under betegnelsen ”kultur”. Man kunne derfor også karakterisere de humanistiske vitenskaber som dem der beskæftiger seg med mennesket som kulturskabende. Der bør hertil føjes: og kulturskabt. For samtidig med at det former kulturen, formes mennesket også selv av kulturen. (Collin og Køppe, 2003, s. 10).

Å plassere denne oppgaven innenfor en naturvitenskapelig tradisjon eller samfunnsvitenskapelig tradisjon vil ikke nødvendigvis være forenelig med hvordan disse tradisjonene defineres. Disse to tradisjonene kan også handle om mennesket – naturvitenskapen i forhold til ”den *natur* som menneskelegemet udgør” (ibid, s. 10), og samfunnsvitenskapen i forhold til de mer menneskelige kollektiver som for eksempel samfunn, grupper og deres egenskaper, ikke mennesket på det individuelle plan.

Det kan også argumenteres for et samfunnsvitenskapelig perspektiv i lys av at kor i seg selv er en kollektiv aktivitet som utfolder seg i en sosial sammenheng, og hvor suksess eller fiasko på mange måter avhenger av en sosial gruppe menneskers felles praksis. Jeg velger likevel et perspektiv som er subjektivt og individorientert.

Innledningsvis i hovedkapitlet *Det musikkpedagogiske bakteppet* har jeg valgt å trekke inn ulike perspektiver i forhold til musikkpedagogisk teori. I kapitlet *Pedagogens musikk* presenteres ulike teoretiske perspektiver på hva musikk er; tonekunst, aktivitet, ytringsform, fenomen og sosial konstruksjon, for å nevne noe. Videre, i kapitlet *Musikkens effekt* presenteres musikk i et mer musikkterapeutisk perspektiv i forhold til hvilken effekt musikk kan ha på mennesket, både psykisk og fysisk. Det er i mine øyne viktig for en musikkpedagog å ha noen tanker omkring dette, at enhver som fungerer som musikkpedagog i en undervisningssituasjon, har reflektert over hva *musikk* er. Det er hovedårsaken til at jeg har valgt å innlemme dette i en slik oppgave. Pedagogens musikk vil prege de aktiviteter som foregår i undervisningssituasjonen, og hvordan den til enhver tid gjeldende læreplan blir realisert. I undervisningssituasjonen kan det også være nyttig for pedagogen å ha kunnskap

om hvordan musikken kan føre til ulike reaksjoner hos andre mennesker; noe man som pedagog kan dra fordel av. Musikk kan bidra til å roe ned eller piske opp stemningen i en situasjon; alt etter hvilken musikk man har valgt og hva man ønsker å oppnå.

De ulike metodene jeg har støttet meg på i forhold til arbeidet med empiri i denne sammenhengen, er også relatert til humanistiske tradisjoner, og metodene faller inn under det som per definisjon er kvalitative metoder. Definisjonen på kvalitativ forskning slik den er presentert i *Humanistisk vitenskapsteori*, er som følger: "enhver form for forskning, der ikke anvender statistikk eller anden kvantifisering som hovedkilde til de empiriske resultater". (ibid, s. 279)

Observasjon har vært hovedmetode i det empiriske arbeidet i denne sammenheng. Jeg har som den utøvende musikkpedagog fungert som deltagende observatør i mitt eget praksisarbeid med elevene. Denne oppgaveteksten vil derfor i empirisk sammenheng være sterkt farget av mine erfaringer, observasjoner og tanker omkring utført praksis. Jeg prøver så godt det lar seg gjøre å være objektiv. Jeg gjør oppmerksom på at det kan være situasjoner i undervisningssettingen jeg ikke har fått med meg. Pedagogen ser og opplever mye i relasjon til elevgruppen og dynamikken elevene imellom, eller mangel på dynamikk som sådan. Selv om pedagogen er årvåken og fokusert på å følge med på det sosiale i gruppa, klarer elevene å skjule ting for læreren, spesielt negativ atferd. Det kan dreie seg om kroppsspråk, mimikk og negative kommentarer som rettes mot medelever. Dette er utfordringer som øker jo større elevgruppe man har med å gjøre. En fordel ved dette prosjektet er at man alltid har vært to pedagoger til stede i undervisningssituasjonen, og to par øyne ser bedre en ett.

I tillegg til musikkpedagogen som har hovedansvar for det musikkfaglige, har det også vært andre voksne observatører inne i undervisningssituasjonene. Den ene av disse er den andre pedagogen som alltid er til stede på fellestimen i musikk. Før praksisperioden tok til, ble hun forespurt om å være deltagende i forhold til mitt forskningsprosjekt, noe hun takket ja til. Vedkommende fungerte som deltagende observatør og samtidig som diskusjonspartner før og etter undervisningsøktene med elevgruppen. Denne voksenpersonen er et element i sammenhengen som elevene er vant til er til stede i settingen og vil derfor ikke nødvendigvis preger elevenes atferd nevneverdig. Medpedagogen har en helt annen mulighet for observasjon enn det musikkpedagogen har fra sitt perspektiv. Medpedagogen kan i større grad

bevege seg i elevgruppen, og fungere som ”flue på veggen” hva gjelder elevenes atferd for eksempel.

De to andre observatørene som var inne under aktuelle praksisperiode, var passive observatører. Den ene var undervisningsinspektør ved skolen, den andre var en pedagogisk-psykologisk rådgiver fra den *Pedagogisk-Psykologiske-tjenesten* (PPT) i Ytre Namdal. Disse deltok ikke i direkte aktivitet sammen med elevene, deres rolle var passive observatører. De observerte undervisningen og hvordan denne var strukturert og gjennomført. Videre ble de forespurt om å ha fokus på respons og atferd i elevgruppen angående det som foregikk fra musikkpedagogens side. Samtalene med aktuelle observatører hadde form av kvalitative intervjuer. Inntreden av en ekstern observatør kunne vært en faktor som kunne påvirke undervisningssettingen noe. Det skal nevnes at elevgruppen det har vært jobbet med, har vært vant til en viss utskiftning av voksenpersonale. Til tross for nye voksenpersoner inne på øktene, endret ikke elevatferd seg merkbart ut fra det, sammenlignet med det som tilstedeværende pedagoger kunne finne.

Når det gjelder å avdekke og begrunne ulike rammefaktorer, har jeg også valgt å bruke kvalitativt intervju som metode. Rektor og inspektør ved den aktuelle skolen ble intervjuet om organisering av og rammer for fellestimen i musikk.

Jeg har i denne oppgaven valgt å basere meg på den observerte elevatferden i forhold til å besvare enkelte deler av problemstillingen. Jeg har bevisst valgt å ikke bruke elevintervju. Dette fordrer søknader og tillatelser fra elevenes foreldre og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, for å nevne noe. Jeg mener at viktige momenter i problemstillingen kan belyses uten dybdeintervjuer med enkeltelever i denne sammenheng. Elevenes synlige begeistring og glede eller deres misnøye, negative uro og eventuelle aggresjon er gode signaler på om et undervisningsopplegg fungerer eller ikke.

### 1.3 Oppgavens struktur

Den første hoveddelen av oppgaven har jeg valgt å kalle *Det musikkpedagogiske bakteppet*. Dette *bakteppet* blir en samlebetegnelse for det som er med på å prege det som til syvende og sist skjer i undervisningssituasjonen og som er med på å legge føringer for elevenes



læringssituasjon; altså de ulike rammefaktorer som farger det pedagogiske opplegget og det som ligger i bunnen for den musikkpedagogiske praksisen.

I *Det musikkpedagogiske bakteppet*s ulike underkapitler vil jeg først gi en presentasjon av ulike perspektiver på hva musikk er. Her vil jeg kort presentere musikk som fenomen og objekt blant annet. De to følgende delkapitlene handler om musikkens iboende kraft – den effekt musikk kan ha på mennesket, både psykisk og fysisk. Etter dette følger en presentasjon av *Musikk som undervisningsfag* sett i forhold til læreplan. Videre vil jeg i kapitlet om *Det musikkpedagogiske bakteppet* komme inn på musikkpedagogen og noen av dennes oppgaver og utfordringer. Hovedkapitlet avsluttes med en presentasjon av lokale rammefaktorer som direkte er med å påvirke undervisningspraksisen som musikkpedagog, da spesielt opp mot storgruppeundervisning i musikk på mellomtrinnet.

Kapittel 3, *Den musikkpedagogiske utfordringen*, går direkte på fellestimen i musikk og hvordan denne kan utnyttes med ulike metodiske tilnærminger og en drøfting av disse i lys av diverse påvirkningsfaktorer. Det vil også bli presentert en begrunnelse for hvorfor korsang blir benyttet som hovedmetode i fellestimen i musikk ved den aktuelle skolen.

I det fjerde kapitlet har jeg valgt å ha fokus på sang i skolen, ulike fysiske og psykiske aspekter i relasjon til stemmen og det å bruke kor som læringsarena. Kapitlet innledes med et lite historisk tilbakeblikk. Det følgende delkapitlet tar for seg ulike aspekter vedrørende stemme og sang i forhold til elevene. I det siste delkapitlet blir det presentert hvordan man igjennom sangundervisningen kan ivareta og styrke stemmen, samt motivere til en sunn stemmebruk hos elevene.

Det påfølgende kapitlet er relatert til en praksissituasjon, og omhandler ulike vurderinger og hensyn som gjøres og valg som tas før selve undervisningen tar til. Dette omfatter hvordan møblere undervisningsrommet, hvilke tekniske hjelpemidler står til pedagogenes disposisjon og utfordringer i forhold til hvordan velge ut sangrepertoar for undervisningen. Det femte kapitlet tar for seg ulike momenter som må behandles før undervisningen tar til, mens det sjette kapitlet går direkte på praksissituasjonen. Kapittel 6 innledes med et delkapittel med bakgrunnsinformasjon i forhold til gitte elevgruppe som praksisundervisningen tar utgangspunkt i. Videre presenteres planen for undervisningen og musikkpedagogens

refleksjoner omkring utført undervisningsopplegg. Avslutningsvis i dette kapitlet presenteres andre voksenpersoners observasjoner og refleksjoner omkring gitte praksissituasjoner. Oppgavens siste del, kapittel 7 har jeg valgt å titulere *Konklusjon*. I dette kapitlet er det innledningsvis en kort oppsummering av oppgaven før jeg presenterer en konklusjon og tanker omkring fellestimen i musikk i framtida.

## 2 Det musikkpedagogiske bakteppet

### 2.1 Innledning

Dette hovedkapitlet vil handle om de ulike bakenforliggende faktorer som er med på å prege en musikkpedagogs undervisningsarbeid; faktorer som er med å bidra til de valg som blir tatt både før, under og etter at man underviser i faget, faktorer som er med på å legge et grunnlag for hvordan elevene opplever undervisningen og hvilken læring de sitter igjen med i etterkant, positiv eller negativ.

Disse ulike elementene som musikkpedagogen må ta hensyn til i en musikkpedagogisk virksomhet, handler om hvilket grunnsyn musikkpedagogen selv har på hva for eksempel musikk er. Videre bør musikkpedagogen ha en kunnskap omkring den fysiske og psykiske effekten musikk kan ha på mennesker. Musikkpedagogen trenger også kunnskap om ulike forutsetninger som ligger på pedagog- og elevplanet i tillegg til innsikt i direkte påvirkende rammefaktorer som læreplan, den lokale skolen og dennes utstyrsnivå og måte å organisere undervisningen på.

Med utgangspunkt i denne oppgavens problemstilling *Hvilke forutsetninger ligger til grunn for at musikkpedagogen kan realisere læreplanens ulike mål på en god måte i en storgruppeundervisningssituasjon i musikkfaget, hvilke metoder kan være hensiktsmessig å benytte seg av og hvordan kan musikkpedagogen i en slik setting legge til rette for en positiv opplevelse slik at eleven til slutt sitter igjen med en følelse av musikalsk iver, glede, og mestring framfor angst, fortvilelse og skadeskutt selvfølelse?* anses det slik at det fordrer både musikkfaglig og mellommenneskelig kompetanse, samt menneskelig kapasitet hos musikkpedagogen. Det er derfor essensielt at pedagogen har en formening om hva musikk er, er bevisst på noen av musikkens effekter, samt har gjort seg opp noen tanker omkring de

andre bakenforliggende undervisningspremissene som læreplan, elever, den lokale skolen og muligheter og begrensninger, for å nevne noe.

## 2.2 Pedagogens musikkssyn

Vi har alle en formening om hva musikk er, og vi vet alle noe om musikk. De aller fleste av oss har hørt musikk, og de fleste av oss har hatt opplevelser knyttet til musikk. For noen er musikk sang og spill, mens andre vil hevde at musikk er opplevelser eller følelser som kommer når man *lytter til* sang eller spill. Dette gjelder også for pedagoger. Har man en formell utdanning som musikkpedagog, har man ofte hatt befatning med ulike teoretiske aspekter av begrepet musikk og hva dette kan romme.

I dette kapitlet velger jeg å presentere/definere *musikk* og noe av det som rommes i selve begrepet. Jeg velger å gjøre dette ut fra påstanden om at det er å anse som nødvendig at enhver pedagog som befatter seg med musikkundervisning, har gjort seg opp noen tanker omkring musikk og reflektert over bruken av musikk, spesielt i undervisningssammenheng. Det argumenteres sterkt av ulike praktikere og teoretikere ute i den store vide verden om «viktigheten av at musikkpedagogikken og -undervisningen ivaretar musikkens mangfoldige funksjoner» (Varkøy, 2003, s. 116). For å kunne undervise på en slik måte at musikkens ulike aspekter og nevnte funksjoner blir tatt hensyn til, er det nødvendig å vite noe om dem.

Som en innledning til presentasjonen av musikk velger jeg å starte med definisjonen presentert i Det Store Norske Leksikon. Her er musikk definert som tonekunst:

tonekunst; i antikken en samlebetegnelse på de kunster (eller kyndigheter) som kommer i stand under Musenes medvirkning, til forskjell fra slike (f.eks. de bildende kunster) som man mente ikke forutsatte guddommelig inspirasjon. Først og fremst betegnet antikkens *musiké* ordets kunst (poesi), tonekunst og rytmisk ordnet bevegelse (dans), og som særlig fullgyldig uttrykk for det musiske, disse kunster forenet i «den skjønne kordans.» Denne betydning har termen i Platons drøfting av den musiske oppdragelse. Med Aristoteles skjer det imidlertid en begrepsavgrensning som lar *musiké* noenlunde tilsvare vårt begrep musikk, altså *tonekunst*. (Store Norske, <http://snl.no/musikk>)

Musikken består dog ikke nødvendigvis bare av toner. Musikkbegrepet er et svært sammensatt begrep som både omhandler det som kan høres av flere, og det som ikke nødvendigvis kan høres, men som følgelig skjer på et individuelt plan: individets lydoppfatning og egne tanker omkring musikk. Blant annet kan musikkfenomenet forklares slik det her gjøres av forfatteren Maconi:

Music starts in the mind. Music is the name given to a certain kind of perception of events in the world of sound. To be aware of sounds is to be aware of one self, to be aware of sounds as music is to experience something capable of being shared... (Maconi, 1990, s. 11/ Eidsaa & Kamsvåg, 2004, s. 9-10)

Videre, den hørbare musikken omhandler melodi, tonalitet, rytmikk, form, harmoni, tempo, instrumentering, om det er et sterkt eller svakt lydvolument, og lyden er i seg selv organisert i relasjon til tid. Men musikken er som nevnt mer enn bare noe som skjer akustisk. Musikk handler vel så mye om opplevelse og følelser, måter å kommunisere på og uttrykke seg kunstnerlig.

Musikk handler også om aktivitet og ferdigheter, ikke bare på ulike instrumenter, men også ved bruk av menneskets stemme. Musikk er en ytringsform, og

som menneskelig ytringsform og opplevelsesfaktor er musikken trolig omtrent like gammel som mennesket selv. Typisk for så vel naturfolk som oldtidskulturene er en overordentlig høy vurdering av det som har med toner å gjøre, noe som bl.a. kommer til uttrykk i mytene om musikkens og musikkinstrumentenes opprinnelse. (Store Norske, <http://snl.no/musikk>)

Musikk i seg selv kan sees på som et fenomen, men er også et eget fagområde.

Fagområdet musikk kan sees på fra mange vinkler, men den store akademiske paraplyen blir kalt musikkvitenskap. Musikkvitenskapen kan videre deles inn i områder som musikkhistorie, musikkteori, musikkpedagogikk, musikk sosiologi, musikkfilosofi og musikkantropologi, musikkestetikk og musikkpsykologi. Med elevene i fokus er det ikke nødvendigvis disse fagområdene man spesifikt kommer inn på i særlig dybde når man underviser. Det vil likevel være en stor fordel for musikkpedagogen å ha noe innsikt i og kunnskap om det for sin egen del i møtet med elevene og til beste for elevenes opplevelse av den musikken de blir presentert for og lytter til, og i møtet med musikk som undervisningsfag. ”Det sentrale poeng blir altså at musikkpedagogen til enhver tid har et bevisst forhold til hva han bruker musikken til”. (Varkøy 2003, s. 116)

Musikk som begrep og fenomen rommer mye. Musikken består av det som klinger, det man kan høre, følelser, opplevelser og fellesskap. I møte med musikk aktiveres sanser, intellekt og følelser. Mennesket blir rørt og engasjert av musikk. ”Musikk er ikke noe som kan forklares med en definisjon. Musikk er *konseptet musikk* og inkluderer materiale for så mange studier at man kan holde på hele livet...” (Eidsaa & Kamsvåg, 2004, s. 19).

Øyvind Varkøy presenterer i sin bok *Musikk – strategi og lykke* (2003) et kapittel viet til spørsmålet ”Hva er musikk?”. Varkøy går atskillig grundigere til verks og dypere inn i begrepsdefineringsen enn det jeg har valgt å gjøre i min presentasjon. Begrepet *musikk*

rommer mye, og i forholdet til hva *musikk* er, skriver Varkøy følgende: ”Svarene på hva spørsmålet om hva musikk er, er altså svært mange og forskjellige. ( Varkøy 2003, s.

23). Varkøy skriver videre:

Diskusjonen om musikkens vesen, dvs om hva musikken handler om, dens natur, mening, verdi og funksjon, er imidlertid ikke bare mangesidig. Den er også svært *gammel*. Platon fremhever for eksempel musikken som erkjennelses- og dannelsesvei når han skriver om oppdragelsen av de unge. Gjennom å utsettes for god musikk og studere den rette musikken, vil det skapes innsikt i tilværelsens grunnleggende struktur og mening. Dette vil i sin tur danne individet i overensstemmelse med disse gode og harmoniske prinsipper. *Dette sier noe om både musikkens vesen og funksjoner.* (Varkøy 2003, s. 23)

Varkøy trekker i denne sammenheng også frem Aristoteles:

Når Aristoteles drøfter hvorfor mennesker bør beskjeftige seg med musikk, viser han til at menneskenes bruk av musikk varierer fra det rent lystbetonte tidsfordriv, via karakterdanning, til den ideelle bruk av fritiden. Dette siste betyr for Aristoteles en åndsaktivitet som fremmer det beste liv for mennesket - som tenkende vesen. Av dette holder han det siste for å være mest høyverdig, dog uten at dette forskyver de andre funksjonene fullstendig.” (ibid, s. 23)

Avslutningsvis i relasjon til Aristoteles trekker Varkøy frem at Aristoteles ved siden av ovennevnte funksjoner, finner en ”egen verdi i musikken som terapeutisk middel. (ibid s. 23).

Jeg finner det hensiktsmessig i denne sammenhengen å presentere en liste over musikkens ulike funksjoner, her forsøkt logisk kategorisert av Varkøy, fordi musikk tillegges mange ulike egenskaper som favner estetiske, terapeutiske og identitetsskapende funksjoner i tillegg til ”rent åndelige erkjennelsesfunksjoner” (ibid, s. 24). Listen presenterer et oversiktlig bilde av hvor sammensatt og vidtfavnende fenomenet musikk kan være. Varkøy har delt musikkens funksjoner inn etter hvordan man kan støte på disse i musikkpedagogisk litteratur og i læreplaner:

1. Musikken er erkjennelsesvei/middel
2. Musikk har dannende og personlighetsdannende funksjoner
  - a. Musikk har etiske funksjoner
  - b. Musikk har identitetsskapende og -støttende funksjoner, herunder funksjoner i etableringen av kulturell og sosial kapital
  - c. Musikk har sosialt oppdragende funksjoner
  - d. Musikk har funksjon som uttrykksmiddel
3. Musikk har konkrete nyttefunksjoner for
  - a. Generelle pedagogiske bestrebelser
  - b. Andre skolefag
4. Musikk har terapeutiske funksjoner
5. Musikk har rekreasjons-/underholdningsfunksjoner. (ibid, s. 24)

Musikk er noe som på en måte er u håndgripelig på samme tid som det i høyeste grad påvirker oss i en eller annen retning og kan forårsake en endring hos den som opplever

den. Hovedpunktene over synes å demonstrere at det er fem hovedårsaker til å bruke musikk, og musikkpedagogen bør sette seg inn i disse ulike aspektene. Videre, i relasjon til musikkpedagogen, så er det viktig for denne å reflektere over musikkens sammensatte karakter og være seg musikkens kraft bevisst. Jeg vil i det neste delkapitlet gå nærmere inn på musikkens kraft i forhold til individet særskilt – hvilken fysisk og psykisk effekt kan musikk ha på mennesket?

### 2.3 Musikkens effekt

Musikk kan gripe inn i mennesket og føre til at det faktisk fysisk skjer noe med oss mennesker. En kan føle at musikken forandrer humøret, innimellom kan man føle at musikken gir en frysninger på ryggen eller får pulsen til å øke eller minske. En føler at musikken rett og slett gjør noe med en.

Musikkpsykologien sier noe om hva som skjer når individ og musikk møtes. Individet oppfatter og fortolker de musikalske lydinntrykkene med utgangspunkt i tidligere erfaringer. Kanskje er det en melodi, en rytme eller en spesiell klangfarge som vi gjenkjenner. De klanglige inntrykkene kan også gi assosiasjoner til en følelse eller en stemning, et sted eller hendelse. (Eidsaa & Kamsvåg, 2004, s. 10)

Forfatterne Eidsaa og Kamsvåg kaller dette fenomenet for musikalsk persepsjon, og de trekker også frem musikkpedagogens nytteverdi av å ha noe kunnskap om dette.

Musikalsk persepsjon handler om hvordan individet organiserer eller systematiserer sine musikkinntrykk. Denne prosessen er avhengig av personens tidligere erfaringer med musikk. Individet lærer seg å forstå et musikalsk uttrykk eller ”å knekke koder” på grunnlag av tidligere møter med musikk... Musikkpedagogen må vite noe om elevenes kodefortrolighet. Elevenes kodefortrolighet kan kartlegges på ulike måter, og denne kunnskapen kan være til stor nytte for læreren. (Eidsaa & Kamsvåg, 2004, s. 11)

Eidsaa og Kamsvåg trekker videre frem forskeren Swanwick som hevder at

de fleste mennesker har en naturlig interesse for lyd, og han mener at barrieren for akseptering av nye lydstrukturer og lydbilder ikke er overkommelig stor. Det handler om at lytteren må bli fortrolig med lyduttrykkene. Swanwick refererer til studier som bekrefter at musikk virker fremmet på lytteren når det musikalske uttrykket oppfattes som truende eller merkelig, som en identifisering av en fremmed kultur eller subkultur, eller når musikkens struktur oppfattes som forvirrende eller uten retning. Swanwick tar utgangspunkt i at musikk, tanker og følelser henger sammen. (Eidsaa & Kamsvåg, 2004, s. 11)

Forfatterne understreker også viktigheten av å kjenne til noen av disse forbindelseslinjene i forhold til det å lykkes i det pedagogiske arbeidet. Og med bakgrunn i at musikk, tanker og følelser henger sammen, er da ikke fremmed å anta at det at det ikke er helt tilfeldig at forskjellige typer musikk fører til forskjellige typer sinnsstemninger.

Det at musikk beveger individet har vært forsket og blir fremdeles forsket på, og det har blant annet ført til at man har sett på musikk som en mulig behandlingsform ved en rekke forskjellige tilstander hos mennesker. Musikk blir i dagens samfunn ikke bare brukt til kulturell nytelse og utfoldelse. Musikk blir også benyttet i behandling av både fysiske og mentale tilstander; tidlig i livet, midt i livet og ved livets slutt. Det forskes stadig på effektene, og det er etter hvert slått fast og dokumentert at musikk kan gjøre noe med oss, musikken rører faktisk ved noe i oss.

Musikkterapi er sett på som en alternativ behandlingsmåte som kan hjelpe mange mennesker med et vidt spekter av problemer og plager, eller rett og slett en stresset hverdag, til å få en forbedret livskvalitet i form av for eksempel lindrede smerter, forbedret koordinasjon eller en mer avslappet tilværelse. Even Ruud definerer musikkterapi som ”bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter.” (Ruud, 1990, s. 24) Videre skriver han om musikkterapien at

Musikkterapien kan forstås som en hjelp til økt handleutfoldelse. Gjennom å trene klienten i oppmerksomhet, orienteringsevne, ego-styrke, motoriske funksjoner, taleevne, språk og sosiale funksjoner, vil musikkterapeuten sette individet i stand til å overkomme hindringer som står i veien for økt livsutfoldelse. (Ruud, 1980, s. 42)

I Audun Myskjias bok *Den musiske medisin* får man en innføring i den forskningen som har vært gjort på feltet musikkterapi og om musikkens helbredende kraft og de mulighetene som lyd og musikk inneholder. Han skriver blant annet at ”Alt fra voggevisene, som i alle kulturer siden tidenes morgen har fått barn til å sove, har den beroligende og søvndyssende effekten av musikk vært kjent”. (Myskja, 1999, s. 98) På den mer vitenskapelige siden skriver han blant annet at:

en rekke undersøkelser påviser hvordan forskjellige typer musikk kan redusere nivået av katekolaminene adrenalin og noradrenalin, samt liknende stressrelaterte hormoner. En har også påvist at musikk med sterke og skremmende virkninger kan aktivisere stresshormoner. (Myskja, 1999, s. 97)

I tillegg til å kunne forandre nivået av stresshormoner, kan musikk også påvirke hjerterytme, åndedrett, muskelspenning i kroppen, og gjøre noe med vår tankevirksomhet. Innen akuttmedisin og odontologi blir musikk brukt til å kamuflere ubehagelige lyder og også følelser. Videre kan musikken kanskje gi et sjelelig fristed om man befinner seg på steder hvor det kan være vanskelig å finne seg et privat avlukke, det være seg fysisk og/eller psykisk, og ”Musikken kan øke muskulaturens styrke og utholdenhet.” (Myskja, 1999, s.115)

Musikken kan lede til forandringer på mange andre menneskelige områder, både sett i relasjon til det psykiske og det fysiske, og det kontrollerbare og det ikke-kontrollerbare. Kreftpasienter kan oppleve smertelindring, og langdistanseløperen kan kanskje klare å løpe litt lenger dersom han eller hun hadde musikk i ørene. Men klarer gutten med ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder / hyperaktivitet med oppmerksomhetssvikt*) å sitte lengre stille og være fokusert på oppgaven når det blir spilt rolig klassisk musikk når han arbeider alene, eller hjelper jazz når han eller hun skal samarbeide med andre i grupper? Eller kan musikk føre til bedre motorikk og koordinasjon? Klarer eleven med spesielle behov å være med på, fungere og ha et positivt utbytte av å være på en musikktime med over femti andre elever tilstede?

Konklusjonene på ovennevnte spørsmål vil jeg berøre noe i det følgende kapitlet *Musikkens effekt i bakgrunn i forskning*. Forskningsresultater går spesifikt inn på bruken av musikk, hovedsakelig i forhold til klienter med ADHD. Jeg velger imidlertid å presentere dette med tanke på visualisere musikkens fysiske påvirkningskraft og at dette også er en faktor musikkpedagogen er nødt til å ta i betraktning når denne forbereder seg til å drive sin egen undervisning opp mot elever. Musikk griper inn i kroppen vår fysisk, ikke bare mentalt.

## **2.4 Musikkens effekt med bakgrunn i forskning**

Det er, som nevnt tidligere, forskningsmessig dokumentert at musikk kan påvirke menneskets kropp og sinn. Musikk kan påvirke kjemikalier i kroppen vår, og musikk kan bidra til å stimulere flere enn ett spesifikt punkt i menneskets hjerne. Musikk kan til og med føre til stimuleringer på begge sider av hjernen, ikke bare den venstre halvdel, men også den høyre. Dette tyder på at musikk kan ha påvirkningskraft når man ser spesifikt på behandlingen av mennesker med for eksempel ADHD. Det er verdt å legge seg på minnet at hvis musikken virker slik på disse individene med en diagnose, har nok musikken mest sannsynlig også lignende virkninger på mennesker uten en spesifikk diagnose.

Det har vist seg at bakgrunnsmusikk kan redusere hyperaktivitet og annen uønsket adferd for de fleste som har en slik diagnose. Det indikeres at musikkterapi behandling, uansett type, hadde en effekt på symptomene på ADHD. (*Journal of Music Therapy*, 2003, nr. 4, s. 302-323). Nancy A. Jackson, Ph.D., Indiana University – Purdue University i Fort Wayne, USA,



som har skrevet artikkelen, har blant annet gjort diverse studier på feltet. I et av hennes forskningsprosjekter mente de involverte at musikkterapi behandling virket. Dette var ikke kun relatert til terapeutenes meninger og ”synsinger”. Det viste seg at også andre som var involverte i behandlingen av barn og unge med ADHD, fant at musikkterapi kunne ha en positiv effekt på ADHD behandling.

Musikk og bevegelse, instrumental improvisasjon, musikkleik og sang i grupper er deler av musikkterapien som alle involverer en eller annen form for bevegelse, og med unntak av sang, stimulerer dette kroppen slik at begge sider av hjernen aktiveres. Musikkleik og sang kan involvere en sammensmelting av musikk og informasjon. Musikk og bevegelse kan føre til en økt oppmerksomhet rettet mot følelser og sinnsstemninger, og videre kan det føre til økte stimulanser som kan virke inn på oppfattelsesevne og minne. Disse musikkaktivitetene kan også involvere direkte bruk av lyd og toner, noe som potensielt kan føre til dypereliggende forandringer i hjernen og kroppen. (Journal of Music Therapy, 2003, nr. 4, s. 313.)

Audun Myskja (1999) refererer til en studie hvor ADHD-barns hjernebølger ble målt. Studien gikk ut på at den ene av to grupper av barn mellom 7 og 17 år

fikk høre Mozart i perioder med nevrofeedback tre ganger i uken – kontrollgruppen fikk ingen spesielle tiltak. Mozarts musikk omfattet blant annet utvalg fra ”Eine Kleine Nachtmusik”... Hos de barna som lyttet til Mozarts musikk, minsket innsalget av theta bølger på EEG – økt forekomst av theta bølger har blitt funnet på EEG hos barn og ungdom med ADD. (Myskja, 1999, s. 216)

Studiet viste at det skjedde forandringer. Videre skriver Myskja om to forhold det var verdt å legge merke til:

Normaliseringen av EEG fant sted i nøyaktig koordinasjon med musikkens underliggende rytmemønster. Det kan styrke de teoriene som er blitt satt frem om at musikkens rytmikk kan normalisere og regulere forstyrrelser i hjernens elektromagnetiske bølgemønstre. 70 prosent av forsøkspersonene beholdt sin bedre tilstand seks måneder etter avsluttet studie, uten videre oppfølging. (Myskja, 1999, s. 116)

Ovennevnte avsnitt antyder at musikk faktisk har en relevans i behandlingen av personer med ADHD.

Daphne Rickson har i forbindelse med sin mastergrad i musikkterapi skrevet en avhandling om musikk og ADHD. Resultatene av hennes forskning påviser at det var en reduksjon i motorisk impulsivitet etter musikkterapi. Videre viste målinger en betydelig forbedring på *Synchronized Tapping Task* for alle som var med i forskningsprosjektet. *Synchronized*

*Tapping Task*, (videre forkortet STT) er en testmåte som går ut på at klienten skal gi et lett klapp/slag i takt med pulsen på lyd som er gitt i et raskt eller sakte tempo, og hvor nøyaktigheten da måles etter hvor synkron klientens klapping er med stimulusen. (Kumai, internettartikkel, 31.12.2006). De forbedrede resultater på STT antyder en sammenheng med musikkterapien som førte til framgang også på andre områder. Generelt antyder altså Ricksons forskning at musikkterapi kan ha vært medvirkende til en reduksjon av ADHD-symptomer i klasserommet. (Rickson, 2004)

Rickson og Watkins gjennomførte en studie i 2001 som ble publisert i *Journal of Music Therapy* i 2003. Denne studien indikerte at musikkterapi kan bidra i prosessen med å øke ungdom med ADHD-diagnose sin bevissthet på andres eksistens og følelser, og hjelpe disse individene i prosessen med å skape positive relasjoner til sine jevnaldrende. Videre viste det seg tendenser til at rytmeaktiviteter kan føre til økt indre organisering og kontroll, og bidra til mindre motorisk impulsivitet. Det viste seg også at unge med ADHD kunne bli svært oppkavet i såkalte kreative gruppeterapitimer. Dette indikerer at individuell og svært strukturert behandling kan være mer effektiv i behandlingen av barn og unge med ADHD diagnose. Rickson og Watkins fant også ut at det er en mulighet for at musikkterapi kan hjelpe ungdommene med ADHD med å omgås andre mennesker mindre aggressivt og samtidig til en mer passende oppførsel i mindre formelle settinger, dette basert på observasjoner gjort av de som var rundt disse ungdommene utenfor skolen. (*Journal of Music Therapy*, 2003, nr. 4, s. 298)

En ulempe i forhold til Ricksons studier er at de har vært gjennomført med og baserer seg på et forholdsvis lite antall studieobjekter. Ricksons forskning kommer med hentydninger om musikkterapiens effekt, og disse blir til dels støttet av elementer i funnet i Nancy Jacksons studie. Jacksons studie er av et større omfang, og er gjennomført hovedsakelig som en spørreundersøkelse blant et antall musikkterapeuter i USA. Resultatene av hennes studie baserer seg altså på besvarelser og utsagn, ikke på observasjoner av en liten testgruppe, slik Ricksons arbeid er.

Videre, på grunn av forholdsvis liten størrelse på gruppen som ble studert, utgjorde Rickson og Watkins' funn i studien fra 2001 ingen statistiske forskjeller og kan derfor ikke brukes til å trekke noen bastante konklusjoner. Det samme gjelder også for studien som Audun Myskja

refererer til. Dette er en studie som favner 19 klienter med ADHD. Ricksons studie fra 2004 er basert på kun 13 studieobjekter. Heller ikke i denne studien kom det frem noen statistiske forskjeller. Observasjoner gjort av lærere involvert i undervisning og andre involvert i behandlingen av ADHD-klientene, kunne rapportere om forbedringer på enkelte symptomområder etter musikkterapi.

Musikkterapi er absolutt et eget fagfelt innenfor musikk. Det er likevel verdt å trekke inn ulike musikkterapeutiske momenter og refleksjoner i ens egen musikkpedagogiske praksis. Spørsmålet ligger da mer i hva det er man ønsker å oppnå med bruken av musikken i ulike sammenhenger og hvilken type musikk man velger å benytte seg av. Vil man gire opp elevene sine, eller vil man roe dem ned? Hva er hensikten med valgte musikkaktivitet og hva er selve målet med musikkundervisningen? Disse spørsmålene vil jeg komme tilbake til i et senere kapittel, men poenget her blir at musikkterapi er et felt hvor det har vært spesifikt forsket på musikkens fysiologiske effekter, og som det visselig kan være interessant for musikkpedagogen å ha i sin pedagogiske ballast. Dersom musikkpedagogen aktivt bruker sin kunnskap om musikkens fysiske påvirkningskraft i sin musikkundervisning, kan man dra mange fordeler av dette for å unngå at elevene girer seg opp og flyr i taket etter første sang.

## **2.5 Musikk som undervisningsfag – læreplan og rammer...**

Fra musikkterapi og musikkens iboende kraft vil jeg i dette kapitlet sette fokus på musikk som undervisningsfag og noen tanker og refleksjoner omkring dette. Jeg vil innlede med en presentasjon med et lite historisk tilbakeblikk og musikkfagets utvikling i de senere tiår, før fokus dreies mot musikkfaget slik det fremstår i den læreplanen det arbeides etter i dag; Kunnskapsløftet fra 2006, og som det er essensielt at musikkpedagogen har god innsikt i.

Forfatterne Hanken og Johansen definerer litt generelt undervisningsfaget musikk som ”faget slik det blir undervist i skole og andre former for opplæring. Det kan være musikkfaget i grunnskolen, faget instrumentalopplæring i korps, faget samspilloplæring på et rockekurs og annet.” (Hanken og Johansen, 1998, s. 25). Videre kan en si at mange av de eksisterende arenaer for musikkopplæring har et planverk som søker å styre virksomheten, det være seg grunnskole, videregående opplæring eller kulturskole. Noen arenaer har vært planstyrt i mange år, mens andre har planverk av nyere dato. Den norske grunnskolen har imidlertid lenge hatt et planverk å forholde seg til. Planverket har imidlertid endret seg noe over tid.

Musikk har lenge vært vektlagt i den norske skolen. Musikken var ikke nødvendigvis noe som bare skulle skje på klasserommet i musikktime, men den ble også brukt som redskap eller middel for andre fag og skolelige begivenheter. Dette kommer til syne for eksempel i Normalplanen for byfolkeskolen fra 1939. Musikkutøving skulle ikke bare foregå i musikktime og inne på klasserommet:

”Skolesangen har mye å si for selve livet i skolen. En passende sang hjelper til med å skape den rette innstilling og stemning i skolen. «Videre poengteres det at sang er inkludert i skolens ritualer, og planskriverne spør seg: ”Er vel en skoleutflykt tenkelig uten glad sang, eller hva er en skolefest uten den stemning som bare sangen kan skape?” (Normalplan for byfolkeskolen, 1939, s. 184/ Eidsaa & Kamsvåg, 2004, s. 18)

I læreplaner for den norske grunnskolen har man i følge Øivind Varkøy helt

fra 1739 og til i dag et sterkt fokus på musikkfagets funksjon som redskap eller middel. Det betyr at den norske grunnskolens musikkfag i mangt og meget er et instrumentalisert musikkfag, hvor musikk og musikkundervisning primært vurderes som et middel, et redskap, eller altså et instrument for noe annet. Samtidig skal det ikke underslås at vi også finner fokus både på musikkopplevelse og musikalsk læring som sådan i norske læreplaner i nyere tid. (Sætre & Salvesen, 2010, s. 23)

I Kunnskapsløftet fra 2006 (videre K06), som er den læreplanen som er gjeldende per i dag, finner man ikke et ensidig instrumentelt syn på musikkfaget. Dette kommer til syne alt i innledningen til læreplanen spesifikt for musikk, under *Formål med faget*:

Alle barn, unge og voksne i vårt samfunn har et forhold til musikk. Musikk brukes i mange forskjellige sammenhenger og har dermed ulike funksjoner og også ulik betydning for hver enkelt av oss. Musikk tar opp i seg, uttrykker og formidler stemninger, tanker og følelser ved alle sider av det å være menneske. Musikk er derfor en kilde både til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur. (K06, s. 137)

Læreplanen ”synes å være ekstra opptatt av å balansere instrumentelle tendenser i forhold til et fokus på musikalsk opplevelse og læring som sådan.” (Sætre & Salvesen, 2010, s. 23). Kunnskapsløftet trekker inn elementer i forhold til at musikk og musikkundervisning kan knyttes til utviklingen av ”selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse, inkludering, positiv identitetsdanning, toleranse og respekt” (ibid, s. 24), men tilstede er også fokuset på musikalsk opplevelse og læring. Forfatterne av læreplanverket har identifisert mange av musikkens særegenheter og muligheter som ligger i disse, og med det er også Pierre Bourdieu vist respekt i forhold til enkelte av sine tanker: ”Musikk og musikksmak former og markerer min identitet, min tilknytning til bestemte kulturelle og sosiale grupper, og dermed også min avstand til andre”. (Varkøy, 2003, s. 25)

Elevene skal i musikkfaget få ”oppleve, reflektere over og forstå og ta del i musikalske uttrykk. Som et skapende fag skal musikkfaget legge grunnlag for utviklingen av kreativitet og skapende evner slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger.” (K06, s 137). Videre står det i læreplanen at:

Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen- forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring. (K06, s.137)

Skolens og pedagogens rolle synes ganske klar ved første øyekast, men når det gjelder lesingen, tolkningen og forståelsen av den trykte teksten i læreplandokumentet, generelle mål og faglige kompetansemål, har man ingen garanti for at hver skole og/eller pedagog legger det samme i det som står der. Det vil være variasjoner i forhold til hvordan læreplanen blir oppfattet og realisert. (Johansen, Kalsnes & Varkøy, 2004, s. 112)

Musikk som undervisningsfag vil i stor grad være preget av den enkelte musikkpedagogs musikalske grunnsyn og fagforståelse. Musikkundervisningen farges også ulikt alt etter hvilken fagkunnskap som vektlegges. Som nevnt i tidligere kapittel, er musikk et vidt begrep, og dette er noe som også trekkes inn i undervisningsfaget musikk på læreplannivå. Hanken og Johansen (1998) presenterer flere betegnelser på mulige musikkundervisningsfag. Musikk kan være et estetisk fag, et kunnskapsfag, et ferdighetsfag, et trivselsfag, et musisk fag, et mediefag osv. ”Dette må forstås som teoretiske konstruksjoner, men gir oss likevel en pekepinn på mulige vektlegginger av kunnskap i faget. I praksis finnes de sjelden i rendyrket form.” (Johansen, Kalsnes og Varkøy, 2004, s. 51). Men siden ingen pedagoger er like, vil faget bli praktisert på ulike måter i undervisningen, og dermed vil det naturlig nok også bli forfektet ulike kunnskapstradisjoner. ”I likhet med i estetiske fagområder generelt er det i musikkfaget en tradisjon for at undervisningen forstås som et produkt av lærerens forhold til faget.” (ibid, s. 51).

Selv om undervisningen ofte kan forstås som et produkt av den respektive lærers forhold til faget, kan ikke pedagogen kun gjøre det en selv vil. Pedagogen arbeider ut fra et komplekst kunnskapsbegrep, med utgangspunkt i musikkfenomenets mange iboende egenskaper. Musikkfaget gir slik derfor mange muligheter for ulike aktivitetsformer og sanselige inntrykk, og ”ofte vil selve musikken være sentrum som arbeidsmateriale og utgjøre et omdreiningspunkt som aktivitetene relateres til.” (ibid, s. 49). Pedagogen er forpliktet til å

følge diverse overlagte konstituenten. Opplæringsloven og læreplandokument er med på å legge føringer for undervisningen. Videre vil lokale planer og vedtak være overordnet pedagogen. Det gjeldende læreplandokumentet, K06, er imidlertid laget på en slik måte at man som pedagog har mange muligheter med tanke på metodevalg og kreative løsninger så lenge man arbeider i retning av planens kompetansemål, og ”musikk som skapende fag skal stimulere elevenes kreativitet og skapende evner.” (Olsen og Hovdenak, 2007, s. 14)

Pedagogen farger musikkundervisningen, og i denne rollen vil man

aldri være verdinøytral, eller kunne reduseres til et medium som fører en objektiv kunnskap videre. Tvert imot vil man hele tiden foreta valg, og disse vil nødvendigvis virke inkluderende på noen kunnskapsformer og ekskluderende på andre. At musikk læreren blir en viktig premissleverandør for kunnskap, trenger ikke imidlertid ikke å betraktes som noe negativt. Lærerens tilstedeværelse som engasjert person er av stor betydning for undervisningens troverdighet. Desto viktigere blir det da at man reflekterer både over fagstoffets inkluderende og ekskluderende sider og over måten det iscenesettes på i den aktuelle undervisningssituasjonen. (Johansen, Kalsnes & Varkøy, 2004, s. 54-55.)

Til sammenligning med matematikklæreren, har læreren i musikk ikke en avsluttende eksamen på tiende årstrinn som styrende i forhold til undervisningens innhold og hvilken form undervisningen skal anta. Det er musikkpedagogens oppgave ”å legge til rette for innhold og arbeidsmåter innenfor læreplanens rammer.” (Olsen og Hovdenak, 2007, s. 15) Kunnskapsløftet har, sammenlignet med læreplanen fra 1997, gitt lærerne et mye større handlingsrom hva angår det pedagogiske. Fra en stor detaljstyring i den tidligere læreplanen har man i K06 et innhold som skal konkretiseres ved hjelp av kompetansemål. Det blir opp til musikkpedagogen å velge ut innhold og arbeidsmåter.

I K06 er det fokusert på tre hovedområder i musikkfaget: *å musisere, å komponere og å lytte*. Disse hovedområdene går som en rød tråd gjennom hele skoleløpet, fra 1. til 10. årstrinn, og det er innenfor disse at de ulike kompetansemålene skal konkretiseres og virkeliggjøres. ”Dette stiller store krav til lærerens faglige og didaktiske kunnskaper.” (Ibid, s. 15) Den kompetente musikkpedagog kan i denne sammenheng bidra til en positiv realisering av læreplanen og skape en levende kontekst hvor det kan foregå en tilpasset opplæring i et sosialt fellesskap. En ukompetent musikkpedagog kan føle seg hjelpeløs og velge en tilnærming til musikkundervisningen som preges av lesing og teori i stedet for kreativt liv og en praktisk problemløsning.

Hvordan undervisningen blir iscenesatt er som nevnt tidligere ikke bare prisdrevet pedagog. Lovverk og læreplan er relaterte elementer i denne sammenheng, men man har også andre faktorer som i større eller mindre grad er med på å prege undervisningsfaget. Eksempler på slike faktorer er først og fremst elevene man skal undervise. Videre preges undervisningen noe av de lokalitetene man faktisk underviser i. Andre faktorer som også setter sitt preg på musikkundervisningsfaget, er tilgjengelig utstyr, økonomi og tidsrammer. Enkelte skoler har også lagt delvise føringer for hvilke metoder som skal benyttes i undervisningen.

De sentralt gitte lover og planer er ikke noe pedagoger umiddelbart kan gjøre noe med. ”Det er lite man på kort sikt kan gjøre med sentralt gitte læreplaner, med økonomiske overføringer til kommunene, med den statlige kulturpolitikken osv.” (Hanken og Johansen, 1998, s. 40.) Man har muligens noe større anledning til å endre lokale vedtak, men uansett er det viktig for stadig å utvikle seg som pedagog og sin undervisning, å ta tak i og ”utnytte maksimalt det handlingsrommet man faktisk har. Dette forutsetter vilje til fleksibilitet og nytenkning, slik at man forholder seg kreativt til rammene.” (ibid, s. 40) En pedagogs vilje til fleksibilitet og nytenkning trenger således heller ”ikke å komme i konflikt med kritikk av de rådende forholdene og arbeid for å endre dem.” (ibid, s. 41) ”Det er viktig at musikkpedagogen i kraft av sin profesjonalitet kan stille spørsmål ved og utfordre rutiner og tradisjoner som oppleves som lite hensiktsmessige.” (ibid, s. 41).

Musikkpedagogen må, på lik linje som andre pedagoger, forholde seg til de ulike rammefaktorene, det være seg av liten eller stor betydning for sitt undervisningsvirke. Pedagogen må søke å finne et balansepunkt mellom ”å individualisere problemer som egentlig skyldes rammefaktorer utenfor ens egen kontroll, og på den andre siden å fraskrive seg ansvar ved å skylde på rammefaktorene.” (Hanken og Johansen, 1998, s. 41) Forfatterne Hanken og Johansen avslutter sitt kapittel om rammefaktorer i boka *Musikkundervisningens didaktikk* med følgende utsag: ”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.” (ibid, s. 41)

Musikkpedagogen bør likevel ta utgangspunkt i, for elevenes del så vel som sin egen, å bruke kreativitet og finne varierte faglige løsninger, selv om rammene til tider kan synes utfordrende og vanskelige. Pedagogen må hele tiden søke å være oppfinnsom i forhold til de gitte

rammene. Musikkpedagogen må også kontinuerlig prøve å utnytte de mulighetene som faktisk finnes, uavhengig av gruppestørrelse og antall tilmålte minutter stilt til disposisjon for undervisning. Musikk er i seg selv et mulighetenes fag, et fag hvor elevene direkte kan erfare koblinger mellom teori og praksis og hvordan disse kan smelte sammen til en meningsfylt helhet. I musikkfaget kan forståelse, opplevelse og skaperevne forenes. Dette bør være det styrende for musikkpedagogen.

Et stikkord for all undervisning er begrepet tilpasset opplæring. Dette vil jeg komme mer inn på i det følgende kapitlet, som går litt mer direkte på musikkpedagogen og musikk og musikkundervisning.

## 2.6 Musikkpedagogen

Før pedagogen tar steget inn i undervisningsrommet, er det mange elementer som har bidratt i fargeleggingen av det som er planlagt skal komme til å skje. I bunnen ligger musikkpedagogens egen bakgrunn, både faglig og sosialt og dessuten pedagogens mange og ulike oppfatninger og verdier i relasjon til musikk og menneskesyn, i tillegg til oppfatninger og holdninger til hvordan musikkundervisning skal foregå. Pedagogens egen faglige og sosiale kompetanse gir også muligheter og begrensinger i forhold til hvordan undervisningen antar sin form. I denne delen av oppgaven vil jeg presentere og smått drøfte dette litt generelt og i relasjon til musikkundervisning uten nødvendigvis å ha spesifikt fokus på undervisningspraksis i en ekstra stor elevgruppe. Musikkundervisningsarenaen er en arena hvor det forgår læring på flere plan – ikke bare det musikkfaglige, men også for eksempel sosialt. Hovedpoenget er at man skal søke å nå inn til mange ulike elever som i seg selv er vidt forskjellige og hver på sin måte unike mennesker.

Musikkpedagogen har et vidt felt å forholde seg til. Musikk er som nevnt et fenomen med mange aspekter og dermed et krevende undervisningsfag. Til tross for dette, samt en omfattende læreplan om hvilke fagområder som skal ha innpass i undervisningstida, kan faget være både morsomt og givende å undervise i.

Musikk er et morsomt, interessant, krevende og givende fag å undervise i. Som musikk lærer er det en viktig jobb å arbeide for at elevene også skal dele denne oppfatningen av faget. Jon Severud (2003) viser til forskning som har undersøkt hvilke elementer som er viktige for at undervisningen skal oppleves vellykket og faktisk føre til at elevene opplever at læring finner sted. Læreren og hans eller hennes kvalifikasjoner og evner til å møte elevene fremheves som en av de mest sentrale faktorene. I den nyeste stortingsmeldingen fra Kirke- og undervisningsdepartementet (St.meld. nr 30, 2003-2004) fremholdes læreren som skolens



viktigste ressursperson. Musikk lærerens oppgave er således å legge best mulig til rette for at musikalsk læring skal kunne skje, og å gå elevene i møte. (Eidsaa & Kamsvåg, 2004, s. 73)

Musikkpedagogen bør ha kunnskap i faget som det skal undervises i. Eidsaa og Kamsvåg (2004) presenterer i boka *Sanger, septimer og triangler* ulike praktiske tips til pedagogen, og de skriver blant annet at ”for å lykkes som musikk lærer må man tørre å ta utfordringer” og at ”musikk læreren bør ha god faglig kunnskap i teori, ha ferdigheter på ulike instrumenter og være en god inspirator og veileder for elevene.” (Eidsaa og Kamsvåg, 2004, s. 84) Forfatterne presenterer også ei liste over elementer som vil hjelpe musikkpedagogen med å oppnå en god time:

- Timens innhold er godt planlagt (innhold og organisering)
- Læreren er trygg på aktiviteten som skal formidles
- Læreren kan alt av tekster og spillestemmer utenat
- Læreren kan vise ved å spille på alle instrumentene selv
- Det er god variasjon i timen
- Det er stor elevaktivitet i timen
- Hver aktivitet varer passe lenge
- Læreren viser glede i faget
- Læreren er fleksibel og lytter til elevinnspill (ibid. s. 84)

Listen av elementer ovenfor er for de aller fleste musikkpedagoger ikke ukjent. Å undervise i musikk er krevende, og fordrer kunnskap hos pedagogen på flere enn ett plan, som presentert i foregående kapittel. ”Som musikk lærer bør man både ha lest og skrevet *om* musikk – å verbalisere selve undervisningsobjektet kan føre til økt refleksjon” (ibid. s. 76), noe som er essensielt i forhold til det å tenke over sin egen undervisningspraksis. Som musikkpedagog bør man ikke bare ha kjennskap til det stille musikkfaget – det man kan lese og skrive om. En musikkpedagog bør ha ”erfaring med musikk som klingende fenomen.” (ibid. s. 76)

Musikken som klingende fenomen kan hos mennesket oppleves på hovedsakelig tre ulike måter. Musikk som klinger kan oppleves gjennom at man lytter og opplever den, hvorpå ”både kognitive og emosjonelle sider ved mottakerens forhold til musikk kan være i fokus” (ibid. s. 76). Klingende musikk kan også oppleves gjennom at man utøver den – at man spiller, synger eller beveger seg til den, eller at man komponerer eller improviserer innenfor det musikalske uttrykk – man skaper musikk.

Erfaringsområdene som omhandler det å lytte til musikk, utøve musikk og skape musikk, ”beskriver hvordan vi som mennesker kan gjøre oss egne erfaringer med musikk. Frede V. Nielsen (1994, kap. 6) beskriver også menneskelige omgangsformer med musikk i boken

*Almen musikkdidaktik.*”(ibid. s. 76). Nilsen inkluderer i tillegg til aktivitetsformene lytte, utøve og skape, aktivitetsformene interpretasjon og refleksjon.

Dette beskriver altså de menneskelige omgangsformer med musikk. Ikke hva slags musikk eller hvilken sjanger, men *hvordan* aktiviteten kan foregå. Dette betyr at musikk læreren primært må ha gjort seg egne erfaringer med å lytte til musikk, utøve selv og skape noe selv. Musikk læreren må ha kjent undervisningsobjektet ”på kroppen”. Uten denne praktiske erfaringen vil en sentral dimensjon ved faget man egentlig underviser i, bli borte, og forutsetningen for å kunne tilrettelegge for andres erfaringer vil også være begrenset. Og her er man ved kjernen til det å skulle undervise: Man skal tilrettelegge for andres erfaringer og læring. Det er andre menneskers erfaring med musikk som skal stå i sentrum. Læreren må flytte fokus fra seg selv til elevene. Til det kreves et faglig overskudd, også fordi det i skolesammenheng er snakk om mange andre mennesker som har sin måte å lære på. (ibid. s. 76-77.)

Som lærer bør man hele tiden søke å utvide sine egne faglige horisonter. Pedagogen bør være læringsorientert både for sin egen del, med tanke på å ha et faglig overskudd å dele av, men også fordi man samtidig skal spore sine elever i en retning hvor læring er i fokus. Som musikkpedagog bør man også søke å stimulere elevene til å bruke faget utenfor skolearenaen og pirre deres faglige nysgjerrighet.

Med nysgjerrigheten kommer forhåpentligvis erfaringene, og med erfaringer kommer økt kompetanse. Derfra er det bare å håpe at man som pedagog får utvidet sitt forholdningssett til faget og sin beredskap for å tilrettelegge for elevenes læring. Jens Bjørneboe uttrykker noe av dette på en ganske så treffende måte. Han sier at:

...å være lærer er kunsten å omgås barn på en slik måte at man vekker og dyrker deres følelse, deres forstand og deres vilje. Læreren kunst har meget til felles med gartnerens, og en skikkelig gartner vet forskjell på tulipaner, nelliker og roser. De må behandles etter forskjellige regler, og gartnerens kunst er å kjenne reglene. (1996:32)

Musikk læreren har således til oppgave å vekke elevenes følelser for musikk, deres musikalske forstand og bidra til at de utvider sine musikalske referanser. (ibid. s. 83)

Hver elev er en blomst i den musikalske gartnerens hage, og i denne sammenhengen er den overordnede målsetningen og pedagogiske oppgaven at hver blomst skal ivaretas i en undervisningssituasjon hvor man er samlet i en gruppe på nesten seksti elever. Utfordringen synes klar, og det blir viktig for pedagogen å klarlegge hva er det som ønskes oppnådd med en slik undervisningssetting, og hvilke måter kan være hensynsmessige å benytte slik at alle disse ulike blomstene har noe å strekke seg etter både faglig og personlig? Hva er mulig å få til ut fra gjeldende læreplanverk og føringer lagt fra skoleledelsen, de fysiske rammene man arbeider innenfor og hvilke muligheter som avledes av dette man som pedagog må forholde seg til? Dette er spørsmål jeg vil komme inn på i et senere kapittel som jeg har valgt å titulere *Den lokale skolen*. Like viktig som de fysiske rammefaktorene er blomsten i seg selv – eleven, og det er denne som er hovedfokus i det følgende kapitlet.

## 2.7 Musikkpedagogens blomst: eleven

Hver elev er å betrakte som en vakker blomst i en frodig og blomstrende hage – fargerike og mangfoldige og med særtrekk, og denne blomsten skal stelles godt med. Blomsten skal vannes og gjødsles slik at den kan vokse seg stor, sterk og vakker, og kanskje til og med på en slik måte at den tør å stå ut fra mengden en dag i ly av sine særegenheter i stedet for å gjemme seg i mengden av lignende artsfrender, livredde for å stikke seg frem. Eleven skal hjelpes på veien til å bli et trygt, voksent menneske med troen på seg selv og sine ferdigheter. Dette vil jeg innledningsvis i kapitlet ha et noe generelt fokus på, da dette ikke gjelder bare musikkfaget. Den musikkfaglige vinklingen vil imidlertid hele tiden være underliggende og inkludert, da dette er viktige momenter i relasjon til den musikkpedagogiske praksisen som skal utføres i musikkundervisningen, uavhengig av gruppestørrelse.

Dagens norske skole er en offentlig skole. En skole åpen for alle barn i Norge, uavhengig av bakgrunn og etnisitet, kjønn, fysiske og psykiske evner. Dette fordrer at man må ha en skole og et skolesystem som har en ”innebygd fleksibilitet slik at den kan gi undervisning og opplæring som passer alle.” (Imsen, 2005, s. 341). Alle elever er enkeltindivider, og som enkeltindivider er vi alle forskjellige. Vi har alle våre interesseområder, og noen liker best drive med leseaktiviteter, mens andre hater lesing, men elsker fysisk utfoldelse. Noen elever leser godt, mens hos andre flyter bokstaver bare sammen i et uoversiktlig kaos, noen elever liker seg best alene, mens atter andre liker å være i fokus for andres oppmerksomhet på så mange ulike måter. Det ubestridelige faktum blir i denne sammenheng at skolen og pedagogen ikke kan stille samme krav til alle elever på alle områder. Gunn Imsen skriver følgende om dette:

Valg av undervisningsinnhold og aktivitetsformer må være slik at alle elevene finner mening i læringsoppgavene, og at de får vokse og utvikle seg på en allsidig måte. Dette er *prinsippet om tilpasset opplæring*, som er en grunnpilar i den norske enhetsskolen, og som er et av de mest sentrale prinsippene i all undervisning.

Undervisningen skal tilpasses ikke bare elevens intellektuelle evner og utviklingsnivå. Skolen må ta hensyn til alle sider ved eleven, så som språklige forutsetninger, fysisk og psykisk utrustning, hjemmebakgrunn og verdier. (ibid, s. 341).

Kravet om en tilpasset opplæring er nedfelt i lovverket som gjelder for dagens skoleverk, og prinsippet er ikke av nyere dato. Det har vært vektlagt i eldre planverk, og det ble i

Mønsterplanen av 1974 tydelig markert hva som var prinsippet om tilpasset opplæring:

Den enkelte elev skal ikke på noe trinn og på noe område bli holdt tilbake i sin utvikling og sin læring, og han skal heller ikke på noe trinn eller på noe område bli stilt overfor krav om tempo

og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger. (Mønsterplan for grunnskolen, 1974, s. 30/Imsen, 2005, s. 342)

Tilpasset opplæring er noe som ifølge Sylvi Stenersen Hovdenak ”fremstår som et smertens barn i den norske grunnskolen.” (Olsen og Hovdenak, 2007, s. 21). Hun viser til evalueringer av den gamle læreplanen fra 1997 som dokumenterer at ”skolen på ingen måte levde opp til sine gode intensjoner år det gjaldt å tilpasse undervisningen til elevenes ståsted.” (Ibid, s. 21). Musikkfaget står således i en særstilling. Musikk som undervisningsfag kan ivareta både et individuelt og et kollektiv aspekt ved tilpasset opplæring. Musikkundervisningen kan være en arena som gir rom for elevenes ulikheter hva gjelder evner, anlegg og interesser. I musikkens verden er det plass både til eksperten og nybegynneren i skjønt og herlig samspill. Den avgjørende faktor for suksess eller fiasko hva gjelder tilpasset opplæring i faget ligger imidlertid i all hovedsak hos musikkpedagogen. Den gode, profesjonelle musikkpedagogen får med seg den enkelte elev og klassen i et musikalsk fellesskap hvor hver enkelt elev føler glede og mestring og tilhørighet i en større sammenheng og helhet.

Også dagens gjeldende læreplanverk har tilpasset opplæring godt vevd inn i teksten, og man finner disse igjen under hovedformålene for de ulike fagene. For musikkfagets formål kommer dette til syne blant annet i denne formuleringen: ”i musikkfaget skal samvær og samhandling balanseres mot mestring på en slik måte at elevene på alle årstrinn oppnår kvalitet i musikkutøvelsen på det nivået de befinner seg.” (K06, s. 137). Videre står det at ”musikkfaget spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole.” (ibid, s. 137). Dagens læreplan er imidlertid utformet slik at man i tillegg til å ivareta hele mennesket, også skal ivareta mange sider av de ulike fagene. I bunnen ligger det for musikkfaget tre hovedområder som man skal ha fokus på: *musisere, komponere og lytte*. Hovedområdet *musisere* handler om musikkopplevelse, praktisk arbeid med sang og spill på ulike instrumenter og innenfor ulike sjangre. *Komponere* som hovedområde har hovedfokus på den skapende musikk – elevene skal delta i kreativt skapende aktiviteter og arbeid innen musikk og dans innenfor varierte uttrykk. ”Hovedområdet *lytte* har musikkopplevelse og refleksjon som faglig fokus. Å kunne lytte er en grunnleggende forutsetning både for musikkopplevelse og for egen utøvelse, alene og i samspill med andre.” (K06, s. 138).

Dagens læreplan er videre inndelt i det som blir kalt *grunnleggende ferdigheter i faget*. Dette innebærer at elevene skal *kunne uttrykke seg muntlig, uttrykke seg skriftlig, kunne lese, kunne*

*regne og kunne bruke digitale verktøy* i musikk. Musikkpedagogen skal ut fra dette og de mer spesifikke kompetansemål i faget, på en forsvarlig måte legge til rette for å ivareta elevens potensial for læring. Elevens potensial for læring ligger i ulike forutsetninger som i stor grad er med på å prege læringssituasjonen. De ulike elevforutsetningene går på at man rett og slett er forskjellige som individer. Elevforutsetninger er et begrep som er identifisert og drøftet av blant andre Gunn Imsen. Hun sier følgende:

Elevforutsetninger viser til det potensialet for læring eleven bringer med seg til læringssituasjonen. At elevene har ulike *forutsetninger*, vil si at de er forskjellige med hensyn til evner og utrustning både mentalt og fysisk, at de har ulike forkunnskaper og ulik kulturell bakgrunn. (Imsen, 2005, s. 346)

Videre presenterer hun en definisjon av elevens læreforutsetninger med utgangspunkt i teoretikeren Vygotsky og det han kaller den proksimale utviklingssonen:

Læreforutsetninger refererer til den måten barnet oppfatter og strukturerer omverdenen på i ulike situasjoner, og til de muligheter til vekst barnet har i samspill med andre mennesker. (ibid, s. 346)

Imsen identifiserer denne forståelsen av elevforutsetning som en forståelse som peker fremover, en forståelse hvor fokus går på mulighetene eleven har for vekst og utvikling dersom det legges til rette for at dette kan skje. Imsen understreker også at de ulike teoriene som eksisterer i relasjon til elevers læring, ikke skal brukes som oppskrifter, men heller som *brilleglass* i forhold til det å se eleven. ”Det er til sjuende og sist bare læreren, som med medmenneskelig innsikt, varme og forståelse, kan sørge for at tilpasset opplæring blir gjennomført i praksis.” (ibid, s. 347).

Pedagogen, uansett fag, må søke å se hver enkelt elev, identifisere den enkelte elev ut fra elevens ståsted, faglig, kulturelt og sosialt for å nevne noen viktige faktorer, og slik søke å skape et undervisningsrom som blir til et fruktbart drivhus; et drivhus hvor eleven kan vokse, føle mestring og trygghet. Selv om de aller fleste av oss har et forhold til musikk, er det musikalske utgangspunktet ofte vidt forskjellig. I en sammensatt elevgruppe finner man elever som er glade i å synge, elever som kanskje hater lyden av sin egen stemme, eller man har pianovirtuosen som har spilt piano siden småbarnsalderen.

Som musikkpedagog ønsker man ikke å skape en arena hvor individet trykkes ned i form av lav mestringsfølelse, blir usikker og redd på grunn av faglige krav som synes uovervinnelige og hvor den musikalske opptreden rokker ved individets gestalt på en måte som trekker

elevens selvtillit nedover i stedet for oppover, og som fører til stor indre uro hos eleven.

Hovdenak sier dette om mestring og betydningen av dette i skolen:

Det er ved å gi elevene oppgaver som de mestrer at skolen kan bygge opp og legge til rette for en positiv identitetsutvikling hos den enkelte. Denne dimensjonen utgjør en sentral del av elevens personlighetsutvikling, og derfor er det viktig at skolen er seg bevisst når det gjelder dette. Skolens reproduserende funksjon har vært, og er, den dominerende. Spesielt i musikkfaget kan derimot skolens produserende- og identitetsskapende funksjon få komme sterkere til uttrykk.” (Olsen og Hovdenak, 2007, s. 21)

Det er viktig å ta med i betraktningen når man legger til rette for musikkundervisningen.

Mestring er viktig for alle elever, ikke bare den som føler seg umusikalsk og uten sangstemme, men også for eleven som kan spille på sitt instrument.

I relasjon til eleven må man altså som pedagog søke å ivareta elevens behov for mestringsfølelse og trygghet, men i tillegg kommer det også et behov for å møte en viss faglig utfordring. Her er man atter inne på dette med tilpasset opplæring. Det blir derfor viktig å identifisere de ulike elevenes forutsetninger og søke å skape et stabilt og noenlunde forutsigbart undervisningsrom, hvor stabilitet og forutsigbarhet fungerer som kjente momenter spesielt med tanke på stress- og angstreduksjon. En uredd og trygg elev vil anta en undervisningssituasjon på en helt annen måte enn et individ som er usikker på hva som skal skje, usikker på hvem man skal sitte ved siden av, uvitende om hvem det er som skal undervise og ukjent med målet for selve undervisningen. Nervøsitet og usikkerhet rundt hva som skal skje, eller hva som i en gitt situasjon vil være riktig eller galt, kan føre til angstreaksjoner. Trygghet er noe som forutsetter et

visst monn av normer og regler for tilværelsen. Konsekvens med hensyn til hva som er lov og ikke lov i oppdragelsen blir derfor et viktig ledd i arbeidet for å skape en trygg tilværelse.

I skolesammenheng er det mange kilder til usikkerhet og angst. På det mellommenneskelige planet trenger elevene å vite at de er trygge i venninne- og kameratflokkene, og at det å bli mobbet eller hengt ut til latter ikke er noen dagligdags trussel. Elevene har behov for å være trygge på at læreren ikke blir uberegnelig sinna, eller at læreren ikke slår ned på elevene tilfeldig når noe er galt. (Imsen, 2005, s. 387)

Et annet behov som bor i mennesket, identifisert av teoretikeren Maslow som behovet for anerkjennelse og respekt, handler om individets ønske om å være sikker på at man representerer noe som er godt og positivt, at en kan få til noe, mestre noe, og at man gjennom sin tilstedeværelse og mestring blir verdsatt av andre individer. Selvrealisering er også et stikkord i denne sammenheng. Denne realiseringen handler om at man som individ søker etter å utnytte evnene sine i en sammenheng som for individet føles

meningsfylt. Dette er elementer som en pedagog i skolen bør *ha bak øret* i sitt arbeid med elevene og utforming av ulike undervisningsopplegg. Man ønsker som pedagogisk gartner at blomstene skal vokse, utvikle seg og blomstre og gjerne forbli i blomst i stedet for å trekke seg tilbake og visne hen, gjemt i skyggen av noen få som tør stå frem. Alle elevene skal hjelpes fremover, uansett nivå. Elevene skal hjelpes slik at de ”blir i stand til å skape musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger” og at de oppnår ”kvalitet i musikkutøvelsen på det nivået de befinner seg.» (K06, s. 137)

Følelsen hos eleven av at gitte oppgaver blir mestret er med på å skape entusiasme og glød, det skaper et fornøyd individ som har fått tilfredsstilt et mestringsbehov. Eleven kan ha et mestringsmotiv eller omvendt mestringsmotiv alt etter hvordan respektive elev takler det å mislykkes for eksempel. I en undervisningssituasjon hvor det mestring er essensielt, vil eleven intuitivt vurdere om det er mulig å få til en gitt oppgave, i tillegg til å vurdere utfordringen det vil innebære å delta i prosessen med å løse den gitte oppgaven. En person som innehar et

sterkt mestringsmotiv vil for eksempel ikke bli særlig motivert av en prestasjonssituasjon som innebærer rene rutineaktiviteter. Det som oppfattes som lette oppgaver, det vil si hvor sannsynligheten for å lykkes er høy, vil ikke vekke prestasjonsmotivet til live i særlig grad. Det samme gjelder for oppgaver som virker håpløst vanskelige: Mestringsmotivet vil ikke utløse noen sterk handlingstendens hvis sannsynligheten for å lykkes er lav. Skal et mestringsmotiv slå ut i sterk motivasjon, må de oppgavene personen står overfor, verken være for lette eller for vanskelige. Situasjonen må vekke en moderat forventning om å lykkes hos individet. (Ibid, s. 395-396)

I denne sammenhengen defineres mestringsmotiv som ”en latent disposisjon eller egenskap i retning av å forvente positive eller negative følelser i en gitt type situasjoner. (Ibid, s. 395). For pedagogen innebærer dette å måtte være bevisst ulike nivåer og vanskelighetsgrader i de ulike undervisningsoppleggene man utarbeider. Dette i tillegg til de rent faglige aspektene man skal ta hensyn til og ivareta slik at elevene har mulighet for å nå de ulike fagspesifikke målene som ligger i den til en hver tid gjeldene læreplan.

Pedagogen må også være seg bevisst at læring og hvordan denne foregår og kan forgå hos individet. Læringen skjer ikke nødvendigvis av seg selv. ”All læring avhenger av et stimulerende sosialt miljø med muligheter for aktivitet og utfoldelse, enten det er språk eller annen læring”. (Ibid, s. 315)

Et annet aspekt i relasjon til undervisningen, som pedagogen bør ha i minne, er å sette undervisningen inn i en større sammenheng. Det å se betydningen av og målet med oppgaven gjør det lettere for eleven å motivere seg for å bedrive aktiviteten. Det å pugge sangen *Norge i rødt, hvitt og blått* kan for mange elever synes meningsløst, i alle fall dersom puggingen er kun for at de *skal kunne en sang fra eldre tid*. (K06, s. 141). Dersom denne puggeaktiviteten settes inn i en større sammenheng hvor de bakenforliggende hensikter med oppgaven blir kommunisert, og at oppgaven har et mål som ikke er så alt for langt fram i tid slik at ikke bare tidsaspektet synes uoverskuelig, så kan hele prosessen og aktiviteten betone seg atskillig annerledes. Musikkpedagogens hovedmål for undervisningen, i tillegg til de mål som passer i læreplanen, kan være at elevene skal kunne synge denne sangen på en tilstelning i regi av skolen på 17. mai. I tillegg kan det være fornuftig å presentere sangen på en slik måte at elevene har muligheter for å sette den i en litt dypere samfunnsmessig kontekst, at sangen er et symbol på nasjonalfølelse og et historisk eksempel på norsk diktning og komponering, at denne sangen da passer bedre å synge på nasjonaldagen enn for eksempel Aqua-sangen *Barbie Girl*. Formidlingen og presentasjonen av oppgavens mål og hensikt har stor innflytelse på hvordan elevene møter oppgaven. Pugging av tekst og melodi har med ett en litt dypere mening og større sammenheng, og stemningen i elevgruppen vil mest sannsynlig farges på en litt annerledes måte.

Jeg finner det verdt å nevne at dette også er et lite eksempel på at ulike læreplanmål glir inn i hverandre. En fremføring av en sang eller flere på 17. mai kan komme inn under kompetansemålet hvor målet for opplæringen er ”at eleven skal kunne synge unisont og flerstemt i gruppe med vekt på intonasjon, klang og uttrykk” men også ”framføre sanger og viser fra nyere og eldre tid.” (K06, s. 141). Eleven har tilegnet seg eksistensiell erfaring, hatt en musikalsk opplevelse i form av det å være med å synge, trent sin musikalske hukommelse, og vært med på å øve frem mot en opptreden hvor det er essensielt med musikalsk kommunikasjon, samspill, samhandling og formidling. Eleven har med sin deltakelse i prosess og opptreden med repertoaret opp mot en slik anledning arbeidet med en rekke av momentene læreplanen legger til grunn for undervisning i musikkfaget.

En pedagogs oppgave er stor og vidtfavnende, uansett faglig tilknytning. En pedagog arbeider med mennesker, og man skal etter beste evne søke å ivareta dem på en slik måte at *blomsten* ikke visner hen. Det er viktig at elevene får tilbakemeldinger på sitt arbeid på en slik måte at



pedagogens tilbakemeldinger er med på å bygge opp en god selvfølelse og styrke trygghetsfølelsen. Pedagogen kan med letthet komme til å trække på disse *blomstene i hagen* dersom man som voksenperson er for kritisk og ubetenksom i sine formuleringer og handlinger etter for eksempel en opptreden som eksempelet illustrerer.

Dersom man stopper opp litt og tar et tilbakeblikk på deler av denne oppgavens problemstilling; hvorvidt musikkpedagogen lykkes eller ikke i sin undervisning, og her reflekterer over hvilke faktorer som er med på å bidra til at pedagogen lykkes i sin undervisning på en slik måte at alle hagens blomster får anledning til å trives og fortsette sin vekst, så handler det mye om at pedagogen er trygg i seg selv og sin faglige kompetanse. Det handler om at musikkpedagogen har en ressursbank og musikkfaglig styrke boende i seg selv og samtidig har en kreativ evne for å skape varierte tilnærminger til de ulike målene i læreplanen. Musikkfaglig og undervisningsfaglig kompetanse er imidlertid ikke nok i seg selv. Det er vel så viktig for pedagogen å være varm, hensynsfull, anerkjennende og støttende i en undervisningssituasjon og læringsprosess. Musikkpedagogen møter elevene i en situasjon som for mange kan føles åpen og hvor de kjenner seg ekstra sårbare, da er det viktig med en forståelsesfull voksenperson som støtter og oppmuntrer. En annen faktor som også er viktig, er at musikkpedagogen tenker igjennom hva som er de ulike mål for undervisningen og hvordan man på en god måte kan møte og stimulere alle elevene til å vokse litt videre. Jeg vil imidlertid komme tilbake til dette senere i oppgavens konklusjon. Andre faktorer som er med på å prege, men ikke nødvendigvis avgrense, den musikkpedagogiske virksomheten og musikkundervisningen i grunnskolen, er de lokale rammene. Hvilke rammer dette er og deres innvirkning på musikkfaget og pedagogen vil være det primære fokus i neste kapittel.

## 2.8 Den lokale skolen

### 2.8.1 Innledning

Musikkpedagogen er nødt til å forholde seg til et vidtfavnende begrep *musikk*, et begrep som på mange måter serverer mange muligheter i undervisningsøyemed. Musikken i seg selv kan legge til rette for et vidt spekter av opplegg. Det er dog slik at musikkpedagogen ikke bare har lovene og læreplanverket som gir rammer for undervisningen. Mange rammer dikteres også lokalt, og musikkpedagogen må i høyeste grad også forholde seg til disse. Disse ulike rammene for musikkundervisning er alt fra

utformingen av undervisningsarenaer, hva som er tilgjengelig av materielle ressurser til timeplanmessige føringer, lokale planer og ledelsens holdninger og syn på hvordan skolens virksomhet skal drives og dens undervisning gjennomføres.

I dette delkapitlet vil det bli presentert ulike lokale forutsetninger og valg som er med på å legge føringer for musikkundervisningen ved skolen som denne oppgaven tar utgangspunkt i.

## **2.8.2 Skolen og musikkavdelingen**

I musikkundervisningen på mellomtrinnet er den største lokale rammefaktoren skolen i seg selv. I dette underkapitlet vil jeg kort og teknisk presentere skolen jeg jobber ved og de fysiske rammene som er med på å prege musikkundervisningen på mellomtrinnet ved denne skolen.

Rørvik skole er en 1 til 10 skole med omkring 550 elever. Skolen ligger i øykommunen Vikna i Nord-Trøndelag fylke, i tettstedet Rørvik, som er et samfunn i vekst og med stadig økende innbyggertall – eksempler på dette er nyinnflyttede fra andre steder i Norge som kommer fordi de har fått seg arbeid i regionen eller tilbakeflyttere som har vært ute og søkt lykken andre steder, men som vender nesene hjemover når de vil etablere seg permanent med hjem og familie. I den senere tid har det også vært en økende tilflytting av flyktninger fra krigsrammede områder.

Viknas innbyggere er hovedsakelig sentrert omkring tettstedet Rørvik, noe som er årsaken til at skolen er såpass stor. Det er i snitt cirka 60 elever på hvert årstrinn. Elevmassen er fordelt på to bygg; et bygg for småskole som huser 1. til 4. trinn og et ganske nytt og moderne bygg som huser 5. til 10. trinn, fordelt på to fløyer: mellomtrinn og ungdomstrinn. Det nye skolebygget er en baseskole, men med en del adskilte grupperom og egne spesialtilpassede rom/avdelinger for de praktiske/estetiske fagene. Musikkavdelingen har blitt tilgodesett med tre små, men akustisk godt tilpassede grupperom/øvingsceller, i tillegg til et større hovedmusikkrom, også dette akustisk bearbeidet med tanke på å ivareta ulike aspekter i musikkundervisningen. Hovedmusikkrommet er bygget slik at det deler vegg med en større sal. Veggene er delelige og flyttbar, og ved behov kan hovedmusikkrommet fungere som scene eller som

ekstra gulvplass i storsalen ved større arrangementer. I storsalen er det et uttrekkbart amfi inne med plass til et helt hovedtrinn av elever, ca 160 til 200 elever.

Av teknisk utstyr har skolen mye nytt lyd- og lysutstyr i forbindelse med storsalen, slik at man er selvhjulpen når man skal arrangere for eksempel teaterforestillinger eller konserter. På hovedmusikkrommet er det miksebord med muligheter for å rigge opp mikrofoner og eventuelle elektriske instrumenter. Lydgjengivelsen er god og man har muligheter for å variere lydvolument på avspilling, alt etter gruppestørrelse og behov. Videre har hovedmusikkrommet lerret og digital tavle som kan benyttes til ulike formål, det står et akustisk piano der, og inne på tilhørende lagerrom har man en del mindre rytmeinstrumenter og xylofoner, mange nok til klassevis musisering, samt 20 akustiske gitarer.

Ett av de mindre øvingsrommene er utstyrt med et lite amfi med plass til ca. 15–20 elever, i tillegg til at det er trommesett, diverse gitar og bassforsterkere og et lite miksebord med noen kanaler for bruk av mikrofoner samt at det er muligheter for avspilling av CD-er. I tillegg til forsterkere har man et lite antall halvakustiske gitarer, elektriske gitarer og et par elektriske basser, samt et par Keyboards og et trommesett. Man har også muligheter for å drive med litt småskala musikkstudioaktiviteter. De to mindre grupperommene utenom bandrommet har piano som fast inventar.

Av annet materielt utstyr har skolen noen lærebøker i klassesett, ikke i trinnsett, og en del sangbøker, både av ny og gammel dato. Skolen har også en del av Kor-Arti'-serien laget av Norsk Kulturskoleråd med tilhørende akkompagnements-CD-er. Skolen har også en del CD-er i ulike sjangere og tidsepoker.

Som en liten oppsummering, tør jeg påstå at musikkavdelingen ved skolen er godt utstyrt sammenlignet med det jeg har opplevd andre steder, så de rent fysiske materielle rammer gir flere muligheter enn begrensninger i så måte. Det at man som musikkpedagog har lydgjengivelsesmuligheter, ulike former for digitale verktøy og forskjellige typer instrumenter i et rimelig antall og ulike rom som passer til formålet, gjør at man kan drive en variert undervisning med mange iboende alternativer.

## 2.8.3 Tidsressurs, organisering og fellestime i musikk på mellomtrinnet

### 2.8.3.1 Innledning

I dette delkapitlet vil jeg informere om den timeplanmessige organiseringen for musikkundervisning slik den er tilrettelagt per i dag. Jeg vil også presentere en litt nærmere forklaring/begrunnelse på hvorfor musikkundervisningen er organisert slik den er i dag på mellomtrinnet, og hvorfor skolen har prioritert å ha faglærer i musikk. Informasjonskilder i denne delen av oppgaven har hovedsakelig vært skolens rektor og inspektør på mellomtrinnet. Forklaringer og begrunnelser er utarbeidet etter intervju med disse.

### 2.8.3.2 Tilgjengelig tidsressurs

Når det gjelder tidsressurs, følges læreplanen fra 2006, men med en litt lokal løsning på fordeling. I henhold til læreplanverket er musikkfaget i grunnskolen tilgodesett med 285 klokketimer på 1. til 7. årstrinn, og 85 klokketimer fordelt på 8. til 10. årstrinn. Fordelingen har ut fra dette ved den aktuelle skolen blitt slik at alle klasser på 1. til 4. årstrinn har ei musikkøkt i uka à 45 minutter, mens klassene på 5. til 7. årstrinn har to økter i uka à 45 minutter. Tidsfordelingen på ungdomstrinnet har vært slik at hver klasse på hvert årstrinn har et ukesnitt på 45 minutter musikk i løpet av året. Enkelte klasser kan for eksempel ha en full klokke time første halvdel av skoleåret, mens i siste halvdel av skoleåret har musikkundervisningen foregått med 30 minutter per uke, eller at man har alternert mellom en full klokke time i partallsuker og en halv klokke time i oddetallsuker for eksempel. De fleste elevgruppene har imidlertid jevnt over 45 minutter musikkundervisning per uke.

### 2.8.3.3 Dagens organisering

Når det kommer spesifikt til dagens organisering av musikkundervisningen på mellomtrinnet, har denne sine aner noe tilbake i tid. Det henger noe igjen fra et samarbeidsprosjekt fra tidlig 1990-tall hvor grunnskole, musikkskole og korps samarbeidet. Dette samarbeidsprosjektet var et ledd i rekrutteringen til det lokale juniorkorpset. Initiativtaker var engasjert og entusiastisk musikk lærer på mellomtrinnet, Haldis E. Pettersen, som også var en av drivkreftene for å stable korpset skikkelig på

beina etter en periode hvor man hadde slitt med rekruttering og et synkende antall spillende medlemmer.

Man gjorde en forundersøkelse med tanke på interesse fra elevene på småtrinnet og mellomtrinnet, og resultatet ble et prøveprosjekt som ble lagt til 6. time på mandager. Dette var en felles musikktime på 6. og 7. trinn, hvor man forsøkte å samle de musikalske og kulturelle pedagogiske krefter som var i lærerkollegiet. Musikk lærer Pettersen og kulturskolerektor var de to som hovedsakelig arbeidet med gruppeundervisningen i korpset. Korpset fortsatte med ordinær korpsøving umiddelbart etter endt skoletid.

De elevene som ikke deltok i samspill i korpset i 6. time, ble delt inn i grupper som for eksempel drama, dans eller kor, med muligheter for andre grupperinger også, alt etter hvilke lærerressurser som da var disponible. Dette gav muligheter for å arbeide på tvers av trinnene og ulike fordeler i forhold til for eksempel tverrfaglige prosjekter. 5. trinn deltok ikke i denne organiseringen. De hadde en felles trinntime, og denne timen var en samarbeidstime mellom musikkskolerektor og musikk lærer. Denne timen ble som regel benyttet til å synge.

Den siste endringen i selve organiseringen av denne trinnvise fellestimen i musikk skjedde i forbindelse med timeplanleggingen for oppstart skoleåret 2007/2008. Det var ulike årsaker til dette, men det hang blant annet sammen med endrede forutsetninger i det pedagogiske mannskapet samt endringer i forbindelse med korpset. Jeg velger å ikke utdype dette i detalj, men man var enige om å prøve ut en ny organisering hvor man ikke kjørte 6. time mandag slik man hadde gjort tidligere. Inndelingen ble omgjort og delt litt mer opp, slik at man fra høsten 2007 hadde én felles musikktime i uka på de respektive årstrinn og én musikktime klassevis.

#### *2.8.3.4 Tanker omkring metodevalg sett fra ledelsens side*

Metodevalg og pedagogiske løsninger i forhold til de trinnvise musikktime har hele tiden vært opp til de ulike pedagogene som har vært involvert med musikktime. Skoleledelsen har ikke lagt spesifikke føringer for disse timene annet enn at den praktiserte undervisningen og pedagogiske virksomheten skal ivareta de føringer og

formål som ligger nedfelt i lovverk og den til enhver tid gjeldene læreplan. Det har imidlertid utviklet seg en tradisjon for at disse timene hovedsakelig blir benyttet til musisering i form av sang, til tross for at mulighetene kanskje er langt flere enn det som per i dag blir benyttet. Disse fellestimene i musikk har etter hvert blitt kalt *kortimer*, noe som også er med å prege de pedagogiske valgene som da tas.

#### *2.8.3.5 Hvorfor fellestime i musikk?*

Spørsmålet om *hvorfor det bare har blitt slik* at man har beholdt en struktur med fellestime i musikk på mellomtrinnet har flere svar. Et av svarene kan ligge i den rent timeplanmessige organiseringen. Et av ledelsens ønsker i forhold til teamsammensetning og timeplanorganiseringen er å ha såkalte tette lærerteam på de ulike årstrinnene. Med dette menes at det er ønskelig å ha mest mulig de samme, faste lærerne som dekker opp timene på hvert enkelt årstrinn, musikkfaget inkludert. I teorien er dette mulig, men utfordringen ligger i tilgjengelig personale.

En 100 % lærerstilling tilsvarer 24 undervisningstimer i uka, mens elevene er tilstede i 27 timer. Med to klasser per trinn utgjør dette 54 undervisningstimer i uka, noe som da tilsier at elevene i deler av tiden har behov for andre lærere, dersom hvert enkelt team bestod av 2 lærere i fullstilling. Lærerfordelingen og oppfylling av stillinger var enklere tidligere med en tredeling på de fleste årstrinn. Dette førte til at man hadde en grunnressurs i forhold til stillinger som tilsvarte  $27 \text{ uketimer} \times 3 = 81$  undervisningstimer, sammenlignet med nå hvor man har  $27 \text{ uketimer} \times 2 \text{ per årstrinn} = 54$  undervisningstimer.

Et annet svar i forhold til det å benytte seg av en timeplanstruktur med hvor en av ukas musikktimer er lagt samtidig for begge klasser på et årstrinn, handler også om å forsøke å redusere den undervisningsmessige sårbarheten for klassene i forhold til tilgjengelig personale ved for eksempel sykdom.

Hva lærerpersonale angår, så har det vært slik de senere år at fellestimene i musikk har vært lagt opp til en undervisning hvor en musikkpedagog eller en allmennpedagog med noe musikk i fagkretsen, og en allmennlærer uten spesifikk musikkutdanning/bakgrunn har vært tilstede i undervisningen. Tanker og betraktninger omkring dette vil jeg komme

tilbake til i et senere kapittel, men dette er også faktorer som er med på å farge og i stor grad prege den musikkundervisningen som blir tilbudt elevene i fellestimen i musikk hver uke.

#### 2.8.4 Faglærer i musikk

Et av spørsmålene som ble stilt til skoleledelsen var *hvorfor har man ved Rørvik skole valgt å ansette faglærer i musikk?* I dette delkapitlet presenterer jeg ledelsens svar på dette, sammenfattet med mine ord.

Lærerstrukturen ved Rørvik skole er at man på småtrinnet har allmennlærere. Disse pedagogene dekker opp den undervisning som skal være der, inklusiv musikkfaget. Enkelte av disse pedagogene har musikk i sin fagkrets, og det hender at de teamvis hjelper hverandre og organiserer seg slik at den med mest musikk tar musikkundervisningen. Situasjonen er litt annerledes ved mellomtrinn og ungdomstrinn.

Det startet tilbake på 1980 -tallet, med Mønsterplan av 1987. I denne planen ble musikkfaget betont noe annerledes, og skolen hadde rett og slett behov for å tilegne seg god nok faglig kompetanse for å undervise i faget. Tidligere hadde det vært allmennlærerne som hadde tatt seg av musikkundervisningen i de høyere klassene også. Musikk som undervisningsfag er ikke nødvendigvis lett å undervise i, et syn presentert av både rektor og inspektør; man har historie, teori og praktiske sider av faget som skal knyttes sammen, og behovet for faglig kompetanse har ikke minsket med de senere tiders læreplaner. Spesielt når man ser på hvordan Kunnskapsløftet fra 2006 er utformet kreves det at man som pedagog har en egen ressursbank å ta av for å forstå og tolke kreativt, for så å utforme pedagogiske opplegg som ivaretar både generelle læreplanmål og faglige kompetansemål.

For å kunne lage en god undervisning er det viktig at man er godt forberedt og vet at man kan det man skal undervise i, man er trygg, og nettopp trygghet er viktig. Dersom man ikke er trygg i undervisningssituasjonen, dukker det opp andre utfordringer enn bare de faglige. Ledelsens fokus er at man skal gi elevene et godt tilbud, og da må det være et grunnlag for å gi dem dette. Skoleledelsen er ganske bevisst på at det ikke holder å kommandere en lærer til å ta musikk fordi vedkommende kan gitar; vedkommende skal være trygg på musikk som undervisningsfag.

Ved Rørvik skole har man vært heldig med å ha lærere som har hatt god musikkfaglig kompetanse som rådgivere for skoleledelsen. Over år har musikkavdelingen blitt bygd opp med det utstyr som trengs og ikke minst plass. Før nyskoen ble bygd, var musikkavdelingen i en egen stor sal, med stoler og bord i den ene delen av salen, masse gulvplass i midten, og et lite amfi i den andre delen; godt med boltreplass og muligheter pedagogisk sett, og med nødvendig teknisk utstyr som var til god hjelp og gav pedagogiske muligheter i realisering av læreplan og elevundervisning. Det holder imidlertid ikke med masse utstyr og instrumenter hvis læreren som skal undervise i det ikke kan bruke instrumentene. Det er nesten umulig å hjelpe elevene til samspill dersom man ikke har ferdigheter innen feltet selv. Elevene skal sitte igjen med et faglig utbytte, både teoretisk og praktisk.

Rektor er også bevisst på den kulturelle utviklingen og det som omgir oss mennesker og skolen, og som er med på å forsterke skolens behov for faglig kompetanse. Musikk er over alt, vi møter det overalt i ulike sammenhenger og det føles nødvendig å ha oppdatert faglig kompetanse på feltet, underforstått at faglærers kompetanse, spesielt teknisk, bør være oppdatert, samt at man bør være bevisst på hva som rører seg i elevenes nærmiljø og hvordan de bruker musikk; hvilken musikk interesserer de seg for, hvilken musikk lytter de til og hvordan kan man knytte dette inn i undervisningen på en slik måte at elevene føler noe nærhet i undervisningssituasjonen.

Ledelsen er også klar på at musikk er et vidt fag og favner mange aspekter, men ønsker likevel å poengtere mulighetene innenfor faget med tanke på å være en arena hvor elevene kan øve på det å bli trygg i en utøverrolle og i en formidlingssituasjon. Trygghet er viktig, og derfor er det også viktig med øving. Det skal og må øves, og det må være et kvalitativt bilde på det hele. Videre er mulighetene opp mot andre fagområder store og viktige. Musikk kan fungere som agent for formidling og en ekstra propell til elevenes utvidede horisonter. Har man som pedagog en god faglig ballast, ser man muligheter i stedet for bare skjær i sjøen når man skal undervise i musikk. Man føler seg trygg på at dette er noe man kan, og dermed er mye av et godt undervisningsgrunnlag lagt.



### 2.8.5 PALS

En annen påvirkningsfaktor i den musikkfaglige undervisningshverdagen er skolens arbeid med PALS. I en hektisk skolehverdag utviklet det seg etter hvert et behov og ønske i det pedagogiske kollegiet om å trekke inn noe mer håndgripelig man kunne arbeide etter i forbindelse med økt atferdsproblematikk i elevmassen. Ulike modeller ble utredet og undersøkt, og man tok en avgjørelse om at man skulle starte med PALS. Dette er et program man som ansatt ved skolen er forpliktet til å arbeide etter, og dermed en viktig forutsetning for alt pedagogisk arbeid ovenfor skolens elever. Dette delkapitlet vil derfor kort presentere hva PALS er og hvordan dette er med på å farge undervisningen og arbeidet med elevene ellers.

*PALS* står for positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling, og er et opplegg basert på en amerikansk modell utviklet blant annet ved universitetet i Oregon, USA. Opplegget går ut på systematisk jobbing og forebyggingstiltak med et sterkt fokus på positiv oppmerksomhet og positiv anerkjennelse i forhold til elevene. Alle skolens ansatte skal legge vekt på en positiv involvering og oppmuntring, med forutsigbare reaksjoner i forhold til atferd som ikke er positiv. Modellen er basert på forskning og kunnskap om hva som skal til og hvilke tiltak som er nyttige for å skape et trygt læringsmiljø og sosial og skolefaglig kompetanse hos elevene. ”Tiltakene bidrar til å redusere antall elever med atferdsproblemer og fremmer god sosial og skolefaglig læring.”<sup>1</sup> Videre skriver Atferdssenteret i sin informasjon om PALS:

Elever som viser problemer trenger først og fremst utviklingsstøtte i et trygt og forutsigbart læringsfellesskap for å forbedre sine skolefaglige og sosiale ferdigheter. Uklar, ustrukturert og straffende undervisningsstil, blant annet, bidrar til å utvikle problemer og vanskeliggjøre læring...

PALS-modellen tilrettelegger for å utvikle en strukturert og støttende undervisningsstil og tar elevene med i utformingen av hvordan man ønsker å ha det på skolen. De voksne involverer seg positivt og bygger gode relasjoner til elevene ved å støtte opp om lek og aktiviteter, løse konflikter på en respektfull måte og engasjere seg i elevenes interesser. Håndhevelse av regelbrudd skjer på en tilsvarende respektfull måte. Problematferd i skolen er ofte “lønnsomt” fordi det gir synlig oppmerksomhet. Å snu negativ “lønnsomhet” gjennom sosial og konkret positiv bekreftelse som følge av forventet oppførsel, gjør at lærere og elever blir mer fokusert på den positive enn den negative atferden...

Noen elever kan i tillegg til ros trenge mer håndfast bevis på lærerens anerkjennelse, og kan da få et lite kort hvor det står “BRA!”, med en konkret tilbakemelding på hva som var bra. Men dette er på ingen måte kvintessensen i PALS. Derimot er det viktig at læreren spiller på mange strenger for å fremme respekt, ansvar, omsorg og trygghet i læringsmiljøet.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> <http://www.atferdssenteret.no/aktuelt/hva-er-pals/category1129.html> 06.04.12

<sup>2</sup> <http://www.atferdssenteret.no/aktuelt/myten-om-pals-og-bra-kort-article1369-119.html> 06.04.12

Skolen har arbeidet med PALS vinteren 2010 og det arbeides stadig for å forbedre skole- og læringsmiljøet. BRA-kortene ble innført ved skolen høsten 2011. Kortene er med på å stimulere elevene i positiv retning, samtidig som de også er en propell i forhold til læreren, de fungerer som en liten påminnelse om PALS og et positivt fokus hos pedagogene også. Elevene arbeider sammen for å samle et visst antall kort. Når elevene har nådd en viss antallsgrense, får de en gruppebelønning som de selv har vært med på å velge ut.

Positive bemerkninger og henvendelser fra lærer til elev(er) og utdeling av BRA-kort er med på å konstruktivt stimulere til et bedre læringsmiljø for alle involverte. PALS omfatter også andre tiltak som for eksempel går på struktur, klare forventninger til hva som skal læres og gjøres og klare faglige mål for å nevne noe. Dette er elementer som man finner igjen fra den generelle pedagogikken i forhold til undervisning og arbeid med elever generelt. PALS handler i bunn og grunn om klasseromskontroll og atferdsmodifikasjon; og er således ikke ukjent for utdannede pedagoger. PALS-opplegget er imidlertid med på å sette et fornyet fokus på dette.

### **3 Den musikkpedagogiske utfordringen**

#### **3.1 Innledning**

Foregående hovedkapittel, *Det musikkpedagogiske bakteppet*, har vært en presentasjon mer eller mindre av ulike faktorer som musikkpedagogen både bør vite noe om og som også er med på direkte å prege den musikkundervisning hver enkelt musikkpedagog utfører i de ulike elevgruppene. Enkelte av faktorene går direkte på musikkbegrepet og fenomenet musikk og ulike egenskaper ved dette, mens andre går direkte på fysiske rammer og betingelser som pedagogen er nødt til å arbeide ut fra.

Dette hovedkapitlet vil ha fokus på det som er selve essensen i denne oppgaveteksten og utgangspunktet for problemstillingen: fellestimen i musikk på mellomtrinnet.

I de to første delkapitlene vil jeg med utgangspunkt i fellestimen i musikk på mellomtrinnet gå nærmere inn på spørsmålet hva man ønsker å oppnå med musikkundervisningen i en storgruppesituasjon og videre ut fra dette diskutere og begrunne metodevalg. Det påfølgende

delkapitlet er for så vidt en fortsettelse av drøftingen i det første delkapitlet, men jeg vil her gå mer spesifikt inn på valgte metode.

### 3.2 Fellestimen i musikk

Utgangspunktet for fellestimen i musikk er rammer man som musikk lærer ikke selv nødvendigvis rår over, men man griper tak i situasjonen slik den blir forestilt. I en skoletime skal et helt årstrinn arbeide sammen og på tvers, uavhengig om de tilhører A-gruppa eller B-gruppa. Det er satt to pedagoger inn på timen, den ene er faglærer i musikk og den andre er allmennlærer uten noe musikk i fagkretsen. I teorien er elevene fordelt slik at man har ansvar for *halve* storgruppen hver. Hva ønsker man så å oppnå med undervisning i en slik gruppe?

Jeg tør anta at enhver pedagog ønsker at elevene skal sitte igjen med økt kompetanse etter endt undervisningsøkt, at undervisningen har preget eleven på en positiv måte, og kanskje til og med rokket ved elevens eksistensielle fundament, slik at de ønsker å lære mer.

Med hovedfokus på musikk og det som er nedfelt i læreplanen ønsker pedagogen å skape en undervisningssituasjon der hun klarer å kommunisere musikk og aktivisere elevene i henhold til musikkfaget og ut fra elevenes egne forutsetninger. Det er vektlagt i læreplanen at musikkfaget spiller en sentral rolle i tilpasset opplæring i en skole som er inkluderende:

”Gjennom innhold og aktivitetsformer som søker å møte elevenes uttrykksbehov og gi rom for estetiske opplevelser, kan faget bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse.” (K06, s. 137). Videre viser læreplanen erkjennelsen av musikkens dypereleggende krefter, blant annet i form av at musikkfaget kan ”medvirke til positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv”. (Ibid, s. 137). Toleranse og respekt for andres kultur er også trukket frem. Man skal videre stimulere elevene til å være åpne og nysgjerrige i forhold til nye musikkuttrykk, og avslutningsvis, under formålene med musikkfaget, finner en følgende: ” Den samlede kompetansen i musikk og dans bidrar til å oppfylle skolens mål om å utvikle skapende, samhandlende og integrerte mennesker som er i stand til å realisere seg selv på måter som kommer individ og samfunn til gode.” (Ibid, s. 137)

Den overordnede hensikten med en fellestime i musikk er dermed lik en vanlig musikktime hvor man med varierte og kreative tilnæringsmåter søker å lede elevene på en eventyrlig musikalsk sti, full av opplevelser og muligheter for utfoldelse og positive læringsopplevelser,

som kan gi dypereliggende ringvirkninger som griper inn i elevens liv utenfor musikkrommet også. Det som imidlertid er annerledes her, er *antallet* elever som kommer inn til denne timen på musikkrommet. Pedagogenes håp er også at de forlater musikkrommet med den samme entusiasme og glød som det så ut til at de hadde da de forventningsfullt stod utenfor og ventet på å få komme inn. Utfordringene ligger i så måte ikke bare på det musikkfaglige planet, men like mye i hvordan man som undervisningsleder griper an situasjonen med et stort antall elever og hvordan man legger til rette ut fra det.

Utfordringene med et stort antall elever sammen er mange, men fordelene er så absolutt sporbare. Som nevnt innledningsvis i denne delen, så er hele elevmassen på et årstrinn samlet. Det legger til rette for forming av nye sosiale relasjoner. Videre, dersom man med pedagogisk kløkt klarer å skape en trygg læringsarena, kan man legge til rette for mange positive læringsøyeblikk, og elevene lærer seg å samhandle og forholde seg til hverandre i en stor gruppe. Elevene vil uansett lære av en slik setting, om opplevelsene er positive eller negative, men det overordnede mål må være at dette skal være positivt.

Det er imidlertid enkelte fallgruver man som pedagog ønsker å unngå, men som man lett kan falle i når man forholder seg til et stort antall elever samlet. Kunsten er å prøve å legge til rette for en undervisning hvor man har tenkt og reflektert over de pedagogiske grepene som gjøres. Til tross for mange mennesker forholdsvis tett samlet inne på musikkrommet, ønsker man en viss ro over det hele, slik at man faktisk kan klare å kommunisere med dem. Pedagogene ønsker å skape en trygg situasjon for alle elevene.

Ut fra generelle pedagogiske prinsipper handler det om å skape trygge rammer for elevene og forutsigbarhet slik at elevene vet hva de kan forvente når de kommer til fellestimen i musikk. Klarer man dette, kan den pedagogiske gevinsten være stor. Kai Lennert Johansen skriver i sin artikkel *Musisering og samspill* at ”å musisere sammen kan i vesentlig grad bidra til å styrke fellesskapet i gruppen eller klassen, på tvers av ulike kulturelle ståsted eller motsetninger.” (Sætre og Salvesen, s. 232). Johansen sier videre at ”samsang og samspill kan – om undervisningen blir drevet på riktig måte – være et middel for å skape et bedre klassemiljø, for gjensidig forståelse og respekt, for et utvidet fellesskap og en bedret kommunikasjon.” (ibid, s. 232). Trygghet i musikkundervisningssituasjonen er noe Even

Ruud også trekker frem, samt at han også anerkjenner noe av det musikkundervisningen kan føre til:

Når rommet for individuelle variasjoner og uttrykk blir så stort at den svake tør feile og den kompetente får utvikle seg mot det virtuose, kan man holde alle deltakerne i en felles sosial situasjon. Samtidig er musikken gitt en sosial funksjon innenfor et fellesskap som skaper mening for deltakerne. (Ruud,1996, s. 109)

Følgelig kommer da spørsmålet opp om hvordan man løser dette? Det vil være temaet i det følgende delkapitlet – hvordan skape en undervisningssituasjon som ivaretar elevene og hvilke metoder kan være anvendelige i en slik sammenheng samtidig som musikkfaget, dets egenart og kompetansemål, blir ivaretatt?

### **3.3 Med utgangspunkt i rådende forhold - metodevalg**

Med utgangspunkt i to pedagoger, cirka 55 elever, kanskje noen elevassistenter, et musikkrom, noen grupperom og en storsal: Hvordan velger pedagogene å løse dette? Dette er det sentrale i denne delen, hvor det vil bli en drøfting av ulike muligheter for metodiske valg og begrunnelser for de valg man ender opp med å ta.

Musikkfagets egenart legger føringer for undervisning i form av at mulighetene er mange og gir rom for kreative løsninger, alt etter pedagogens holdning til og syn på faget. Pedagogenes kompetanse spiller også inn og gir følgelig både begrensninger og muligheter, både musikkfaglig og sosialt. Musikkens iboende kraft gir også mange løsningsforslag og muligheter, og læreplanen gir undervisningen retning og mål. De tilstedeværende lokale rammene er også med å påvirke hvordan elevenes undervisning til syvende og sist ender opp. Alle aspekter ved en undervisningssituasjon hviler ikke alene på musikkpedagogens skuldre. Læreplanen legger føringer, men dikterer ikke detaljert de metodiske valg, og pedagogen kan i stor grad velge arbeidsmåter og læringsverktøy selv. Pedagogen har i så måte handlefrihet. Handlefriheten er til stede også selv om skolens ledelse har lagt føringer i forhold til elevgruppene og størrelsen på disse, tidsbruk til formålet, samt lokaliteter for undervisningen.

Med det utgangspunkt i at man skal undervise en skoletime hver uke med hver klasse og en skoletime i uka hvor et helt alderstrinn er samlet, setter absolutt sitt preg på hvordan man planlegger aktiviteten på musikktimene. Timen med klassen blir brukt kreativt med mange varierte opplegg, mens timen der et helt årstrinn er samlet, stort sett består av musisering med sang som hovedaktivitet, og med den kreativitet, kompetanse og de pedagogiske hensyn det i

seg selv fordrer. Det er ut fra dette at det etter hvert har utviklet seg en praksis for å kalle fellestimen i musikk for *kortime*.

Årsakene til at undervisningen tar form av et musikkmetodisk opplegg med hovedfokus på sang i kor er flere. En årsak er hvilke rom man har til disposisjon, størrelsen på dette/disse og hvordan det er møblert. Å danse med 55 elever i 10-, 11- eller 12-årsalderen inne på skolens musikkrom blir kanskje ikke den mest hensiktsmessige metoden, hovedsakelig ut fra plasshensyn. Det ville vært som å danse som sild i tønne. Man kunne delt elevgruppen i to og brukt storsal og musikkrom, men da fordrer det at man har to pedagoger som både kan og tør. Begge gruppene trenger nødvendigvis ikke den samme undervisningen samtidig. Pedagogene kan veksle på hvilke grupper de har, for eksempel dans to ganger med 27 elever, før man de to påfølgende ukene får den andre elevgruppen som har hatt et annet musikkopplegg mens den første gjengen danset.

Verdt å nevne er imidlertid følgende: Av rent praktiske årsaker er den store salen imidlertid ikke alltid ledig, da denne også brukes som spisesal i matfriminuttet. Mellomtrinn og ungdomstrinn har ulik spisetid, og salen må ryddes for bord og stoler før bruk og ryddes tilbake etter bruk. Dette stjeler undervisningstid, da det er mange bord og stoler som skal flyttes og ryddes frem og tilbake. Dersom fellestimen i musikk er lagt til den 3. undervisningstimen, så er denne timen for mellomtrinnet organisert slik at man har undervisning fra kl. 10.45 til 11.15, for så å bruke de resterende 15 minuttene til spising. Dette er faktorer som i stor grad påvirker hvordan man velger å undervise.

Å bruke fellestimen i musikk til samspill er også et alternativ. Man kan dele storgruppa inn i mindre enheter og benytte seg av de tilhørende grupperommene. Dette krever god planlegging, organisering og tilrettelegging. Man får delt opp i grupper, men man vil mest sannsynlig bli sittende igjen med en større elevgruppe på hovedmusikkrommet, da 55 elever er mange mennesker. Bandrommet har fast instrumenttrigg stående, men virker stappfullt med 25 stykker. De mindre grupperommene bare har piano, men kan så absolutt brukes til egenøving på for eksempel rytmeinstrumenter for mindre elevkonstellasjoner. Suksessfaktoren for et slikt opplegg er absolutt til stede. Har man som pedagog den musikalske og menneskelige kompetansen som trengs, har man muligheter for å lykkes.

Som pedagog i en slik situasjon ligger det stor jobb i det å tilrettelegge oppleggets vanskelighetsgrad til elevenes ferdigheter, og litt av suksessen vil ligge i hvordan man klarer å motivere elevene for samspillet. Elevenes motivasjon vil ha sammenheng med hvilken sang eller låt man skal arbeide med, om det i sang-/låtvalg er tatt hensyn til deres interesser og om de føler at dette er noe de får til, eller om det er for barnslig og enkelt. Dette er momenter som også er identifisert av andre pedagoger som utslagsgivende i en samspillkontekst, blant andre Kai Lennert Johansen. Han sier følgende:

I hvilken grad vi som lærere kan bidra til å skape en naturlig motivasjon for samspillet hos våre elever, få dem til å ha *lyst* til å spille sammen, vil etter min erfaring bl.a. ha sammenheng med

- Hvilke læringsmål vi arbeider etter
- Hvordan vi introduserer musiseringsstoffet, låta eller sangen
- Metodevalg
- I hvilken grad vi gjennom låtvalget har tatt hensyn til elevenes interesser og behov
- I hvilken grad vi lykkes med å tilpasse oppleggets eller arrangementets vanskelighetsgrad til elevenes ferdigheter
- Hvordan vi sikrer elevenes medvirkning i samspillarbeidet
- Vår egen kompetanse, musikalsk og menneskelig (Sætre og Salvesen, 2010, s. 237)

Av de 55 elevene som er tilstede på fellestimen i musikk, kan de fleste spille litt gitar, men 20 gitarer holder bare til 20 stykker om gangen. De andre må da aktiviseres på annet vis, for eksempel med rytmeinstrumenter og sang. Dette høres så absolutt realiserbart ut, men en av utfordringene blir å unngå for mye venting slik at de som venter ikke blir utålmodige og urolige slik at fokus sklir ut totalt. Som tidligere nevnt er det en stor utfordring å finne ut hvilken sang eller sanger man som pedagog skal benytte seg av. Låtmaterialet bør til en viss grad fenge elevmassen. Mestringsnivå må være høvelig for de fleste, samtidig som man må ha muligheter for å gjøre individuelle tilpasninger. Ideelt sett hadde alle elevene et korpsinstrument som de kunne spille på, og som de brakte med seg til fellestimen i musikk. Dersom man hadde hatt en elevoppslutning på 100 % av elevmassen i det lokale korpset, kunne man på en atskillig enklere måte drevet samspill med 55 stykker, men situasjonen i dagens skole er de aller fleste steder neppe slik, så heller ikke ved denne skolen.

Samspill på blokkfløyte kunne imidlertid vært en mulig løsning for å skape et samspill med potensiale for raskt å klinge ganske fint med få toner og et ferdiglaget komp på CD for eksempel. Det har imidlertid frem til nå ikke vært tradisjon for at elevene skal kjøpe inn blokkfløyter til undervisningen selv, og skolen har per i dag ikke trinnsett med blokkfløyter. Skolen har heller ikke kjøpt inn blokkfløyter til utdeling til hver enkelt elev. Ideelt sett ved bruk av blokkfløyter burde hver enkelt elev av hygieniske årsaker ha hver sin. Hvis hver

enkelt elev skal ha sin egen fløyte, blir det et spørsmål om elevene skal ha blokkfløytene med seg hjem slik at de kan øve eller la blokkfløytene ligge på skolen slik at man er sikker på at alle har instrument når man skal spille i undervisningen. Den økonomiske siden er også til stede om man som musikkavdeling velger å bruke ressurser på å kjøpe inn blokkfløyter til hele trinnet eller om en kan pålegge foreldre å betale for dem. En sterk faglig argumentasjon for hvorfor blokkfløyte ikke kan eller skal brukes, eksisterer egentlig ikke. Argumentasjonen ligger i hovedsak på det praktiske, noe som også er mulig å løse dersom pedagogen ønsker det. Imidlertid; blokkfløytens potensiale er kjent, men ikke prioritert per i dag.

Hva angår hver sin, så har hver elev hver sin stemme, helt kostnadsfritt. Stemmen er også et instrument man som pedagog kan benytte seg av i musikalsk samhandling. Stemmen har eleven alltid med seg, den trenger ikke å hentes frem fra skuffer og skap, hvilket gjør den lettere tilgjengelig når man ønsker å bruke mest mulig tid på aktiv musisering fremfor rigging av utstyr og møblering av rom. Sang og stemmebruk er også nedfelt i læreplanen, så man trækker ikke musikkfaglig feil i så henseende. Sang kan i likhet med spill på ulike instrument skape glede, engasjement og motivasjon for videre musikalsk samhandling” men det er ikke likegyldig korleis fagområdet og stoffet blir presentert og arbeidd med. Klarer ein ikkje å engasjere elevane og vekke lysten til å delta, kjem ein ikke langt – om repertoarvalet og intensjonane er aldri så spennande.” skriver Aslaug Furholt (Olsen og Hovdenak, 2007, s. 26). Å bruke sangen i undervisningen bringer også med seg ulike utfordringer, både av faglig og sosial art, og fordrer også kompetanse på sitt felt. Furholt skriver videre:

Metodikken når det gjeld å fenge elevane, halde interessen ved like og gjere dei glade i å synge, er svært sentral. Det er difor viktig at lærarane har den kompetansen som skal til for å gjere dei trygge og motiverte for å utnytte dei ressursane som ligg i songen. (Ibid, s. 26)

Mislukkes pedagogen med sine valg i hvordan en skal legge opp undervisningen, er det fare for å sitte igjen med et undervisningsrom med kaotiske tilstander. I en storgruppesetting vil det for eleven som ikke finner sangen eller opplegget fristende å delta i, være større mulighet for at denne føler seg litt usynlig. Usynlighetsfølelsen kan videre lede eleven til å tro at de voksne ikke følger med og ser hva som foregår. Det kan dermed lett bli spillopperier og/eller konflikter som kan spre seg i gruppa som ild i tørt gress.

Med sang som utgangspunkt for undervisningen på fellestimen i musikk vil man spare riggetid med å hente frem gitarer og rytmeinstrumenter. Man har muligheter for å ha alle elevene samlet og raskt starte musikalsk aktivitet. Videre er det også større sjanse for at



allmennlæreren som ikke føler seg komfortabel som danser eller ikke behersker noe instrument, tør kaste seg med på opplegget og delta mer aktivt i musiseringsaktiviteten enn om det hadde vært snakk om et rent samspill på instrumenter-opplegg. Det å bruke sang og kor som metode i undervisningen er i følge forskning ingen ueffektiv måte å fremme mestring og identitetsutvikling på, trygghet er også et aspekt i denne sammenhengen. Ulike pedagogiske gevinster kan så absolutt oppnås hvis musikkpedagogen er trygg på å undervise i en slik setting.

Å bruke fellestimen i musikk til gjennomgang av teoretisk undervisningsmateriale er også en tilnærming pedagogen kan benytte seg av. Men en ensidig teoretisk vinkling på musikkundervisningen i fellestimen vil fortrenge det skapende og utøvende aspekt av musikkfaget. En og annen fellestime og/eller musikktime kan nok benyttes til teorigjennomgang, men som musikkpedagog har man alle muligheter for å la elevene møte noe mer enn bare bokstaver i en tekst. Noe av musikkfagets egenart ligger nettopp i at teori også kan undervises gjennom det praktiske. 55 femteklassinger som sitter i en forelesningssal for å motta en forelesning på rytme og rytmisk notasjon, kan gå bra til et visst punkt, men faren er der for at de raskt kan komme til å sitte der med glassaktige blikk og stirre tomt ut i luften uten egentlig å ha skjønnet hva det blir forelest om. For elever som sliter med konsentrasjons- eller atferdsvansker, er ikke en slik storgruppe god i det hele tatt dersom aktiviteten i tillegg er av en slik art at de ikke klarer å engasjere seg i den. Spørsmålet etter en slik seanse er da hvorvidt elevene har lært noe om rytme i det hele tatt eller om læringen mest består i at musikk er kjedelig og at dette forstår de ikke noe av og at det heller er bedre å gjøre på noe annet.

Med tanke på opplegg og metoder for undervisning, er mulighetene helt sikkert flere enn de som er blitt listet opp her. Musikk er mulighetenes fag, og pedagogen har alle muligheter for å være kreativ i sin tilnærming til og utforming av musikkundervisningen. En alltid tilstedeværende faktor i forhold til valg av undervisningsopplegg og metode er hvilke pedagoger som er satt til å lede og drive undervisningen i fellestimen. Det er som nevnt tidligere satt opp to lærere på disse timene, som regel en allmennpedagog og en musikkpedagog. I de tilfellene hvor det er to allmennlærere satt opp til timen, er det alltid en av disse som har musikk i sin bakgrunn, og som da blir hovedansvarlig. Pedagogenes egen musikalske bakgrunn er også i høyeste grad med på å prege valg av metoder når man skal lede

en stor gruppe elever, og man skal være trygg i sin rolle som aktivitør, veileder og dirigent for en stor gruppe elever.

55 elever er en stor elevgruppe å forholde seg til og aktivisere, og er det to musikkpedagoger som samarbeider om denne fellestimen, har man muligheter for å dele på arbeidet med planlegging og tilrettelegging. I selve undervisningssituasjonen vil man da være to som kan dele på instruksjon og veiledning. Dersom undervisningspartnerne er en musikk lærer og en allmennlærer, risikerer man, spesielt i en samspillsetting, at allmennpedagogen føler seg utilstrekkelig og mer som en barnevakt enn pedagog, og musikk læreren kan i høy grad føle at en ikke rekker over det som trengs å rekkes over i en samspillsituasjon med 55 stykker.

Et av hovedmålene med musikkundervisningen er å skape en arena for hvor elevene føler seg trygge og kan få utforske seg selv, samtidig som de kan dra nytte av sine musikalske ervervelser på andre felt og utvikle seg både menneskelig og faglig. Med utgangspunkt i de gjeldende rammer, er ikke sangen i seg selv et dumt redskap å benytte seg av. Sett fra en pedagogs ståsted, kan det å benytte sangen som metodisk innfallsport synes som den enklest realiserbare måten å drive musikkundervisning på med 55 elever. Det er minimalt med rigging, elevene hjelper med å sette opp stoler i en fast formasjon, og man kan komme kjapt i gang med musikalsk aktivitet. Sangen i seg selv inneholder mange muligheter for målrealisering, og det kan med letthet puttes på en maracas eller triangel dersom dette er ønskelig. Videre kan det synes lettere og raskere å få til kvalitet i utøvingen sammenlignet med spill på instrumenter.

Sang og samsang i kor er ikke nødvendigvis så mye bedre eller verre for den del, enn andre samspillaktiviteter i musikkundervisningssammenheng. Årsakene til at man som musikkpedagog lander på et hovedopplegg med stemmebruk og gruppeorganisering er i hovedsak at den er lettere å organisere, tar mindre tid å forberede og rigge opp, til sammenligning med samspill på instrumenter. Ved bruk av kor som metode har man innenfor denne rammen mulighet til å pynte på sangen med instrumenter ved behov, man har muligheter for å stimulere til blant annet personlig vekst, styrkning av identitet og selvfølelse hos eleven og man har muligheter for å spille på et større repertoar av sanger med de muligheter det innebærer, både faglig og personlig for elevene. Ved å benytte seg av sangen

er man også indirekte med på å ivareta en nasjonal fellesarv, som igjen er med på å styrke bånd til fellesskap og nasjonalfølelse for å nevne noe.

Hva angår undervisningsmetode, så stiller ikke skoleledelsen spesifikke metodekrav i forhold til hvordan undervisningen skal foregå. Det er de pedagogene som er satt til å utføre undervisningen som legger planene for hvordan de ønsker å gjøre det, og i foregående kapitlene har jeg vært innom noen ulike alternativer for metode. Det skal imidlertid understrekes at musikkpedagogens eget forhold til sang og dens iboende muligheter også har bidratt til valg av sang som hovedmetode for undervisningen på fellestimen.

Som pedagog i en storgruppesetting med musikk som mål for undervisningen er man avhengig av at begge pedagoger har en eller annen form for musikkfaglig undervisningsballast dersom man på en god måte skal kunne spore elevene til musikalsk glede og iver og ha muligheter for gruppeinndelinger andre enn trinngruppen. Det er ikke *fair* ovenfor musikkpedagogen å måtte være den som skulle lage flere undervisningsopplegg – et for seg og sin gruppe og et for den andre pedagogen og hennes gruppe. Videre ville det ikke være enkelt for den andre pedagogen å skulle undervise ut fra noen andres tanker og ideer.. Da kan det fort bli slik at man setter elevene til å lese en tekst og gjøre skriftlige oppgaver hvor man finner svarene i en tekst, eller at man bare setter på en film. Det er her sangen blir en innfallsport både i forhold til elever og medlærere uten musikk i sin fagkrets: De fleste tør å synge hvis de er sikre på at de ikke blir *hørt*. Med det utgangspunktet kan en dyktig musikkpedagog utrette mye.

I en storgruppesetting hvor musikkpedagogen naturlig nok blir den som kjører opplegget foran elevene, kan den andre pedagogen bidra i forhold til de sosiale aspekter av det hele – ikke bare i å gi korreks til urolige og utagerende elever, men å gi ros, skryt og bidra med støtte og hjelp på andre områder. Ved at storgruppen blir holdt samlet og musikkpedagogen styrer aktiviteten, senker allmennpedagogen skuldrene; nervøsitet og stress avtar, og undervisningen gir ikke en ukomfortabel følelse av å være på tynn is. Jeg ønsker å avrunde dette kapitlet med følgende sitat av Rigmor Davidsen, som har skrevet artikkelen *Men blokkfløyten var ikke død*: En genuint interessert og entusiastisk lærer kan flytte fjell – og få elevene med seg til uante nye sfærer. Men entusiasmen kommer innenfra, og elevene gjennomskuer fort det som er påtatt og kan lett bli farget av lærerens negative innstilling”. (Olsen og Hovdenak, 2007, s.

89). I en storgruppesituasjon trengs det lærere som er positive og trygge, og da må de voksne hjelpe hverandre slik at situasjonen blir god også for dem som er pedagoger.

## 4 Med stemmen som instrument og kor som læringsarena

### 4.1 Innledning

Med utgangspunkt i de metodiske valg og tilliggende rammefaktorer presentert i tidligere kapitler, er hoveddrammen for musikkundervisningen i storgruppe presentert og drøftet. Den primære aktiviteten i disse timene er; med utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen, sang i ulike former med periodiske innslag av andre metodiske opplegg. Dermed er man direkte inne på siste del av denne oppgavens hovedproblemstilling: *Hvordan kan musikkpedagogen i en slik setting legge til rette for en positiv opplevelse slik at eleven til slutt sitter igjen med en følelse av musikalsk iver, glede og mestring framfor angst, fortvilelse og skadeskutt selvfølelse?*

Dette kapitlet vil være en slags videreføring av det pedagogiske bakteppet, men direkte vinklet mot kor som læringsarena og de ulike faktorer og variabler som bor i dette på det pedagogiske plan. Med kor som læringsarena er det mange hensyn som må ivaretas, både av menneskelig og faglig art, og mange ulike faktorer som er med og spiller inn på det endelige resultatet. Det første og kanskje viktigste elementet å ta hensyn til i denne sammenhengen er det instrumentet som benyttes: stemmen. Andre hensyn ligger i relasjon til eleven og sangens kraft og potensiale.

Sangens kraft og potensiale ved korsang er forskningsmessig dokumentert, og det er pedagogens oppdrag å hjelpe elevene til ”å våge å stå fram med både stemme og kropp.» (Olsen og Hovdenak, s. 44). Et lite utdrag fra Betty Baileys doktoravhandling, slik det er ført i pennen av musikkvitenskapsmannen og musikkterapeuten Even Ruud, synliggjør sangen og korsangens dypereliggende krefter:

De kognitive virkninger handler om at sangen øker konsentrasjonen, forbedrer konsentrasjonen, forbedrer hukommelsen, øker selvfølelsen, gir opplevelser av å mestre, samt en kreativ opplevelse... korsangen var fysisk avspennende, den utløste spenning i kroppen, forløste undertrykte følelser, deduserte stress og slitenhet og ga en opplevelse av å leve gjennom rytmen i musikken som ga en mental fornyelse. ... en åndelig opplevelse, en mulighet for å uttrykke

sentrale verdier. Og dette er alle resultater som er såkalt statistisk signifikante. (Olsen og Hovdenak, 2007, s. 44)

Ut fra ovennevnte ser det absolutt ut til at det er mulig å skape en positiv opplevelse for elevene i en korsetting, men det fordrer kunnskap og kompetanse på ulike plan hos den og de pedagoger som gyver løs på utfordringen.

#### **4.2 Sang i skolen – så absolutt legitimt og ikke en ny tradisjon**

Dette delkapitlet er dels et historisk tilbakeblikk, men det handler også om det å verifisere for bruken av sang og kor som metode for storgruppeundervisning i musikk på mellomtrinnet. Sang brukt i undervisningsøyemed er ikke et nytt fenomen. Musikkens og sangens kraft og betydning har vært anerkjent i læreplaner fra lang tid tilbake, og sang er heller ikke utelatt i dagens gjeldende læreplan. Videre i dette kapitlet vil jeg tilkjenne at pedagogen med bakgrunn i både tradisjon og læreplan med god samvittighet kan benytte seg av sangen.

Retrospektivt var hovedintensjonen med sang i skolen ”formidling og opplæring i bruk av salmene det grunnleggende, men etter kvart kom også folkesongen til å spele ei rolle med tanke på danning og bygging av individet”. (Olsen og Hovdenak, 2007, s. 23). Det var i Normalplanen fra 1939 ”ei uttalt tru at det i ein godt pleid folkesong låg ei stor og ålmendannande kraft, og songen blei difor både eit mål og eit middel i skolen sitt danningssprosjekt.” (Ibid, s. 23). Sangen ble gitt en sentral funksjon, ikke bare i relasjon til individet, men også i forhold til blant annet bygging av nasjonalstaten Norge.

Sangen kan nyttes både som arbeidsmåte for å fremme sangen for sangens egen skyld og for å nytte sangen som middel for måloppnåelse på andre områder enn de rent sanglige. Dersom man tar et lite historisk tilbakeblikk, så ble undervisningsfaget *musikk* tidligere kalt *sang*. Vender man blikket til gamle læreplanverk, finner man mål for *sangundervisning* og ikke *musikkfaget* slik vi kjenner det i dag.

Musikk som skolefag kommer inn i en offisiell læreplan først i 1960, i *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. I tidligere nevnte *Normalplan for byfolkeskolen fra 1939 (utgave fra 1948)* bekreftes sangens posisjon. Planen innledes med at målet for sangundervisningen skulle være å ”oppdra elevene til å bli glade i god sang og til selv å synge de mest alminnelige sanger og salmen så vakkert som mulig.” (Eidsaa & Kamsvåg, 2004, s. 22). Det begrunnes også hvorfor

elevene skulle synge. Sangen skulle hjelpe til i prosessen med å forstå og tilegne seg det som var skjønt og godt, og samtidig være et middel i forhold til å skape samhørighet og kameratskap, og sangen skulle også være en del av ulike skolelige evenementer; skoletur, foreldremøte, skoleavslutning eller andre festlige anledninger.

Mads Bergs sangbok var læreverket mange pedagoger benyttet seg av, og sangboka har vært med i den norske skolens sangundervisning, og seinere musikkundervisning, lenge – fra tidlig 1930-tall og frem 1980-tall. Bergs sangbok blir kanskje glimtvis benyttet i dagens undervisning også med tanke på at elevene i følge gjeldende læreplan skal kunne sanger både fra nyere og eldre tid. Mads Bergs sangbok er kilde til mange kulturskatter. Som et tilbakeblikk på sangens status i den norske skolen, så står det i denne sangboka, spesifikt i forbindelse med opplæring i sang, at den viktigste oppgaven med sangundervisningen var som følger:

Som normalplanen sier, bør det første og største mål for sangundervisningen være at elevene blir *glade* i å synge. Vi skal synge ofte – ikke bare i sangtimen, men i alle timene. Når våre diktere har gitt uttrykk for sine tanker og følelser i sine sanger, og komponister har økt verdien av sangene ved de melodier som er satt til, har vi her fått en kulturskatt som vi må nytte ut i både skolen og livet. ”Når dikternes ord føres fram i vakker sang, har de gjerne en dyptgående virkning på menneskets sinn,” heter det i normalplanen. (Mads Berg, 24 opplag, 1958, s. 263)

Videre sier Berg:

Fremfor alt gjelder det å få elevene til å synge mest mulig, både enkeltvis og i kor, for så blir de også glade i å synge. Og de må få lære mange sanger, som de kan synge i skolen og utenfor skolen. Alle lærere bør gjøre bruk av sangen; den hører hjemme på alle trinn i skolen, i alle fag. (ibid. s. 288 )

Sangen nevnes også i nyere tids læreplaner, men sangtimene fikk en utfordring da forsøksplanen for den 9 årige skolen kom i 1960. Denne planen ”reduerte noe på det fokus sangen hadde. Aktiviteter som spill og lytting kom med som nye emner i musikktime”. (Bøe, 2005, s. 122). I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* fra 1997 (L97) står det at et av fellesmålene for opplæringa i faget musikk er ”at elevane opplever glede ved å ta aktivt del i og få medansvar for musikalsk og sosial fellesskap gjennom song, spel og dans”(L97, s. 240), og under mål for mellomtrinnet står det: ”Elevane skal lære seg å syngje, spele og danse med glede og innleving gjennom ei brei innføring i song- og dansekulturen vår”. (Ibid, s. 243)

Elevene skulle i henhold til gamle undervisningsplaner synge med glede. Men gamle planer gjelder ikke lenger, så det blir derfor viktig for pedagogen både å skape musikalsk glede og å verifisere sin sanglige virksomhet med elevene i henhold til gjeldende planverk. I

Kunnskapsløftet (2006), som er det læreplanverket som gjelder for undervisning i den norske skolen i dag, er sangen ikke glemt. Sangen trekkes frem og nevnes under det som kalles *grunnleggende ferdigheter i faget*:

Å kunne uttrykke seg muntlig i musikk innebærer å synge, komponere ved å eksperimentere med stemmen og delta i samspill og vokal fremføring. I tillegg dreier det seg om å kunne sette ord på hva en hører og selv ønsker å uttrykke og å formidle egne musikkopplevelser og refleksjoner om musikk som fenomen. (K06, s.139)

Selve målene for musikkfaget er videre delt inn i områdene *musisere, komponere og lytte*. For hvert hovedområde er det uttrykt kompetansemål som elevene skal nå. Under kompetansemålene for hovedområdet *musisere* finner man på alle nivåer på barnetrinnet spesifikke punkter som omhandler sang. Etter at eleven er ferdig med 2. årstrinn, er det et mål for opplæringen at eleven under hovedområdet *musisere* blant annet skal kunne:

- bruke stemmen variert i ulike styrkegrader og tonehøyder
- delta i leker med et variert repertoar av sanger, rim, regler, sangleker og danser
- imitere rytmer og korte melodier i ulike tempi, takt- og tonearter
- improvisere enkle stemmer og rytmer etter gehør
- delta i framføring med sang, samspill og dans (K06,s. 140)

Stemmebruk er også inkludert under musiseringsmålene for hva eleven skal kunne etter 4. årstrinn:

- beherske et sangrepertoar fra ulike sjangere og synge med fokus på intonasjon
- framføre sang, spill og dans i samhandling med andre (K06,s.140)

Etter endt 7. årstrinn skal elevene under hovedområde *musisering* kunne følgende:

- oppfatte og anvende puls, rytme, form, melodi, klang, dynamikk, tempo og enkel harmonikk i lytting og musisering
- synge unisont og flerstemt i gruppe med vekt på intonasjon, klang og uttrykk
- framføre sanger og viser fra eldre og nyere tid
- delta i framføring med sang, spill og dans der egenkomponert musikk og dans inngår (K06,s.141)

I tillegg er stemmen nevnt som kompetansemål for 7. årstrinn under hovedområdet

*komponere*:

- Komponere: improvisere med stemme og instrumenter med utgangspunkt i enkle rytmiske, melodiske og harmoniske mønstre. (K06,s. 141)

Kompetansemålene utfyller hverandre og henger sammen, og ved for eksempel å synge og framføre en spesiell sang kan man dekke flere kompetansemål. Charlotte Thingelstad sier i sin artikkel *Sang* i boka *Allmenn musikkundervisning*:

Kompetansemålene under de ulike hovedmålene utfyller hverandre og må ses i sammenheng. Måloppnåelse på ett område utvikler samtidig kompetanse på de andre. Ikke minst i sang er dette mulig. Å bli kjent med, utforske, og utvikle sin egen stemme er like viktig som å lære sanger og synge dem. Da kan man også i større grad vektlegge variasjon i uttrykket, tolkningsmuligheter,

ja rett og slett hvordan man synger sangene. Slike erfaringer vil igjen kunne bane vei for rikere, dypere og mer spennende musikkopplevelser.

Musikkopplevelse kan eleven ha som lytter og utøver. I sang har man i tillegg en rent fysisk opplevelse, siden stemmen som kjent sitter i kroppen vår. Bevisstgjøring, kunnskap, undring omkring det å synge vil kunne berike opplevelsen. Hvordan læreren er i stand til å peke på sammenhenger og stimulere til nysgjerrighet og refleksjon, er avgjørende. (Sætre & Salvesen, 2010, s. 201)

Pedagogen gjør ikke feil ved å velge sangen i undervisningen, men jeg vil påstå at det fordrer faglig kreativitet og faglig kompetent omtanke i forhold til de valg som tas om å bruke sangen som aktivitet, arbeidsmåte og som læringsverktøy; det er mange hensyn å ta. Disse ulike hensynene er en del av det som vil bli presentert i neste kapittel.

### 4.3 Blomstens stemme og sang

Sangen er noe de fleste av oss har et forhold til, barn som voksen. Sang er et musikalsk kunstuttrykk, men også i høyeste grad et personlig uttrykk. Sang kan også fungere som kommunikasjonsmiddel mellom mennesker både innen samme kultur og på tvers av landegrensene. Til grunn for sangen ligger stemmen. Stemmen er sangens agent og menneskets eget instrument. De aller fleste av oss har dette instrumentet, og de aller fleste av oss bruker det mye. Dette delkapitlet handler om stemmen og hensyn pedagoger bør utvise ved bruk av denne som instrument i skolesammenheng; dette for å ha et godt utgangspunkt for å lykkes med at eleven *til slutt sitter igjen med en følelse av musikalsk iver, glede og mestring framfor angst, fortvilelse og skadeskutt selvfølelse.*

Stemmen er personlig og unik, og nærmest ”som et fingeravtrykk og regne.” (Sætre & Salvesen, 2010, s. 199.) Stemmen kan avsløre hvem vi er, hvilken sinnsstemning vi er i, den kan vekke følelser i oss, og stemmen er nært knyttet opp til vår personlige selvoppfatning. Stemmen handler om følelser, men følelser kan også farge stemmen. Er man lett til sinns eller sorgtyngt, kommer dette ofte til uttrykk i stemmen. Andres stemme kan også påvirke oss ved å gjøre oss glade, redde, triste eller få oss til å føle oss trygge. Charlotte Thingelstad har skrevet det slik:

Følelser avsløres og uttrykkes gjennom dette finstemte, levende instrumentet. Å ta vare på, bruke og bli trygg på sin egen og andres stemme er verdifullt. I møtet med sang i grunnskolen, bør elevene gis innblikk i en god og nyttig stemmebruk som skal danne grunnlag for hele deres ”stemmelige” liv. Et overordnet mål for sangopplæring i grunnskolen bør være at stemmen skal ivaretas som et viktig redskap for generell livsutfoldelse og i konkrete musikalske aktiviteter. Elevene skal få ta del i sangens gleder og mysterier. En sunn stemmebruk i sang vil dessuten kunne påvirke og danne grunnlag for en god og velfungerende talestemme. (ibid, s. 199)



Thingelstad sier videre at ”ved siden av å gi elevene gode stemmevaner, er det å få dem til å oppleve gleden ved å synge – slik at de aldri slutter med det – den viktigste oppgaven for sangundervisningen i skolen”. (Ibid, s. 200) Dette er viktige momenter som musikkpedagogen bør og må ta hensyn til.

Stemmen er et instrument som skal vare hele livet. Det er ikke som å spille på gitar, og der man kan skifte en streng om den ryker. Man bør veilede og hjelpe elevene til å utøve en sunn stemmebruk. Like viktig er det å skape trygge rammer for elevene og en positiv atmosfære omkring sangaktiviteten slik at man ikke rokker ved individene på en negativ måte i det de våger å hive seg utpå i sanglig utfoldelse. Kun ved å våge kan de lære seg å stole på sin egen stemme, noe som igjen har positive effekter i forhold til selvfølelse og kanskje til og med personlig frigjøring. Relasjonen mellom selvet og stemmen, samt viktigheten av det å tørre å bruke stemmen, understrekes også av Aslaug Furholt, seksjonsleder ved musikkseksjonen, Høgskolen i Bergen:

Å bli kjend med og akseptere sin eigen stemme, er å bli kjent med og akseptere seg sjølv. Ein treng stemmen til å uttrykka seg både i faglege og mellommenneskelege situasjonar. Våger ein ikkje bruke stemmen, blir ein heller ikkje høyr. (Olsen og Hovdenak, 2007, s. 28)

Sangen i seg selv er både et personlig uttrykk og et kunstuttrykk. Hvordan stemmeklangen i forhold til sang er, avhenger av alder, trening, og kjønn. Rase kan også til dels spille inn, noe man kan høre når man hører for eksempel gospelkor som er satt sammen av hvite sangere sammenlignet med et samme type kor bare med fargede sangere. Syngemåte og syngestil varierer, og det finnes mange ulike måter å synge på, og det finnes et utall type sanger man kan synge. Valgmulighetene er mange, og man har mulighet for å ta utgangspunkt i det som måtte passe ens stemme best. Utfordringen for musikkpedagogen ligger i å finne ut hva som er best egnet for de stemmene man skal arbeide med.

Den menneskelige stemmen er nært knyttet til et menneskes personlighet, og det ”å lære seg å stole på sin egen stemme betyr mye for en positiv selvfølelse og personlig frigjørelse.” (Eidsaa & Kamsvåg, 2004, s.21). Gjennom sangen kan stemmens muligheter utforskes, stemmens rekkevidde og kapasitet kan utvides, gehør forbedres og musikkforståelse økes, og det å bruke stemmen kan ha mye å si for personlig frigjøring. På grunn av sangens koblinger med individet, er det viktig for pedagogen å skape en atmosfære og arena hvor tillitt mellom

elev og lærer er tilstede, og at det er en atmosfære preget av åpenhet og trygghet. Eleven skal oppmuntres til å tilegne seg ny læring og ikke være redd for å gjøre feil.

Fra ung alder uttrykker mennesket seg gjennom sang og sanglige aktiviteter. Barn utforsker sin egen stemme og bruker den aktivt i leken. ”Det er de færreste barn som aldri har utfoldet seg med stemmen som uttrykksmiddel i lek.” (Sætre & Salvesen, 2010, s. 200). Videre presenterer forfatteren et ikke helt ukjent fenomen man kan støte på som musikkpedagog i grunnskolen: *Men jeg kan ikke synge...*

Til tross for at sang inngår som et naturlig uttrykk i barndommens livsutfoldelse er det en stor andel av ungdom og voksne som er av den klare oppfatning av at de ”ikke kan synge”. Noe må altså ha skjedd på veien, fra sangliknende aktiviteter var en naturlig del av utfoldelse i leken til man sitter der tilknapet og er overbevist om at å synge er noe man ikke mestrer. Stemmen er ikke mistet på veien, men man har sluttet å synge. Da kan terskelen for å ta den i bruk igjen være høy. Dette gjelder ikke bare for elever, men også for lærere. Derfor bør man ikke stoppe å synge i møtet med skolen, men fortsette å videreutvikle det som allerede er lagt som et sanglig og musisk uformelt fundament i barneårene. (ibid, s. 200).

I tillegg til å stimulere til en tillitsfull og trygg, men leken atmosfære i sangaktiviteten, skal pedagogen legge til rette for at elevene kan få føle mestring. Det blir da betingende at det som nevnt blir tatt hensyn til stemmens ulike kvaliteter og muligheter. Dette er elementer som vil endres i takt med elevens alder, og er områder ”som kan utvikles ved et variert og mangfoldig repertoar.» (Eidsaa & Kamsvåg, 2004, s. 23). Verdt å ha i minne for musikkpedagogen i sangaktiviteten er at det å synge sterkt er ikke synonymt med det å demonstrere sangglede, og det er verdifullt med kunnskap om stemmens muligheter og tonale rekkevidde ved ulike alderstrinn. Det kan også være av nytting å reflektere over hva man kan forvente av elevene på de ulike alderstrinn. Det er mange elementer som spiller inn på hva som gjør at en sangaktivitet blir oppfattet som positiv eller ikke i undervisningssituasjonen, men det er ubestridt at det å synge har ringvirkninger:

Det å synge kan ha mange positive effekter, blant annet bedre motorikk, bedre kognitiv utvikling, bedre språkutvikling, og ikke minst, man blir bedre til å synge! Det kan være flere positive effekter ved at mange elever synger sammen, framfor å synge i mindre grupper. De sosiale ferdighetene kan få et løft ved at man lærer å være sammen med andre på en høflig og empatisk måte. Det å synge sammen kan gi en opplevelse av at egen sang høres renere ut. For noen kan det derfor virke trygt å være flere sammen. For andre kan det virke hemmende og virke lite utviklende å være så mange sammen. (Bøe, 2005, s. 122)

Som musikkpedagog på mellomtrinnet arbeider man med barn og unge i emningen av brytningsfasen mellom barn og voksen. Det er mye som skjer kroppslig, og i forhold til stemmen er det viktig for musikkpedagogen å være klar over noen fysiske aspekter av stemmen. Uavhengig av kjønn opplever elevene stemmeskifte. Akkurat når stemmeskiftet

inntreffer varierer noe, men uansett er de i en brytningsfase mellom 5. og 7. trinn, kanskje enda lenger opp i årsklassene for enkelte.

Stemmeskiftet er mest merkbart hos gutter, da strupehodet vokser og stemmebåndene øker i lengde og blir nesten dobbelt så lange. Hos guttene inntreffer dette i 12–13årsalderen, hos jentene muligens noe før, men de individuelle forskjellene er store. Det vil variere veldig når stemmeskiftet begynner, hvor lenge det varer og hvor store forandringene blir, uansett kjønn. Jentenes stemmeskifte er ikke fullt så drastisk som guttenes og derfor heller ikke så merkbart. Jentene kommer ofte tidligere i puberteten enn guttene, og stemmeskiftet henger sammen med dette. Jentene kommer tidligere i stemmeskiftet, og til tross for at endringene kanskje ikke er så store som hos guttene, så varer det ofte lengre. ”I løpet av stemmeskiftet øker guttenes stemmebånd med ca. 4–8 mm, jentenes økes med ca. 1-3,5. Tykkelsen øker også. Veksten i stemmebåndenes lengde og tykkelse medfører at toneområdet hos jentene synker med 2–3 halvtoner.” (Sætre og Salvesen, 2007, s. 205). Felles for begge kjønn er at stemmen ikke bør overbelastes i denne perioden. Det siste man ønsker er at stemmen skal ta skade, da innbytte dessverre ikke er mulig. Noe trening tåler man, og de fleste opplever at stemmekontrollen blir bedre av å synge med, enn ikke med fullt trykk. Dette samsvarer også med hva andre har erfart/funnet ut:

Store stemmelige krav og belastninger i løpet av stemmeskiftet bør unngås. Ellers har man kommet fram til at man bør synge mens stemmeskiftet pågår. Dette fordi musklene i og rundt strupehodet, i likhet med andre muskler i kroppen, sannsynligvis utvikles naturligst om de blir brukt. (Sætre og Salvesen, 2010, s. 204).

Et annet fysisk aspekt ved stemmen som pedagogen må ta hensyn til for å lykkes med sangundervisningen, er elevenes tonale omfang. Elevene bør få synge mest mulig uanstrengt. Føler de at stemmen ikke vil, eller at de må anstrenge seg veldig, forsvinner fornøyelsen med å synge. I 6–7årsalderen vil de fleste kunne synge forholdsvis uanstrengt i registeret c1 til c2, samt benytte noen høyre toner uten særlig større problem. Når elevene er et par år eldre, vil det tonale omfang øke noe, og hovedregisteret ligger cirka mellom c1 og e2. Mange av elevene kan synge både høyere og lavere enn dette, men dette er det registeret det høres ut som de fleste føler det greit å synge i. Når elevene begynner å nærme seg slutten på mellomtrinnet, har som regel toneomfanget økt ganske mye. Enkelte føler imidlertid at stemmen kan få et brekkpunkt. Dette ligger ofte omkring c2. (Eidsaa og Kamsvåg, 2004, s.23–24). Det tonale hovedomfanget for elever i denne alderen ligger likevel hovedsakelig fra

c1 til d2–f2, og etter hvert noe lavere etter hvert som stemmeskifte inntreffer. Dette gjelder for begge kjønn.

Verdt å tenke på er også det faktum at man i en stor elevgruppe helt sikkert har elever som ikke klarer å synge rent eller rytmisk. Det betyr ikke at de bare skal mime og late som de synger. Det handler om at disse elevene mest sannsynlig bare trenger mer trening og kanskje noe ekstra veiledning og støtte på veien for å treffe de eksakte tonene. Dette er erfaringer jeg også deler med Charlotte Thingelstad og andre. Thingelstad sier videre:

Gjennom tester er det påvist at barn som synger falskt i like stor grad som andre barn evner å skjelne mellom forskjellige tonehøyder. Årsaken til intonasjonsproblemer ligger sjelden i mangel på gehør. Stikkordene er heller øvelse og modning. Barna gjennomgår ulike stadier i sin musikalske utvikling. Evnen til å treffe tonen forbedres betraktelig i 7-årsalderen hos de fleste, avhengig av arv og miljø. (Sætre og Salvesen, 2010, s. 205)

Andre elever som kan trenge litt ekstra oppmerksomhet og metodisk tilpasning fra musikkpedagogen, er de som ofte blir kalt for *brummere*. Med *brummere* menes individer som synger innenfor et ofte meget begrenset, lavtliggende toneomfang. Det kan være flere årsaker til dette, men Thingelstad trekker imidlertid frem følgende: ”Det mangelfulle toneomfanget kan muligens skyldes mangelfull koordinasjon av kropp og stemme. I så fall er det et problem av teknisk karakter som kan bearbeides ved sangteknisk trening.” (Ibid, s. 205)

Vår egen, helt personlige stemme er et fysisk aspekt ved oss selv vi i stor grad ønsker å ha med oss hele livet, både elev og lærer. Det er musikkpedagogens oppgave å balansere stemmebruken i musikk- og sangundervisningen på en slik måte at elevene får et fokus på og bevisst forhold til stemmebruk og hvordan ta vare på stemmen. Elevene er som regel velvillige til å synge, rope og bruke stemmen og seg selv, men de er lite bevisste på hva konsekvensene kan være dersom man overanstrenger seg, eller kjører på med fullt trøkk hele tida i sangaktiviteten. Det er bedre å være føre var enn etter snar i en slik sammenheng og lede elevene på en vei med bevisst stemmebruk. Det er også pedagogens oppgave å inkorporere en bevisst holdning til stemmebruk i sine musikkpedagogiske undervisningsopplegg. En gartner skal i sitt drivhus stelle og pleie blomstene sine, slik en lærer skal stelle og pleie elevene sine og stemmene deres i sang- og musikkundervisningen. Et spørsmål som da kommer opp, er følgende: Hvordan kan man stelle og pleie stemmen i sangundervisningen? Dette er elementer

jeg mener det er viktig at musikkpedagogen kjenner til når sangen skal benyttes som verktøy i musikkundervisningen.

#### 4.4 Hvordan stelle og pleie stemmen i sangundervisningen?

Som overskriften tilsier, vil dette delkapitlet handle om hvordan man som pedagog gjennom sangundervisningen kan stelle og pleie elevenes stemme. I det foregående delkapitlet ønsket jeg å presentere fysiske aspekter ved stemmen og ulike hensyn som bør tas i relasjon til den. I dette delkapitlet vil jeg gå videre med til dette, og presentere og drøfte hvordan man kan arbeide praktisk med stemmen i sangundervisningen. Rene praktiske eksempler på hvordan de ulike aspektene kan løses i en undervisningssituasjon, vil jeg ikke presentere i denne sammenhengen, men under kapitlet *Teori i praksis – sangundervisningen i storgruppe*.

Charlotte Thingelstad har skrevet om lærerens rolle i sangundervisning og hun presenterer følgende:

Kanskje i enda større grad enn i andre fag, har lærerens ferdigheter og selvtillit betydning for begrensninger og muligheter når det gjelder å lede sangaktiviteter. Følelsen av å utlevere seg selv, å ikke beherske sitt eget instrument godt nok, kan fort skape sperrer og bli en hindring. Jeg vil i så fall påpeke at det viktigste for læreren, som for elevene, er å våge. Det går ikke an å prøve å synge! Enten så synger man, eller så gjør man det ikke. Det handler om å ha mot til å kaste seg ut på utrygg grunn, hvor man er synlig (hørbar og sårbar) i noe man ikke helt behersker. (Sætre og Salvesen, 2010, s. 2005-2006)

Jeg vil si meg helt enig med Thingelstad. Hun legger et fokus på læreren i forhold til sangundervisningen, og det stemmer overens med det man selv har opplevd. Nøler man i en sangsituasjon eller ikke er helt sikker på hvordan man skal gripe det an, er sjansen større for at sangaktiviteten utvikler seg i negativ retning på mange områder. Utviser pedagogen mot og tør synge og demonstrere foran sin gruppe i forhold til det å instruere en sangaktivitet kun ved å snakket, er sjansen mye større for at man har et godt utgangspunkt for det som videre skal skje. Klarer man i lys av seg selv å engasjere og motivere elevene til sangaktivitet, har man også et godt utgangspunkt for å lykkes videre i en slik undervisningssammenheng. Det er imidlertid visse hensyn som nevnt tidligere som må ivaretas.

Det er de færreste idrettsutøvere som starter rett på konkurranse uten å ha varmet opp kroppen først. Musklene trenger å bli forberedt på hva som skal skje, og har man varmet opp på en god måte, har man også lagt grunnlag for at stemmens utholdenhet, tonale omfang, fleksibilitet og volum kan øke. Dersom man som dirigent for et voksenkor starter rett på konsert uten å varme

opp, så er den lydlige forskjellen meget merkbar sammenlignet med om man har fått varmet opp godt på forhånd. Lyden av et godt oppvarmet kor bærer preg av at stemmene har blitt aktivisert, de er varmet opp og forberedt; muskulaturen er varm og avspent både i pusteorganer og i hals- og kjevemuskulatur. Voksne stemmer trenger kanskje noe mer tid i oppvarmingsfasen enn barnestemmene gjør, men det betyr likevel ikke at man skal hoppe over oppvarmingen. Avspenning av muskulatur og aktivisering er vel så viktig for skjøre, umodne barnestemmer.

Voksne korsangere har mer tålmod og forståelse for det man kan kalle en tradisjonell oppvarming, man trenger ikke pakke inn øvelsene i gøy og moro. Musikkpedagogens oppgave blir å bygge opp undervisningen på en slik måte at barna er med og føler mening, mestring og glede i aktiviteten – at aktiviteten er mer naturlig og har utløp for spontanitet, samtidig som den er konstruktiv i det at pedagogen skal spore til riktig bruk av stemmen. De stemmeøvelsene man innleder sangundervisningen med, bør være av en slik art at elevene synes det er gøy å delta, at de får lyst til å være med videre inn i sangens verden, og at man på et slags ubevisst plan kan innprente gode vaner. Et godt *stemmelig* grunnlag er kjempeviktig for barnas videre *stemmeliv* inn i voksenalderen. Musikkpedagogens oppgave blir da altså: *å stelle og pleie sine blomster, gjødsle dem og bidra til videre utvikling og vekst.*

Når elevene synger, ønsker man at de skal være avspente, at de skal være frie og ha en kroppsholdning som fremmer lydproduksjon i stedet for å hemme den. En musikkpedagog med erfaring fra sang eller blåseinstrument vil ha noen fordeler i forhold til en kreativ tilnærming til dette, men poenget er at i sang er kroppsholdning og luftbruk også viktig for å kunne få til et sunt stemmearbeid. Er man avspent og fri, fungerer også stemmen best. Har elevene skuldrene oppover mot ørene, er det i seg selv et tegn på at det muligens er mye spenning omkring muskulatur, som da vil ha en hemmende virkning på en sunn og naturlig stemmeproduksjon. ”Ved siden av en oppreist, avspent kroppsholdning, er nettopp avspenning en forutsetning for god stemmefunksjon. Det gjelder å finne en riktig balanse mellom avspenning og aktivitet – ikke enten eller, men både og.” (Sætre og Salvesen, 2010, 209). Balansen mellom spenning og aktivitet er viktig, og det er viktig at elevene får gode vaner og at de blir bevisstgjort hva som hjelper i forhold til stemmen. Samtidig er det også viktig at man som pedagog er kreativ og lager variasjoner over et gitt tema, i denne sammenhengen: oppvarmingssituasjonen. Aktivitetene bør være lystbetonte og stimulerende,

ikke uendelig repeterende og dørgende kjedelige. Starten av sangøkta kan raskt få et feil utgangspunkt, og elevenes motivasjon for å fortsette kan ha snudd i feil retning.

Pusteøvelser og såkalte *fonasjons- og resonansøvelser* (øvelser i lyddannelse, uttale og stemmeklang) trenger langt fra være trauste og kjedelige, men er også viktige øvelser å ha med i oppbyggingen av en sunn og velfungerende stemme. Slike øvelser kan ha direkte positiv effekt på vanlig stemmebruk. Dette gjelder særskilt med tanke på uttale og diksjon, men også for elever som sliter med volum på stemmen. Stemmeklang kan også være gøy å arbeide med, og for eleven kan det gi opplevelser de ikke forventet i egen kropp: ”God utnyttelse av stemmens resonansrom kan oppleves som en befriende følelse av at det klinger i hele deg når du synger. Egentlig kan man si at resonansen kommer automatisk, den trenger bare rom”. (Sætre og Salvesen, 2010, s. 212)

Ut fra ovennevnte er det lett å konkludere med at man som pedagog er nødt til å ha kompetanse for å kunne ivareta barnas stemme. Kompetansen kan man som pedagog tilegne seg på ulike måter, men i undervisningssituasjonen må man fremstå som målrettet og trygg på det som er undervisningens hensikt. Er man ikke bevisst på stemmens særegenheter og aspekter ved denne, har man grobunn for å skade i stedet for å styrke stemmen. Man ønsker ikke å la elevene bli sittende igjen med et skadet instrument.

## **5 Teori ut i praksis – før undervisningen starter**

### **5.1 Innledning**

I dette hovedkapitlet vil jeg presentere og drøfte ulike tilliggende konstituenters som er med på å prege de valg man som pedagog tar før undervisningen starter. Disse valgene handler om hvordan møblere musikkrommet hensiktsmessig, hvordan legge til rette når elevene skal tilegne seg nye sanger og hvilke sanger bør man velge for å skape motivasjon for sangaktiviteten hos elevene gjennom en tilpasset opplæring. Det handler også om hvilken arbeidsfordeling pedagogene seg i mellom blir enige om.

Før man entrer undervisningsrommet har man som pedagog gjort mange valg og prøvd å forberede seg på det som skal skje. Denne forberedelsen vil være preget av hvilken bakgrunn pedagogen har og hvilken kunnskap og erfaring pedagogen sitter inne med. Med tanke på pedagogens egen bakgrunn, så er det essensielt å trekke inn momenter som er luftet i kapitlet om *det musikkpedagogiske bakteppet* hva angår musikk og musikkens kraft, samt ulike momenter i relasjon til musikk generelt som undervisningsfag. Musikkpedagogen må være bevisst på de krefter som bor i musikken, samtidig som pedagogen må være i stand til å utnytte disse kreftene til sin fordel i undervisningssituasjonen. Dette fordrer kunnskap. Det fordres også en viss kunnskap og kompetanse i forhold til det å pedagogisk håndtere en stor elevgruppe og klare å holde 55 elevers oppmerksomhet og faglige interesse i 45 minutter.

Med 55 elever og 45 minutter som utgangspunkt, er det vanskelig for pedagogen å ta riktig alt på sparket. Noe bør være klarlagt på forhånd i forhold til å ivareta hensikt og mål med undervisningen. Det første hensyn som trenger oppmerksomhet i den anledning er i forhold til hvordan man bruker musikkrommet og eventuelle tekniske hjelpemidler.

## **5.2 Møblering av musikkrommet og plassering av elevene**

Et av de allmennpedagogiske momentene man må vurdere før man i det hele tatt kan starte undervisningen går på møblering av rommet. Det må tas valg i forhold til hvordan man best kan legge til rette for at elevene føler trygghet og forutsigbarhet i et i utgangspunktet tomt musikkrom. Pedagogene skal med utgangspunkt i et tomt musikkrom skape en trygg, forutsigbar atmosfære hvor elevene føler det komfortabelt å være. Elevgruppen er stor og for mange elever kan det i seg selv by på utfordringer.

Med utgangspunkt i prøving og feiling i egen pedagogisk karriere, samt diskusjon med mine medpedagoger, har jeg funnet at det i disse fellestimene i musikk fungerer godt om elevene har sine faste plasser på stoler og benker. Jeg har prøvd å la elevene sitte hvor de vil, sammen med hvem de vil, med stoler og uten stoler, og jeg vil videre presentere noen betraktninger omkring dette.

Dersom de får sitte med hvem de vil og hvor de vil, er det fort gjort at enkelte elever føler seg utelatt og utenfor den sosiale klikken. Det blir lettere ufaglig uro og elevene kan fort bli avsporet av andre sosiale aktiviteter enn de rent faglige. Mange elever føler seg trygge ved å



sitte i gjengen sin, men samtidig føler andre stor utrygghet i situasjonen – de som føler seg trygge føler seg gjerne så trygge at de da kan komme med negative innspill og kommentarer for å hevde seg innad i venneflokket.

Med utgangspunkt i sin kunnskap om elevene og erfaring er det pedagogene i fellesskap som bestemmer hvor elevene skal sitte. Allmennpedagogen er som regel en av de pedagogene som er mest inne på det aktuelle trinnet som storgruppen består av, og har således en litt dypereliggende kunnskap om sosiale relasjoner og oppførsel i elevflokket. Denne kunnskapen gjør det lettere å få til et sitteoppsett som ivaretar hensyn til enkeltelever, samtidig som man kan oppmuntre til nye relasjoner på en forhåpentligvis positiv måte. Man plasserer i utgangspunktet ikke to elever med atferdsproblemer rett ved siden av hverandre. Man ser ofte hvilke elever som positivt kan styrke hverandre; hvem som har et godt faglig samarbeid i andre fag og føler seg trygge på hverandre, og hvem er så trygge at de kan sitte ved noen de ikke er bestevenn med, men samtidig bidra til at naboen tør synge.

Menneskekunnskap og pedagogisk kløkt er nødvendig her. Man lager et sittekart som i utgangspunktet er fastlagt, men hvor man så absolutt kan gjøre endringer dersom man ser at det er mer hensiktsmessig i forhold til dynamikken i gruppa. Håpet er at man skal ende opp med en elevgruppe hvor alle tør og har lyst til å synge, og hvor alle har best mulig utgangspunkt for å klare å følge med i det som skjer faglig, uten at de blir altfor forstyrret av omgivelsene.

De noe usikre elevene virker imidlertid gladere og lettet over å vite hvor de skal sitte. De føler ikke at de blir utelatt fordi *de populære* elevene velger å sitte sammen og således tvinger *de upopulære* elevene til å sitte sammen, og det er ikke noe press fra medelever på noen måte – det er læreren som har bestemt hvor sitteplassen er. Ønsker og eventuell misnøye i forhold til sitteplasser blir dermed nødt til å kanaliseres i retning lærer, ikke medelever. Det er essensielt at sittekartet blir nedskrevet slik at man som voksen har oversikt. Overlater man å huske plasseringen kun til elevene, er det overhengende fare for at de endrer noe på plasseringen fra gang til gang.

Hvis man skal spare tid slik, er det et alternativ ikke å sette ut stoler og benker før man starter undervisningen og sangaktiviteten. Musikkrommet er i utgangspunktet tomt for inventar i så måte, så med stoler trengs et lite forarbeid. Dette er et forarbeid elevene absolutt kan ta del i,

men suksessfaktoren i dette avhenger litt av alder på elevene og hvordan elevgruppen er. Jeg vil komme litt mer tilbake til hvordan dette kan løses senere, men først noen betraktninger omkring det å bruke gulvet som sitteplass i en slik sammenheng.

Hvis elevene får sitte på gulvet, er det vanskelig for dem å beholde en kroppslig holdning som er til gangs for lydproduksjon i sangen – det er fort gjort at eleven har lagt seg på magen, inntatt en tilbakelent hvilestilling, snudd seg og sitter med ryggen til det som foregår osv. Det at elevene sitter på stoler er derfor fordelaktig, da legger stolen litt føringer for hvordan man skal sitte. Urolige elever kan gjerne finne på å bruke stolen som gymstativ, men de aller fleste elevene sitter relativt rolig. Ved at elevene sitter på stoler, er det også lettere å veksle mellom det å sitte ned og å stå oppreist – veien imellom blir ikke fullt så lang som om elevene skulle vært plassert på gulvet. Det er fordelaktig å bruke stoler sammenlignet med gulvet, også i forhold til at elevene skal finne plassen sin. Stolene utgjør klart definerbare objekter, og det er for elevene lett å telle seg fram til hvilken rekke man er på, og hvor mange stoler fra kanten man sitter, for eksempel.

Selve utplasseringen av stolene er også et ledd i undervisningsforberedelsen. Det er mange stoler som skal settes ut, og mye arbeid for en pedagog alene. I en hektisk skolehverdag er situasjonen ofte den at man har inspeksjoner i friminuttene og således ikke har anledning til å forberede kommende undervisning. Når man først har fått inkorporert plassering av stoler og benker hos elevene, utgjør elevene en kjempehjelp i forhold til dette. De aller fleste elevene vil gjerne hjelpe til. På femte årstrinn er elevene i starten helt ukjente med systemet på musikkrommet i forhold til fellestimen i musikk. For å unngå kaos kommer de da til et ferdig møblert rom. Hvis pedagogene har anledning til å møblere rommet i fellesskap før timen tar til, gjøres dette. Hvis ikke gjør den ene pedagogen det alene, eller musikkpedagogen benytter seg av eldre elever som hjelper til i overgangen mellom timer, for eksempel. Poenget er at rommet skal stå klart til elevene kommer inn.

Når elevene så kommer til musikkrommet, får de vite hvor de skal sitte, setter seg der, og når alle er på plass, kan selve musikkundervisningen ta til. Etter hvert som elevene blir kjent med rutinene, blir de mer og mer en del av disse, og elevene blir også mer deltakende i møblering av rommet. Møbleringen skjer da relativt raskt og effektivt, og blir derfor ikke en stor byrde verken for pedagogen eller elevene, og heller ikke en kjempemessig tidstyv i forhold til andre

aktiviteter. Elevene drilles raskt i oppryddingen av stoler, da dette er lett å organisere ut fra at alle får ansvar for å sette på plass sin stol, og de som sitter på benkene må i fellesskap rydde sin respektive benk.

Med tanke på å slippe stol og benkerigging helt, er musikkundervisning i skolens auditorium et alternativ. Der er det møblert som en forelesningssal med fastmonterte stoler og med tilhørende bord foran. En ulempe med dette rommet er imidlertid at det akustisk sett ikke er tilpasset musikk og sang – det er rimelig *dødt* i så måte. Rommet er beregnet for forelesning og filmfremvisning og derfor akustisk tilpasset. En annen ulempe er at rommet ikke har musikkavspillingsutstyr tilpasset det lydnivået som oppstår når 55 til 60 elever synger og det høytalervolumet som er nødvendig for at disse skal kunne høre musikken godt når det brukes CD-komp, for eksempel. Det er heller ikke muligheter for enkelt å kunne koble til mikrofoner og annet teknisk utstyr for å skape litt alternative tilnærminger til sangundervisningen. Det tekniske utstyret på auditoriet består av videoprojektører, digital tavle og lydavspillingsutstyr som kobles til datamaskin. På musikkrommet har man også dette, pluss litt til.

### 5.3 Tekniske hjelpemidler

Med sang som utgangspunkt for undervisning må pedagogen på forhånd også vurdere hvilke metoder som skal tas i bruk i forhold til elevenes tilegnelse av nytt materiale og hvordan variere det pedagogiske opplegget. Hva som er tilgjengelig av teknisk utstyr, er i den sammenheng av betydning. På aktuelle musikkrom er det gode lydgjengingsmuligheter, og man kan variere mellom å bruke CD-spiller og andre lydavspillingsenheter, det er muligheter for å koble til mikrofoner, og man har muligheter til å benytte prosjektør og videoprojektør med lerret og digital tavle i forhold til hvordan man kan formidle noter og tekst for eksempel. Musikkinstrumentlageret er også nært, slik at det lett kan hentes instrumenter hvis ønskelig.

### 5.4 Sanghefte eller ikke...

Et annet hensyn å ta før man setter i gang med selve sangundervisningen, er å tenke over og forberede hvordan elevene skal lære nye sanger og tekster og hvordan de skal ha mulighet til å øve hjemme. Dette kan man velge å løse på forskjellige måter. Ulike alternativer er følgende: elevene kan lære alt utenat med en gang, pedagogen kan bruke en ferdigtrykt sangbok hvis man har en til hver elev, man kan bruke et oppkopierte sanghefte som hver elev har, eller man kan bruke overhead-prosjektør eller videoprojektør i undervisningen og

elevene får med seg sanghefte hjem, eller de har mulighet for å laste ned de ulike sangene som blir brukt i undervisningen, hjemme via skolens internettløsning.

I undervisningen er det hensiktsmessig at musikkpedagogen veksler mellom ulike tilnæringsmåter, hva gjelder bruk av utenatsynging/læring eller at elevene har noe skriftlig å forholde seg til. Når det gjelder bruken av sangbøker i en setting med 55 elever, så er det på de færreste større skoler trinnsett med sangbøker. Klasse sett med sangbøker er velkjent, men det er heller sjelden skolen har 60 sangbøker av samme sort. Kopiering av sanger blir da et alternativ. Ved bruk av kopimaskin binder man seg heller ikke opp i én sangbok, man kan da plukke og mikse sanger etter eget forgodtbefinnende.

55 elever som sitter med nesa ned i et sanghefte er i seg selv en mulighet, men samtidig en utfordring. Man har som dirigent for en slik gruppe få visuelle muligheter for å oppnå kontakt med sine sangere, og sangerne kan fort miste tråden på så mange måter. Enkelte elever er kanskje ikke de sterkeste leserne og trenger kanskje litt ekstra hjelp i forhold til å følge med i teksten. Muligheten for å hjelpe disse elevene er ikke tilstede hvis de sitter spredt i en større gruppe, og læreren ikke direkte kan peke i teksten for å hjelpe dem.

Med nesa ned i noter og tekst vil elevenes hake være rettet nedover mot brystkassen. I sang er en slik hodevinkling ikke det man ønsker å opprettholde over lang tid, det er heller noe man søker å unngå. Som musikkpedagog ønsker man å legge best mulig til rette for en positiv sanglig opplevelse samtidig som man ønsker å etablere gode vaner hos elevene. I sangproduksjon er det ønskelig med frie, avspente luftveier og en muskulatur i hals og kjeve som kan få utfolde seg naturlig. Med tanke på gode stemmevaner og stemmemessige fordeler for elevene i fremtiden, er dette et viktig hensyn å ta for pedagogen. Charlotte Thingelstads utsagn understøtter dette: ”En elev som er trygg på stemmen sin og har en fri, god stemmebruk, vil selvsagt ha et bedre utgangspunkt for å kunne utfolde seg når stemmen skal brukes i skapende aktiviteter, enn om stemmen er ufri og begrensende.” (Sætre og Salvesen, 2010, s. 203). Et annet utsagn som understøtter en minimal bruk av bøker og hefter i selve undervisningssituasjonen er hentet hos Aslaug Furholt: ”Bøker og ark verkar forstyrrende på

konsentrasjonen og hindrer blikkontakt og direkte kommunikasjon.” (Olsen og Hovdenak, 2007, s. 31)

Som et alternativ til sangheftet har man da to hovedmuligheter: Den ene er at elevene lærer alt utenat via herming og repetisjon, uten å måtte forholde seg til noe visuelt i det hele tatt. Den andre muligheten er en kombinasjon av disse, og når elevene skal forholde seg til tekst og/eller noter, blir dette presentert på et lerret foran elevgruppen, slik at alle kan se og pedagogen i front kan veilede og instruere elevmassen. En ensidig vekt på utenatføring vil ta langt lengre tid enn om man bruker en kombinasjon av det auditive og det visuelle. Årsaken til dette ligger i at vi alle er ulike og enkelte elever lærer best på den ene eller den andre måten. Gjennom en kombinasjon av tilnæringsmåter, legger man som pedagog bedre til rette for en tilpasset opplæring ved å arbeide på denne måten.

Med et lerret i front, hvor elevene kan se den teksten og eventuelt de notene de trenger: Hovedfordelen med en overheadprosjektor er at den som regel tar kortere tid å rigge opp, sammenlignet med en datamaskin og tilhørende videoprojektor. Plastikkarket med tekst har man laget til på forhånd, det er bare å plukke frem og legge på, og det er lett å finne igjen til neste sangøkt. Bakdelen er at arket må flyttes på manuelt underveis i sangen, og pedagogen må gjerne peke i tekst. En eventuell flytting av tekstarket er imidlertid en flott arbeidsoppgave for elever som kanskje trenger en liten ekstra motivasjon i en slik storgruppesetting – det er stor stas å få hjelpe – og man har kanskje med dette eliminert enkelte atferdsutfordringer relatert til spesifikke elever.

Ved å bruke datamaskin og digitale verktøy som for eksempel *PowerPoint* eller *notebook*, samt enkelte digitale enheter med disse programmene, kan man forbedre tekstpresentasjonen for elevene enda litt, sammenlignet med kun å bruke overheadprosjektørens manuelle plastikkark. Man kan i disse dataprogrammene benytte seg av ulike bakgrunnsfarger og ulike tekststørrelser og -farger for lettere kunne fange elevenes oppmerksomhet og at de alle skal kunne se det som trengs. Man kan videre legge enda bedre til rette for at alle elever klarer å følge med i teksten gjennom for eksempel å sende inn en og en bit av teksten i stedet for å servere et helt vers på en gang. Pedagogen har også muligheter for å legge inn noen kreative overraskelsesmomenter i en slik digital presentasjonsform – dette for å trigge elevenes

interesse og oppmerksomhet litt ekstra, og som et ledd i den kreative tilnærmingen for å ha 55 elever rettet mot fronten av klasserommet det meste av undervisningsøkta. Det blir spennende for elevene å holde fokus framover og på det som serveres. Det er imidlertid viktig å bruke stor nok skriftstørrelse og være bevisst på fargevalg og fargekombinasjoner på lysarkene. Enkelte av elevene kan være fargeblinde, og det kan være elever med andre synshemminger. Lysark med mørk bakgrunn med lys skrift eller lys/hvit bakgrunn med svart skrift og skriftstørrelse som ligger på mellom 32 til 44 (i PowerPoint) fungerer tilsynelatende bra med utgangspunkt i de avstander og læreretsstørrelse som er på musikkrommet.

Sangheftene trenger likevel ikke å avskrives helt i en undervisningssituasjon som dette. Sangheftene kan brukes til elevenes egen øving hjemme, men i en storgruppe som det her blir tatt utgangspunkt i, vil heftene etter mitt syn heller fungere som distraksjon og hinder enn å skape en god sanglig undervisning.

## 5.5 Hvilke sanger skal man bruke?

I forhold til hvilke sanger musikkpedagogen skal velge å benytte seg av, vil det avhenge av en rekke momenter. Man har faglige hensyn å ta i forhold til læreplan, og man har hensyn som går direkte på elevgruppen man skal arbeide med. Med utgangspunkt i elevene skal pedagogen lage et tilpasset undervisningsopplegg og skal blant annet med sangutvalget skape entusiasme og motivasjon, samtidig som elevenes faglige horisont utvides. Musikkpedagogen skal gjerne utføre dette på en slik måte at elevene lærer *om* musikk *gjennom* musikk. Gjennom sang og musikkutvalg skal læreren søke å skape motivasjon, engasjement og stimulere elevene til aktiv deltakelse og innlevelse.

Uten motivasjon er noe av grunnlaget for at læring skal skje, borte. Elevenes grunnlag for læring avhenger også av andre aspekter som det bør tas hensyn til i repertoarutvalgsprosessen. Jeg velger her å presentere noen av disse hensynene slik de er presentert i Gunn Imsens bok *Elevers verden*:

*Motivasjon og interesse.* Motivasjon er en sentral faktor i all læring, og undervisningen må vekke nysgjerrighet, interesse og litt spenning hos eleven.

*Faglig kunnskapsnivå.* Læringsoppgavene må ta hensyn til elevenes forkunnskaper i faget eller i emnet. Oppgavene skal være gjennomførbare, men det *skal* være litt vanskelig

*Fysisk utvikling.* Elever er ulike med hensyn til modning og vekst. Noen fag er særlig sensitive for dette. Det er også viktig å ta hensyn til elevens finmotoriske utvikling og generelle evne til å beherske kroppen sin.

*Selvinnsikt.* Ikke alle elever har et bevisst forhold til seg selv, sine muligheter og begrensninger. Det er viktig at læreren er våken for dette, og bidrar til å ”strekke” eleven der hvor det er muligheter, og ikke la dårlig selvoppfatning hemme elevens læring.

*Sosial utvikling.* Ikke alle elever har kommet like langt i forståelsen av seg selv som et sosialt vesen, og ikke alle er i stand til å vurdere konsekvensen av egne handlinger. Dersom læring skal forstås som en sosial prosess, må en også ta i betraktning elevens muligheter til å fungere i det sosiale læringsfellesskapet. (Imsen, 2005, s. 356-357)

Repertoaret man bruker bør være variert, slik at man kan utfordre elevene på flere områder. Det bør ta hensyn til elevenes nivå stemmemessig og utviklingsmessig, og det bør være realistisk for elevene å kunne klare å synge utvalgte sanger. De bør ha noe å strekke seg mot, men de bør ikke miste motet i prosessen, heller. Mister de motet, mister de motivasjonen og engasjementet. Hvis elevene begynner å miste engasjement og lyst til å delta, blir det temmelig raskt uro og mye unødig tull og tøys i gruppen.

Et annet aspekt ved repertoarvalget har å gjøre med elevenes følelse av eierskap og deres muligheter for å være med å farge sangutvalget. Føler elevene at de kan være med å velge noe av innholdet i sangøkta, øker motivasjonen og dermed også læringseffekten. Som pedagog bør en alltid søke å balansere innholdet mellom faglige hensyn og elevenes ønsker, samt ha et fokus på hva som er passende med tanke på elevenes ferdigheter og utvikling.

Repertoaret i sangundervisningen kan også ha direkte relasjon og nytte i forhold til andre fag, alt etter hva pedagogene ser som hensiktsfullt. Nyttedefunksjonen i forhold til det å for eksempel lære seg gangesanger i matematikk er kjent, og i sangen kan man med letthet arbeide og leke med tekst og uttale i forhold til både norsk og engelsk. Det er ikke sikkert at alle elever på 5. trinn klarer å ramse opp hele alfabetet, men synger de alfabetsangen, er imidlertid sjansen stor for at alle bokstaver er akkurat der de skal være.

Et annet moment jeg føler det viktig å ta med avslutningsvis i dette delkapitlet, er betydningen av at repertoaret i sangundervisningen blir satt i en sammenheng; at elevene føler at de sangene de synger har en hensikt. Øving uten mål og mening kan for de fleste synes

meningsløs, og meningsløse arbeidsoppgaver sporer ikke nødvendigvis til intensiv arbeidslyst og ivrig oppgaveløsning. Det er lettere å stimulere til arbeidslyst og arbeidsiver hvis målet er noe elevene ser som lystbetont litt frem i tid.

Med tanke på hvilke sanger en skal velge, er det ikke alltid lett å treffe elevgruppa i hjertet med de sangene musikkpedagogen velger ut på kortimen. Jeg har valgt å la elevene få fylle ut ei ønskeliste hvor de får skrive ned de sangene de har lyst til at vi skal synge på fellestimen. Dette blir en slags veileder i forhold til hva som rører seg musikkmessig hos elevene på fritida og hjemme, hva de lytter til og hva som fenger dem. Ut fra disse listene får man da som regel et godt utgangspunkt får at elevene også får være med på å farge undervisningen litt. Men jeg bruker sjelden alle de sangene som blir presentert i disse ønskelistene. Elevene har ikke nødvendigvis den innsikten som trengs i forhold til at sangene skal fenge og samtidig være sangbare for det brede spekter av elever.

Når man som pedagog skal velge ut hvilke sanger man skal bruke, kan det være til hjelp å ta utgangspunkt i følgende spørsmål, her listet slik de er presentert i boka *Sanger, Septimer og Triangler* av Eidsaa og Kamsvåg:

- Hvilken type av sanger appellerer tekstlig og musikalsk til barnet?
- Hvilket toneomfang passer barnets kapasitet?
- Hvilke beskjeder eller instruksjoner kan barnet forstå?
- Er barnet klar for å delta i kanonsang eller flerstemt sang?

(Eidsaa og Kamsvåg, 2007, s. 23)

Ovennevnte spørsmål favner de ulike aspekter man må vurdere før man har selve sanglista klar for undervisningen i fellestimen. Det kan også være greit å ha ei sangliste som er litt lenger enn hva som kanskje er nødvendig, da det kan variere hvor raskt man kommer seg gjennom det som er planlagt. Når jeg arbeider med sang på mellomtrinnet, hender det så absolutt at vi stopper opp og jobber litt mer inngående med enkelte sanger, men blir det for mye slikt arbeid, mister gjengen fokus og det blir fort uro. Noe terping, spesielt med tanke på intonasjon og tekst, kan man legge inn, men man må være forsiktig med å ikke komme med for mye kritikk, da kan motet og lysten raskt forsvinne. Det kan fort ende opp med at elevgruppa blir sittende uten å ville lage en lyd. Jeg går heller aldri direkte på enkeltelever for å korrigere sangteknikk og lignende i en slik situasjon. Jeg kan henvende meg til hele gruppa for at de skal synge med en svakere stemme og ikke rope, eller at de kan trykke litt til, men aldri enkeltvis. Dette handler mye om hvordan jeg tenker i forhold til det å selv bli irrettesatt



foran en massiv gruppe med mennesker. Ros kan man godt motta, men konstruktiv kritikk er en annen sak.

Barn er skjøre, og dette skal man ta hensyn til. Som pedagog skal man bygge opp, ikke rive ned. Er det enkeltelever som kanskje trenger litt ekstra oppmerksomhet, gjøres dette skånsomt og på tomannshånd. Dette er erfaringer jeg selv har gjort meg i løpet av årene som aktiv musikkutøver i ulike grupper og ensembler, men også etter å ha undervist i slike sammenhenger. Jeg er imidlertid ikke den eneste som har identifisert dette:

Etter hvert som barnet får større musikalsk og sanglig erfaring, kan både tekstlig og musikalsk vanskegrad økes. Det er likevel viktig å først og fremst være oppmuntrende og positiv når man arbeider med sang! Barnet er i denne alderen svært var på å bli irettesatt foran hele gruppa. En ubetenksom bemerkning kan ta motet fra eleven. Det er ikke lurt å terpe unødig på detaljer, på den annen side er det viktig at sang blir en aktivitet som elevene arbeider seriøst med.

Kort oppsummert tør jeg påstå at i forhold til valg av repertoar som skal brukes i sangundervisning, uavhengig av elevgruppes størrelse, fordres det at pedagogen klarer å balansere repertoarvalget på en slik måte at menneskelige, faglige og sosiale sider ved musikkundervisningen blir ivaretatt. Det må balanseres slik at elevene føler glede, mestring og finner det meningsfylt å delta i aktiviteten. Som pedagog må man tillate seg et visst rom for prøving og feiling, men det skal i utgangspunktet være mulig å unngå enkelte fallgruver dersom man legger litt flid i forarbeidet og sangvalgene.

## 5.6 Arbeidsfordeling mellom de voksne

Til fellestimen i musikk er det timeplanmessig alltid satt opp to pedagoger ut fra antall elever som er samlet. De to er en musikkpedagog og en allmennpedagog uten musikkfaglig bakgrunn. Før undervisningen starter, er det fundamentalt viktig at pedagogene har drøftet og avtalt hvordan de skal drive den pedagogiske aktiviteten sammen og hvilke forventninger man har til hverandres roller. Grunnlaget for en god pedagogisk økt er bedre til stede om de voksne er trygge på situasjonen og hverandre. Nøling og usikkerhet hos de voksne er noe elevene raskt oppdager.

Det har tradisjonelt fungert slik at musikkpedagogen har tatt seg av den musikkfaglige delen av undervisningen, mens den andre pedagogen har vært den som har vært med på å organisere elevene, vandret litt rundt og vært musikkpedagogens forlengede arm hva blant annet elevoppmerksomhet og behov angår. Medpedagogen er også en viktig diskusjonspartner for

musikkpedagogen i etterkant av undervisningen, for å se på sosiale aspekter av øktene og om man har truffet elevgruppene med tanke på repertoarvalg og metodisk tilnærming.

## **6 Teori ut i praksis – Sangundervisningen i storgruppa**

### **6.1 Innledning**

I dette hovedkapitlet vil jeg presentere et praktisk undervisningsopplegg på et hovedtrinn på mellomtrinnet og diskutere videre ut fra ulike aspekter ved dette. Innledningsvis presenterer jeg selve undervisningsopplegget i den form det ble presentert for elevene på aktuelle det årstrinnet høsten 2011. Jeg vil videre i forbindelse med undervisningsopplegget presentere noen praktiske eksempler på ulike oppvarmingsøvelser og bildeeksempler på hvordan blant annet tekst blir fremlagt for elevene på ulike sanger jeg ser som hensiktsmessige i denne sammenhengen.

Avslutningsvis vil jeg drøfte om de ulike målsetningene for undervisningen er nådd og realisert. I denne delen vil jeg også presentere innspill fra utenforstående voksne observatører som har vært inne i undervisningssituasjonen.

### **6.2 Bakgrunnsinformasjon**

Før man har en ferdig planskisse for undervisningen, er det en rekke momenter som vil være viktige. Pedagogens egen musikkbakgrunn, holdninger til faget og til elevene, vil ha betydning, i tillegg til tilgjengelig rom og andre tilliggende rammefaktorer. Dette er tidligere presentert og delvis drøftet. De bakenforliggende faktorene, tidligere presentert i *Det pedagogiske bakteppet*, er momenter som hele tiden er med på å farge og prege pedagogens valg opp mot undervisningen, både direkte og indirekte, uavhengig av elevgruppe. Videre i dette delkapitlet vil jeg presentere det som berører denne undervisningssituasjonen direkte, og vært utgangspunkt for mine pedagogiske valg i denne sammenhengen.

Målgruppen for undervisningsopplegget som ble gjennomført, var en elevgruppe på 55 elever, ca 10 år gamle. Innad i elevgruppen var det elever med til dels store sosiale atferdsmessige utfordringer, det var noen elever med lese- og skrivevansker, og en elev hadde hørselshandikap.

Medpedagogen var i denne sammenheng en allmennlærer uten musikkfaglig kompetanse, men en erfaren pedagog. Vedkommende hadde ikke hovedtilhørighet på det respektive trinnet, men hadde vært inne i gruppen fra oppstarten den aktuelle høsten. Pedagogen kjente dermed gruppen godt. Jeg var i utgangspunktet ikke hovedmusikkpedagog på i denne elevgruppen, men kom inn i slutten av november og skulle være inne i gruppen frem til juleferien tok til. Jeg kjente dermed ikke den aktuelle elevgruppe, i detalj før jeg tok til, noe som også fikk betydning for hvordan jeg la opp blant annet repertoarvalget innledningsvis.

Gruppen var allerede plassert rekkevis på stoler og benker hvor de hadde sine faste plasser. De var imidlertid kjent for å være en utfordrende gruppe, mye på grunn av enkeltelever som kunne påvirke hele storgruppesituasjonen negativt. Dette var også noe å ta med i betraktningen, slik at man kunne ha noen triks i ermet for å kunne redusere uønsket atferd og heller stimulere i en positiv retning hvor uønsket, negativ atferd ikke ble hovedfokus for dem og alle andre tilstede i fellestimen. Å gi enkeltelever ulike arbeidsoppgaver i forbindelse med undervisningen kan ha utrolig god effekt i så måte. Det å føle at de har en viktig rolle gjør noe med hele eleven. Fra å være urolig og ha oppmerksomheten på helt andre ting, kan det å få være den som starter og stoppe musikken for eksempel, være årsaken til at eleven klarer å holde fokus igjennom økta. Med tanke på å stimulere til positive atferdsmønstre og gode vaner, er PALS-arbeidet som skolen arbeider etter, også et viktig moment. De såkalte BRA-kortene var med i baklomma. PALS-målsetningen for sangøkta ble til i samarbeid med den andre pedagogen.

### **6.3 Plan for undervisningen**

I dette delkapitlet vil jeg presentere min egen planskisse for gjeldende undervisningsperiode og de ulike øktene. Eksempler på hvordan oppvarmingsøvelsene kan se ut finnes i vedlegg 1 og eksempler på powerpointlysarkene jeg lagde, finnes i oppgavens vedlegg 2.

Oppvarmingsøvelsene er øvelser jeg bruker i starten av ei økt, og som jeg varierer og improviserer over, alt etter hvordan man får med seg elevene. Etter hvert som elevene blir kjent med rutinene og gangen i oppvarmingen, kan det hende at jeg av og til lar elever som har lyst til det, få lede an. Skissene for undervisning ser rimelig like ut, og jeg vil derfor kun presentere et skisseeksempel for den første økta. For resten av perioden vil jeg kun legge fram

repertoarlistene som videre diskusjonsgrunnlag. Plandokumentet for den første fellestimeøkta på 5. trinn den aktuelle høsten så slik ut:

---

**5. TRINN**  
**FELLESTIMEN I MUSIKK**  
**21.11.20xx**

**Undervisningsperiode: 21.11.20xx-19.12.20xx.**

*Undervisningsmål:*

- Bli kjent (elevene + musikkpedagogen)
- Arbeide med tema jul
- Julekonsert for foreldrene 19.12.20xx

*Kompetansemål for perioden:*

- Syngte unisont i gruppe med vekt på intonasjon, klang og uttrykk
- Framføre sanger og viser fra eldre og nyere tid

*PALS-MÅLSETNING:* At elevene på en god måte skal delta i sangaktiviteten. Klarer de dette, så får de et BRA-kort etter endt økt. Utmerker de seg i positiv retning, kan det hende at de får BRA-kort underveis også.

**GJENNOMFØRING:**

- **Oppvarming:**
  - Hermegåsa: (lærer leder an)
    - Strekk, bøy og tøy
    - Ansiktsgrimaser
    - Vokaler, Fly, bil, traktor, dyr (*for konkrete eksempler, se vedlegg 1.*)
  - Fader Jakob
    - Enstemt + i kanon

- **Hoveddel:** (med powerpointpresentasjon på lerret i front av elevene)

*(For utforming og oppbygging av presentasjonen, se vedlegg 2)*

- Sanger fra nyere tid, elevbasert:
  - **Diamanten – Chand Torsvik**
    - *Elevene synger sammen med originalmusikken*
  - **Summer of 69 – Bryan Adams**
    - *Elevene synger sammen med originalmusikken*
  - **My heart is yours – Didrik Solli-Tangen**
    - *Elevene synger sammen med originalmusikken*
- Sanger fra nyere og eldre tid, tema jul:
  - **Vi tenner våre lykter**
    - *Elevene synger til singback*
  - **Sancta Lucia**

- *Elevene synger til singback*
- **Julenissens bjeller**
  - *Uten komp*
- **Rockin' around the Christmas Tree**
  - *Elevene synger til singback*

**Avslutning: Rydde på plass stoler og benker, og TAKK FOR I DAG!**

---

Undervisningsplanene for de andre undervisningsøktene følger samme oppbyggingsformat. Oppvarmingsøvelsene jeg benytter, er også som regel ganske like. Litt forskjell kan det nok være ut fra noen improviserte variasjoner fra gang til gang, men likevel gjenkjennbart for elevene. Jeg velger derfor kun å presentere selve repertoarlisten for de andre fellestimeøktene. Repertoarlistene var som følger:

#### **ØKT 2:**

- Vi tenner våre lykter
- Sancta Lucia
- Jeg så mamma kysse nissen, jeg
- Julenissens bjeller
- Rockin' around the Christmas Tree
- Bjelleklang
- Nå tennes tusen julelys
- Rudolf er rød på nesen
- En stjerne skinner i natt

Alle sangene, med unntak av *Julenissens bjeller*, ble sunget med bakgrunnsmusikk uten vokalspor. Det samme gjelder for de andre øktene.

#### **ØKT 3 + 4:**

- Vi tenner våre lykter
- Sancta Lucia
- Jeg så mamma kysse nissen, jeg
- Julenissens bjeller
- Bjelleklang
- Nå tennes tusen julelys
- Rudolf er rød på nesen
- På låven sitter nissen
- Snømannen Kalle
- Julekveldsvisa

- En stjerne skinner i natt

**KONSERTREPERTOARET:** (for utforming og presentasjon på konsertpresentasjonen, se vedlegg 3.)

- Nå tennes tusen julelys
- Julenissens bjeller
- Jeg så mamma kysse nissen, jeg
- Bjelleklang
- På låven sitter nissen
- Julekveldsvisa
- Vi tenner våre lykter
- En stjerne skinner i natt

#### 6.4 **Praksisforklaring: Musikkpedagogens begrunnelser og refleksjoner**

I dette delkapitlet vil jeg mer detaljert gå inn i første undervisningsøkt og fortelle/forklare repertoarvalg og ulike andre valg som er gjort i forhold til undervisningen. Detaljrikdommen vil ikke være like dyptgående som de andre undervisningsøktene hva repertoar angår. Jeg vil også underveis i delkapitlet prøve å begrunne ulike valg jeg som pedagog har gjort, samt tanker omkring opplegget.

Hensikten med oppvarmingsøvelsene er å få etablert en ro i gruppa før man begynner, samt å forberede stemme og kropp på 45 minutters synging. Ut fra erfaring vil jeg si at det er greit å komme raskt i gang med økta uten for mye snakking innledningsvis. Snakker pedagogen mye, blir elevene raskere urolige og oppmerksomheten forsvinner over på andre ting.

Oppvarmingsøvelsene kan ofte være relatert til sangene som vi senere skal synge i økta, i form av at jeg tar igjen ulike diksjonslyder eller ord etter hvert som oppvarmingen skrider fram. Uavhengig av kobling til resten av opplegget, føler jeg at oppvarminga bør være litt morsom og litt slik at elevene holdes på tå hev i forhold til det å følge med, samtidig som dette er en flott anledning til å bevisstgjøre elevene på enkelte ting som skjer med kroppen når man gjør de ulike øvelsene. Det er mange bøker med gode forslag til ulike fine oppvarmingsøvelser, mine øvelser i vedlegg 1 er kun et forslag til en løsningsmåte. Mot slutten av oppvarmingen pleier jeg å inkorporere ulike barnesanger som jeg vet de fleste barna kan, i tillegg til å dele opp i kanonsang, for eksempel. Jeg velger imidlertid ikke å gjøre det med denne gruppa ennå. Det er svært fort gjort at elevene blir litt for ivrige og man får uro i

stedet for *sunnt* faglig aktivitet. Oppvarmingssekvensen er stort sett bygd opp over samme lest for alle undervisningsøktene.

#### 6.4.1 Første økt

Etter endt oppvarmning valgte jeg i første økt med den aktuelle gruppa å bruke sanger som var aktuelle og litt i vinden høsten 2011. Dette var en elevgruppe med mange iboende utfordringer ut over det som mange ganger er vanlig i en elevmasse, slik at mitt fokus var å få full klaff med elevene fra første sang. *Diamanten* av Jørund Chand Torsvik var en sang de aller fleste kjente litt fra før. De fleste hadde fått med seg Torsviks opptredener på TV i forbindelse med X-Factor på TV 2, så sangen var ikke totalt fremmed. Selve sangen er på samme dialekt som elevenes, så den er noe lettere for dem å synge, sammenlignet med tekster på bokmål eller engelsk. Tonalt omfang og register på sangen er heller ikke av det mest avanserte, så elevene har gode muligheter for å kunne synge med i denne låten, som har medium tempo. *Diamanten* var på daværende tidspunkt ei grei låt ut, ettersom den var aktuell i tida. Det er ikke sikkert at samme sang hadde fungert like godt for å kapre elevene i dag.

Neste låt var ei låt jeg valgte ut fra at denne sangen er utrolig populær blant de tøffe gutta. Noen av de eldre elevene ved skolen hadde framført denne låten ved ulike anledninger, og de yngre gutta syntes den var umåtelig kul og tøff. Det var greit med en slik låt for å kunne trekke disse med inn i samsangen også, selv om man kanskje så absolutt kan stille spørsmål ved om de skjønner hva de synger om og om de får til alle orda. Min hensikt var å få dem med og få dem til å synes at dette var noe kjekt å være med på, og da passa den godt. Sangteknisk er dette ei låt som kanskje utfordrer kapasiteten til en femteklassing en del, men mitt fokus på første del av denne sangøkta var som nevnt det å få elevene med i aktiviteten. Diksjon og intonasjon var dermed noe underordnet i denne omgang.

Låten som fulgte var *My heart is yours* med Didrik Solli-Tangen, og dette var vinnerlåten i den norske Grand Prix-finalen-, en låt som mange av jentene på mellomtrinnet gikk og nynet og smås ang på. Ut fra mine observasjoner den høsten i forhold til denne låtens popularitet, så valgte jeg å bringe den inn i undervisningen. Også dette er ei låt som ligger noe over nivået til hva en femteklassing på en god måte kan reprodusere i en konsert, men igjen, hensikten med de innledende sangene var å få engasjert det store flertallet av elevene i sanglig aktivitet.

For de tre første låtene valgte jeg å kjøre originalsporene med vokal for at elevene kan henge med der de får det til, samt at det ikke er så synlig dersom det er steder i løpet av sangene hvor elevene ikke kan tekst og/eller melodi. Det er utrolig hvor stor støtte Chand, Bryan og Didrik gir – og selvsagt er jo alle vi andre like flinke som dem!

Hva angår julesangene, så er *Vi tenner våre lykter* fra adventsserien Jul i Skomakergata fra 1979, av Bjørn Rønningen, å betrakte som en klassiker. Denne sangen har jeg brukt mye, da de aller fleste barn synes den er fin og de synes den er kjekk å synge. Registermessig passer den godt. *Santa Lucia* valgte jeg med utgangspunkt i at 5. trinn kanskje skulle være med og gå Luciatog da det ble tid for det, og dermed greit at elevene kunne den. De aller fleste kan denne sangen fra før også, men det er alltid nye mål man kan strekke seg etter. Det som ofte skjer, er at elevene vil synge halen på *refrenget* feil, det vil si de to siste taktene på den biten av sangen som gjentas. Elevene synger ofte dette likt begge ganger, og da er det som regel avslutningstaktene de synger. Det skjedde med disse elevene også. Jeg valgte å ta litt tak i dette denne gangen, og demonstrerte hvordan det skulle være. Elevene klarte ganske greit å huske det da, men hvorvidt det satt etter første runde, var en annen sak. Denne sangen er samtidig å betrakte som en jule- eller adventssang fra eldre tid, og er med på å dekke opp kompetansemålene i forhold til at elevene skal kunne sanger fra eldre tid. Målet var at de skal kunne den mest mulig utenat i tilfelle de skulle ut og gå i tog på Luciadagen 12. desember. I innøvningsfasen bruker jeg singback-kompet som hører til sangbokserien *Våre Beste Viser og Barnesanger*, av Mailèn Stubsveen Myhra. Disse bøkene har sanger som er transkribert til et register som fungerer greit for de aller fleste barnestemmer, og det er et rikelig utvalg av sanger man kan benytte.

*Jeg så mamma kysse nissen* er en rytmisk og fengende julesang av en litt nyere dato. Denne sangen er i et litt raskt tempo og svinger litt. Den er ypperlig for å få litt fart og futt i elevene igjen, da den også har en tekst som slår an hos den aktuelle aldersgruppen. For å holde elevene engasjert og fokusert, trengs det en liten musikalsk veksling av og til. Registermessig strekker denne sangen seg fra lav h til d2, så elevene får strukket litt på stemmebåndene uten at de presses for mye.

Den påfølgende sangen, *Julenissens bjeller* av Arne Bendiksen, er en sang jeg har brukt i mange år. Denne sangen har jeg ikke funnet noe singback til, men den funker godt for egen



maskin, og er ypperlig å bruke ekstra rasle- og bjelle-instrumenter til. Jeg starter imidlertid ikke med rytmeinstrumentene før elevene behersker sangen. Innlæringen av sangen foregår ved at lærer synger først, elevene hermer etter, strofe for strofe. Det kan være litt risikosport å ta innlæring av en ny sang mot slutten av en 45 minutters økt, men sangens karakter gjorde at jeg ville prøve – det var ingen av elevene som kunne den fra før, så den representerte derfor noe helt nytt. Denne elevgruppa syntes også sangen var gøy, og dermed hadde vi en litt annerledes julesang i kofferten også.

Siste sang for dagen var en jeg i utgangspunktet var usikker på om de ville klare, men jeg valgte å ta den med likevel slik at de, om ikke annet, fikk de en litt rocka og rytmisk julesang, og de sterkeste elevene kunne få litt utfordring også. Tekstmessig er sangen vel avansert for de fleste femteklassinger, men de som er kommet lengst i engelskspråklig utvikling og har gode leseferdigheter, har muligheter for litt å bryne seg på. De som kanskje ikke er de sterkeste med tanke på lesing, henger seg på der hvor teksten er *Rockin' around the Christmas Tree*, om ikke annet. Registermessig strekker også denne sangen seg fra lav h til d2 i den versjonen som er valgt.

Den første økta med elevgruppa gikk uten de store krumspring fra elevenes side. De var med og prøvde å synge så godt de kunne hele veien. De man kanskje forventet at kunne slite noe med å forholde seg til ny pedagog og nytt opplegg, oppførte seg egentlig eksemplarisk. Det ble BRA-kort på alle elever, og stemningen på musikkrommet var god hele veien. Det gikk for det meste i ett, uten mye snakking mellom sangene, og jeg valgte ikke å pirke i de første sangene vi sang i det hele tatt – det var rett og slett ren avsynging. På julesangene pirket jeg litt der det var behov, og vi startet innlæringen av en sang som var helt ny.

Lydmessig velger jeg å ha lydvolument på et slikt nivå at de hører seg selv, men at de hører singbacken høyest. Lyden gir en slags form for kamouflasje og gir rom for at de aller fleste tør hive seg utpå. Om ikke alle elever synger hele tiden, så gir dette de mest sjenerte et skalkeskjul. Jeg har all musikken jeg bruker i undervisningen enten på en ferdig brent CD eller på iPod. Dette gjør jeg for å slippe å bruke tid på å lete etter lydsporene eller å måtte skifte for mye CD-er underveis. Ideelt har iPoden jeg bruker en lang lydledning, slik at jeg kan ha den med meg og raskt operere den ut fra de behovene som oppstår. Bruker jeg CD,

gjør fjernkontrollen samme nytten, slik at jeg slipper å forflytte meg og miste fokus på elevene.

Sangtekstene får elevene presentert på lerret foran seg, ved siden av hvor jeg normalt befinner meg. Jeg bruker MS PowerPoint, og har laget lysarkene med litt bilder og med animert tekst slik at jeg kan sende inn ei og ei tekstlinje etter hvert som det passer med melodien. Jeg har i tillegg fjernkontroll til dette, slik at jeg slipper å stå forankret og bøyd over PC-en. Dette er hjelpemidler som bidrar til at musikkpedagogen kan holde sitt fokus mot elevene, og ha blikkontakt med dem, vise at man er engasjert i dem og synger med dem. Jeg vil igjen i denne sammenheng trekke frem Rigmor Davidsens sitat: *En genuint interessert og entusiastisk lærer kan flytte fjell – og få elevene med seg til uante nye sfærer.* (Olsen og Hovdenak, 2007, s. 89)

Som musikkpedagog er jeg i høyeste grad levende og jeg søker alltid å være så godt forberedt som det lar seg gjøre å være. Om jeg ikke kan alle sanger 100 % utenat, så kan jeg dem så godt at jeg slipper å måtte lese tekst hele tida. Jeg ser det som kjempeviktig og svært ønskelig at pedagoger som er i front, er aktiv i å inspirere, motivere, anerkjenne og se sine elever, at det er elevene som er fokus. Dette fordrer at jeg kan det vi skal holde på med. Elevantall er i denne sammenhengen likegyldig – som voksen skal man være der for *alle* elevene man har foran seg. Et anerkjennende blikk og et smil fra læreren kan utføre små mirakler – det å bli sett er en god følelse også for elevene og kan absolutt bidra positivt i arbeidet med å trekke frem positiv atferd og redusere uønsket atferd.

#### **6.4.2 De andre fellestimene i perioden**

Repertoarvalget for de andre øktene bygger videre på det som ble gjort i første økt med denne elevgruppa. Sangvalgene gjøres ut fra faktorer som å ha noe nytt, noe populært, noe tradisjonelt og noe som elevene har gjort før, for å nevne noe. Fra og med andre økt valgte jeg å kjøre kun julerelatert sangmateriale, med tanke på å kanskje kunne få til den planlagte konserten før jul. Jeg valgte bevisst ikke å nevne konsert for denne gruppa riktig enda. Jeg ville avvente til jeg hadde fått dem på gli oppleggsmessig og jeg hadde blitt litt bedre kjent med hele elevgruppen. Første økts mangel på utagerende atferd var interessant, og det var spennende å se om dette kom til å vedvare.

Jeg starta hoveddelen av den andre sangøkta med de fem julesangene elevene var blitt introdusert for i første økt. I tillegg presenterte jeg Bjelleklang, Nå tennes tusen julelys, Rudolf er rød på nesen og En stjerne skinner i natt. Disse to første sangene benytter jeg også i musisering på instrumenter i klassemusikktimene i perioden før jul, så det var hovedgrunnen til at jeg valgte å trekke dem inn i denne sammenhengen også. Disse ligger i et greit register sangmessig, og det er muligheter for å pynte med rytmeinstrumenter og eventuelt koreografi, og den ene er å betrakte som sang fra nyere tid, den andre fra eldre tid, så klarer man å motivere elevene til å lære disse sangene, kan man hake av for oppfylt måloppnåelse med god samvittighet. Rudolf-sangen og *En stjerne skinner i natt* har ved tidligere anledninger vist seg å være sanger elever i tilsvarende alder finner kjekke å synge, så jeg prøvde med denne gjengen også. Elevene så ut til å kose seg med sangene og sang av vellyst, til tross for at det var seint på dag og tung luft i rommet.

Atferdsproblematikken hos enkeltelever gjorde seg gjeldende i denne økta. Hva som var det utløsende er for meg vanskelig å si, og det ble løst før det fikk utarte seg. Det løste seg rimelig greit med litt omplassering og utdeling av små arbeidsoppgaver uten kjefting og irettesettelser. De fikk bytte på å styre musikken på iPoden, og tilløpet til problematferd avtok. Det ble i forkant av tredje undervisningsøkt gjort avtaler på forhånd i forhold til plassering og arbeidsoppgaver på aktuelle elever som man visste kunne bli en utfordring underveis, og med dette fikk man til en positiv vri uten noe negative aspekter. De andre fellestimene forløp helt uten problemer. BRA – kortene ble brukt både opp mot positiv atferd hos enkeltelever, men også som bonus for hele gruppa når de for eksempel klarte å synge et helt vers alene uten støtte fra tekst. Kriteriene for utdeling av BRA – kortene ble avtalt mellom tilstedeværende pedagoger før undervisningen tok til, og elevene fikk innledningsvis informasjon og påminnelser om hva disse kriteriene var.

Elevene fikk beskjed på den tredje økta om den foreliggende konserten. Enkelte fikk litt panikk, virket det som, ut fra de utsagn som enkelte elever serverte, men de aller fleste roet seg raskt etter hvert som de fikk vite mer om hvordan konserten var tenkt og hvilke sanger vi skulle synge. Repertoaret for den tredje fellestimen var noe utvidet sammenlignet med den andre fellestimen. Nye sanger var På låven sitter nissen, Snømannen Kalle og Julekveldsvisa. Jeg valgte å øke antallet sanger for å ha noen å velge mellom når selve konsertrepertoaret skulle settes. Det er vanskelig å vite helt eksakt på forhånd hvilke sanger som elevene tar til

seg og som fungerer i sammenhengen. På fellestime 3 og 4 valgte jeg å bruke samme repertoar, og elevene fikk på den fjerde økta være med på å velge ut hvilke sanger som skulle synges på konserten. Elevene fikk også være med på å bestemme hvem som skulle komme – om det skulle være foreldre eller om vi skulle invitere småtrinns elever. Elevgruppa valgte foreldrene som publikum. Sangene de valgte var sammenfallende med de jeg syntes gikk best, ut fra et kvalitativt perspektiv. De var de sangene som låt best og som elevene kunne best.

#### 6.4.3 Femte og siste økt: Konserten

For å bedre konsertsituasjonen og redusere noe av stresset for elevene i forbindelse med å ha konsert, kjørte vi øving på forhånd der konserten skulle være. På grunn av at aulaen brukes til flere formål, fikk vi ikke rigget til konsert før etter lunsjpausen samme dag. Vi fikk lånt noe tid fra andre fag til å trene på hvordan elevene skulle stå og øve litt på noen sanger i timen før konserten skulle holdes. Elevene var spente, og de var ivrige etter å få stille seg opp i korbenkene. Det var en lettelse og utrolig kjekt å observere hvor greit det hele gikk.

En av elevene på trinnet hadde normalt ikke vært til stede på fellestimene i musikk på grunn av alternativt pedagogisk opplegg utenfor skolen de dagene fellestimene var. Konsertdagen var han på skolen, og han ville veldig gjerne være med på konserten. Denne eleven hadde ikke nødvendigvis de samme forutsetningene for å synges med av vellyst på alle sangene. Han fikk lov til å velge hvilke sanger han ville være med på. I tillegg fikk han i oppdrag å ønske velkommen hvis han hadde lyst. Han kvitte seg litt, men fant ut at han ville trene seg litt på generalprøve. Han var med på hele generalprøven, fikk øvd på å si velkommen og fikk en gjennomgang av sangene. Han strålte som ei sol, og var absolutt klar for å si velkommen på konserten også, konkluderte han etter endt generalprøveøkt.

For å bedre trykgheten for elevene, valgte jeg å ha teksten oppe på ”storskjerm” slik at de kunne støtte seg til den under konserten også. Mange av elevene hadde øvd på sangene hjemme og kunne dem godt, noen kunne dem utenat, og noen var veldig usikre på tekst, så valget var enkelt. De som kunne synges utenat gjorde det, de som trengte teksthjelp fikk det enten fra digitaltavla med Powerpointen eller fra meg som var i forgrunnen og sang sammen med dem. Utformingsmessig var denne Powerpointen noe annerledes enn det som hadde vært tilfelle i selve undervisningsøktene. Denne var langt mer nøytral for å skape mindre bevegelse hos elevene. Kun tekst var animert og fløy inn linje for linje, ark for ark. Lokalet var med mye

innslipp av lys, og derfor var det mest gunstig med en hvit bakgrunn og store svarte bokstaver. (Konsertpresentasjonen er lagt ved som Vedlegg 3.)

Generalprøven gikk veldig fint, og det var en spent gjeng som tok friminutt før konserten skulle begynne. Etter endt friminutt var elevene utrolig raskt på pletten klare for konsert. Med tanke på at konserten var på dagtid, så var det svært mange foreldre som hadde klart å ordne seg slik at de kunne komme på konsert, og de fikk overvære en konsert hvor 5. trinn viste seg fra sin aller beste side. Det var de færreste elevene som trengte å stå med blikket limt til storskjerm og tekst, for å si det slik. De sang ut til publikum, og det så ut til at de aller fleste kosa seg i situasjonen. De var spente før første sang, men de smilte og var med.

Elevene var veldig flinke. De sang med iver og glød, og krye tok de imot applausen fra sine foreldre. Konserten utviklet seg til ei flott stund for både elever, foreldre og pedagoger. Og selvsagt til slutt: rosende ord og applaus i tillegg til BRA-kort til alle elever for fantastisk flott innsats og oppførsel. Noe av skrytet ble overlevert elevene mens de fremdeles stod i korbenkene foran foreldrene sine, men også til dem enkeltvis i etterkant. For en del av elevene var dette første gang de var med i en framføring av denne typen, og det var tydelig at de var stolte av hva de hadde klart. Det var ikke en eneste elev som var sur og sinna i etterkant da lokalet ble forlatt etter konserten.

#### **6.4.4 Musikkpedagogens refleksjoner retrospektivt**

Utfordringene med undervisning i en stor gruppe er mange, uavhengig av fag. Musikkfaget er i så måte ikke i en særstilling. Musikkfaget har imidlertid noen iboende fordeler slik jeg ser det; evnen til å bevege, til å glede og engasjere. Musikken kan røre oss, sangene kan røre oss, og det er mye av det jeg personlig spiller på når jeg velger repertoar for elevene. Utvalgte sanger har som regel en forbindelse til den undervisningen jeg bedriver i klassemusikktimene, men ikke alltid. Repertoar alene er imidlertid ikke nok for å skape trygge rammer, forutsigbarhet og en undervisningssituasjon uten kaostilstander. Er det kaos ute i gangen før elevene kommer inn til undervisning, er det mer uro, må de yngste elevene være med på å sette opp stoler før undervisninga kan begynne, blir det mer uro og kaosfølelse og fungerer ikke det datatekniske utstyret slik det skal, er det greit å ha plastikktransparenter klare for den manuelle overheaden; hvis ikke blir det uro. Blir det uro og bråk, er sjansene straks større for at enkeltelever kan slenge med leppa i ubetenksomhet og skape utilsiktede konfliktsituasjoner.

Pedagogene til stede på ei slik økt er nødt til å være i tospann, voksenrollene må være godt avklart. Er de voksne usikre, har det erfaringsvis ikke positive ringvirkninger i en slik setting. Enkelte av de tøffeste, kuleste elevene vet å utnytte dette til sin fordel i form av negativ kontakt og terging av de elevene de vet er lette å terge opp.

I løpet av praksisperioden fram mot jul denne høsten, hadde musikkpedagog og allmennlærer mange samtaler og drøftinger både i forkant og i etterkant av sangøktene i forhold til ulike deler av undervisningen. Selve opplegget så ut til å fungere i form av at elevene var rimelig rolige og fokusert på sangen, og det var lite problemfylt å få dem til å synge med. De fleste elevene var med og sang det meste av tida, så langt vi pedagoger kunne oppfatte. Det ble gjort enkelte korrigeringer underveis i forhold til seteplassering og fordeling av arbeidsoppgaver til elevene der vi anså det som nødvendig for å roe ned ulike atferdssituasjoner som utartet seg i negativ retning.

Det ble videre innført rutiner i forhold til inngangen på timen, hvor elevene måtte stille seg opp og vente utenfor døra til musikkrommet før de fikk komme inn. Dette ble gjort for å skape en roligere situasjon inne på musikkrommet. Pedagogenes tilstedeværelse i inn- og utfasen fra rommet var av stor betydning for lyd- og uronivå. Var elevene mer eller mindre rolige når de kom inn for å sette seg på plassene sine, kom sangøkta raskere i gang. Var det mye uro, tok det lenger tid før alle elevene klarte å komme seg på plass og sangen kunne starte.

Rent musikkfaglig skjer det mye i løpet av ei slik 45-minutters undervisningsøkt. Som musikkpedagog håper en at en igjennom tekst og melodivalg treffer elevene slik at de faktisk synes det er kjekt å synge med. En sangtime hvor elevene ikke synger, kan ikke betraktes som en suksess. Powerpoint-lysbildene var designet slik at det skulle være lettere for de svakere elevene å følge med på hvor de er i teksten, samtidig som de fleste skulle få et fokuspunkt i front. I sangundervisning i storgruppe velger jeg enkelte perioder at noen sanger skal kunnes utenat, men for å ha mulighet for en videre og større variasjon i repertoaret, synges det ofte med teksten foran som støtte. Utenatlæring tar lengre tid, og elevenes begeistring for sangmaterialet har en tendens til å dabbe noe av hvis de samme sangene blir repetert mye. Enkelte sanger tåler utenatlæring, men man må ha noe å veksle med. Variasjon skaper glede og engasjement.

Generelt sett prøver jeg å bygge opp repertoaret for en time ved å ikke nødvendigvis ta de sangene som fenger aller mest til å begynne med, men heller starte litt rolig, og heller bygge opp mot, samtidig som jeg veksler mellom vanskelighetsgrader. Synger vi en rolig, lett sang, kan jeg etterpå ta en som er litt mer krevende, samtidig som man må prøve å finne en balanse mellom det som elevene synes er *barnslig* og det de synes er akseptabelt å synge. Jeg søker også å blande inn ønskesanger fra elevene, men dette krever mye forarbeid og både tekst og melodi skal passe i forhold til respektive alderstrinn.

Det skal nevnes at et sangrepertoar som passer ypperlig til 5. trinn, så absolutt ikke trenger å fungere for elevene på 7. trinn. Det skjer mye med elevene fra de er på 5. og til de er på slutten av 7. trinn og klare for å begi seg inn i ungdomsskolens verden. I faglitteraturen kan man finne ulike tips og forslag til hvordan man kan finne repertoar og hva man kan forvente av de ulike aldersgruppene, men min erfaring er at det *alltid* er unntak fra reglene. Det handler om å ta utgangspunkt i den elevgruppen man skal undervise. Hvis en deler ut ei ønskeliste til elevene som de kan fylle ut med musikk de synes er kjekk å lytte på og som de omgir seg med, så har man et lite lager av titler man kan undersøke og kanskje finner man noen låter som kan vise seg å bli gull verdt. Det at elevene får være med på å gi forslag til repertoar, er med på å oppmuntre elevene til respekt for hverandres musikksmak og det er med på å bidra til at elevene føler eierskap til den aktiviteten som bedrives. Selv om elevene i denne praksisperioden ikke nødvendigvis fikk komme med så mange ønskesanger, så fikk de være med å velge ut hvilke sanger som skulle fremføres. Dette igjen, er med på å stimulere til økt trygghet og velvære i situasjonen, ut fra at de fremfører noe de selv føler at de kan.

#### **6.4.5 Andres refleksjoner til praksissituasjonen**

I dette delkapitlet vil jeg kort presentere noen synspunkter omkring utført praksis fra andre voksenpersoner som har vært delaktige eller observatører i undervisningssituasjonene. Enkelte av har vært inne i flere økter, mens andre har vært ei økt. Tilbakemeldingene som ble gitt, handlet om hvordan undervisningsøkta (-ene) vært lagt opp, og i forhold til hvordan observatørene har opplevd elevene i settingen. Deres synspunkter presenteres med mine ord. Synspunktene presenteres ikke nødvendigvis enkeltvis for hver observatør/delaktig, men også noe sammenfattet, da de har sammenfallende momenter. Delaktig i alle øktene var min medpedagog. Observatører som var inne på enkeltøkter var undervisningsinspektør på

mellomtrinnet og spesialrådgiver fra det lokale PPT-kontoret. Jeg velger å ikke skille imellom hvem som har sagt hva av disse.

En felles oppfatning av de andre voksenpersonene var at repertoaret for gruppa fenget dem og stimulerte til sanglyst. Alle elevene sang mye av tida. Dersom det ble for mye prat eller venting mellom sangene, så ble det uro, og ved å korte ned tid mellom overgangene til et minimum, holdes elevenes fokus og uro minskes.

Et annet felles punkt som ble fremhevet, var elevenes innkomst til musikkrommet. Dette var og er en situasjon hvor elevene fort kan komme i konflikt med hverandre, samtidig som utrygge elever fort kan bli enda mer usikre og redde. Pedagogens tilstedeværelse er essensielt i situasjonen og det at elevene har faste rutiner og rammer å forholde seg til. Rolig innfasing gir en rolig og god oppstartsmulighet for resten av skoletimen.

De eksterne observatørene fremhever oppleggets tilpasning i form av design av powerpointlysbilder med tanke på å gjøre det enklere for elevene å følge med i tekst, samt at det utenfra ser ut til at repertoaret sporer til mestring og videre motivasjon for aktiviteten. Musikkvalg trekkes også frem i forhold til å gire elevene opp og roe ned, alt etter hva som trengs, og hvor langt ut i undervisningsøkta en er kommet.

Spesialrådgiver og inspektør fremhever viktigheten og betydningen av å se elevene. Effekten av blikkontakt og en enkel berøring er svært synlig. Tilsynelatende klarte ansvarlige pedagoger for økta å balansere dette på en god måte, samt å utnytte PALS-kortene på en god måte i forhold til å forsterke det positive hos elevene; i denne sammenhengen var det hovedsakelig å klare å sitte mest mulig i ro på plassen sin og være med og synge.

Viktigheten av at pedagogene kom godt forberedt til undervisning understrekes også som positivt og som en nødvendighet i en slik setting. For å skape en stabilitet, trygghet, forutsigbarhet og en viss ro blant elevene i stor elevgruppe, er det essensielt at det er rimelig raske overganger mellom sangene, og at tekst og melodi er avpasset slik at de er gradert med tanke på vanskelighetsnivå; Er alle tekster for lette blir det uro, er alle tekster for vanskelige, blir det uro, og oppfattes alle sangene som *barnslige*, blir det uro.



Sangene som velges i undervisningen må begeistre elevene, samtidig som man må finne balansen mellom hva de kan klare å få til og hva de må strekke seg litt for å få til. Balansen er vanskelig å finne, men det er mulig, og i denne praksissituasjonen har man ut fra observatørens ståsted lyktes i henhold til repertoarvalg. Elevene sang med, de virket tilsynelatende glade og tilfredse. Det var noe uro å spore innimellom, spesielt på overgangene hvis disse trakk ut litt i tid, men det var uansett ikke slåsskamp på bakerste rad, elevene satt ikke baklengs på stolene sine eller klatret i gardinene. Elevene var med på opplegget; de var ikke engstelige eller redde for å synge når de ble bedt om det.

## 7 Konklusjon

Tittelen på oppgaven, *Fellestimen i musikk – herlig suksess eller kanon fiasko*, speiler to ulike utfall av en undervisningssituasjon hvor ulike aspekter i relasjon til en gitt undervisningssituasjon er forhåndsdefinert, og hvor poenget i pedagogisk sammenheng da blir å forsøke å gjøre det beste ut av det, både sett i forhold til elever og læreplan. Målet for all undervisning er at elevene skal lære noe faglig, at de skal sitte igjen med ny kunnskap etter endt undervisning. Læreren kan ikke direkte gi elevene ny kunnskap, dette er noe elevene selv må konstruere. Læreren kan legge til rette, stimulere og motivere elevene på en slik måte at læring skjer. Det er dette som har vært utgangspunktet for det videre arbeidet med denne oppgaven.

Etter mitt syn vil det være mange variabler for hvordan en musikktime kan utarte seg, og for hvilken læring elevene til slutt sitter igjen med. Dette er søkt presentert og diskutert i oppgaveteksten ut fra gitte problemstilling: *Hvilke forutsetninger ligger til grunn for at musikkpedagogen kan realisere læreplanens ulike mål på en god måte i en storgruppeundervisningssituasjon i musikkfaget, hvilke metoder kan være hensiktsmessig å benytte seg av og hvordan kan musikkpedagogen i en slik setting legge til rette for en positiv opplevelse slik at eleven til slutt sitter igjen med en følelse av musikalsk iver, glede og mestring framfor angst, fortvilelse og skadeskutt selvfølelse?*

Oppgavens første kapittel er et innledende kapittel med presentasjon av bakgrunnsinformasjon og begrunnelse for valg av problemstilling, samt problemstillingen.

Videre presenteres oppgavens struktur og til sist et delkapittel som kort omhandler teori, metoder og valg gjort i forhold til avgrensninger. Det andre kapitlet, *Det musikkpedagogiske bakteppet*, er en presentasjon av ulike forutsetninger som ligger til grunn for de musikkpedagogiske valg. Disse valgene som musikkpedagogen tar, farges av bakenforliggende faktorer som pedagogens eget musikksyn, elevforutsetninger, læreplan og de lokale rammefaktorer som inkluderer timeplanmessig organisering ved skolen, rom og utstyr som står til disposisjon. Kapittel 3 er en drøfting omkring ulike metoder som kan tenkes benyttet i en storgruppesetting i musikkfaget. Påfølgende kapittel, *Med stemmen som instrument og kor som læringsarena*, handler om metoden som er valgt som hovedvei i denne oppgaven, sang i kor, og ulike aspekter knyttet til det å bruke stemmen som instrument og kor som læringsarena. Kapittel 5 er en presentasjon og drøfting av ulike hensyn og valg som musikkpedagogen, etter mitt syn, må avklare før undervisningen starter. Kapittel 6 er i hovedsak en praksisforklaring ispedd musikkpedagogens og andres refleksjoner over utført praksis. Siste kapittel er oppgavens konklusjon.

I bunnen for enhver musikkpedagogisk praksis ligger det, etter min mening, en oppfatning om hva musikk er. Denne oppfatningen omkring *hva musikk er* vil være sterkt preget av hvilken bakgrunn og musikalsk erfaring hver enkelt musikkpedagog har. I en undervisningssituasjon er det både den aktuelle musikkpedagogs musikalske grunnsyn og musikalske fagkompetanse som er med på å styre retningen for og utfoldelsen av den musikkpedagogiske praksisen og realisering av læreplanens ulike mål for musikkfaget.

Kunnskapsløftets mål for faget gir rom for faglig kreativitet og musikkpedagogene gis rom til å undervise elevene på ulike måter – metodene er ikke nedfelt i planene, ei heller spesifikt fagstoff og materiale. Fagplanen i musikk legger opp til både teori og praksis, men hvordan dette løses i undervisningen er opp til hver enkelt som skal undervise i musikkfaget. Det er musikkpedagogens faglige dyktighet og kreativitet som gir både muligheter og begrensninger i så måte. Forutsetningene for det som til sist skjer i musikkundervisningen avhenger altså av flere ulike konstituenten. Andre forutsetninger for hvordan musikkundervisningen tar form handler om ulike fysiske rammefaktorer slik som utforming og størrelse på aktuelle undervisningsrom, tilgjengelige musikkinstrumenter, tilgang på teknisk utstyr, timeplanorganisering og gruppeinndelinger for å nevne noe.

Målet for enhver undervisningssituasjon er at elevene skal lære; at elevene skal sitte igjen med ny kunnskap både sosialt og faglig, og at undervisningen skal være med på å underbygge en sunn utvikling av individet slikt at disse kommende voksne står så godt rustet som det lar seg gjøre å møte sine framtidige voksne liv. For at musikkpedagogen kan realisere læreplanens ulike mål, generelt og faglig, på en god måte i en storgruppeundervisningssituasjon, kreves det pedagogisk og ikke minst musikkfaglig kompetanse. Uansett om man velger å kjøre notasjonslære, musikkhistorieforelesning, samspill på instrumenter, sang i kor eller en blanding av ulike musikalske uttrykk, fordrer det musikkfaglig kyndighet.

Desto større elevgruppen er, jo større blir også kravene i forhold til at musikkpedagogen bør ha en viss kompetanse innen klasseledelse også; hvordan lede en elevgruppe på en god måte i forhold til klare mål for undervisningen, skape ro, samtidig som elevene opplever det sosiale klimaet som trygt og godt. Med dette mener jeg at musikkpedagogen i tillegg til å være dyktig i sitt fag, også må være dyktig i forhold til sine elever på det rent menneskelige plan. Pedagogen må kunne se og lede sine elever. Utfordringen i så måte vokser med antall elever, men pedagogens blikk for den enkelte må være tilstede i storgruppen så vel som i smågruppen, og uønsket negativ atferd må søkes redusert til et absolutt minimum, helst ikke-eksisterende.

Med tanke på hvilke metoder som kan være hensiktsmessig å benytte seg av i en slik sammenheng, har jeg presentert ulike metoder som absolutt er fullverdige til det valg som i dette tilfellet er blitt tatt. Rytmeorkester og blokkfløytekor er også gode alternativer for tilrettelegging, for å nevne noen alternativer.

Jeg har imidlertid forsøkt å argumentere for mine valg som musikkpedagog i forhold til bruken av kor som metodisk innfallsport og bruk av stemmen som instrument. Dette handler mye av hva jeg som musikkpedagog føler er riktig og realiserbart under de gjeldende betingelsene og ut fra de rammene jeg har blitt forelagt, fysisk og organisatorisk. Videre har jeg også valgt å trekke inn informasjon jeg synes er viktig i forhold til det å benytte sang som instrument i skolesammenheng. Uten kunnskap spesifikt omkring dette, mener jeg at sjansene i langt større grad er til stede for at man som voksenperson kan bidra til å ødelegge for sine elever i forhold til stemme og selvfølelse heller enn å bygge opp og styrke. Som nevnt i

oppgaveteksten – stemme og identitet henger sammen, og stemmen er et skjørt instrument som ikke bare kan byttes ut. Dersom eleven først har fått en følelse av at ens stemme ikke er brukbar, vil dette være med videre langt inn i voksenlivet.

Et hovedfokus i undervisningssituasjonen må være, etter mitt syn, at elevene skal føle at det trygt å bruke sin egen stemme. Hvordan musikkpedagogen og eventuelle medpedagoger legger til rette for at elevene skal føle trygghet i situasjonen kan variere, men noen hovedpunkter i denne sammenheng går på å skape forutsigbarhet. Faste sitteplasser for elevene og at elevene sitter ved siden av elever som de føler seg trygge på vil hjelpe på dette. Videre er det viktig at repertoarvalg er lagt opp slik at man får en balanse mellom mestring og det å strekke seg litt både stemmelig og faglig samtidig som sangvalg bør begeistre elevene noe. Elevenes stemmer bør skånsomt men lekent varmes opp, slik at elevene motiveres for videre synging. Pedagogene bør i tillegg og så godt som mulig, legge til rette slik at også de som er faglig svakest i gruppa har sjanse til å henge med tekstmessig samtidig som de sterkeste elevene bør få litt utfordring. Uansett nivå bør pedagogene presentere sangtekster slik at tekststørrelse er stor nok å lese og at fargevalg på presentasjon gjør det lett å lese.

Musikkpedagogen skal være med på å legge til rette for en sunn stemmebruk, ikke bare i skolesammenheng, men også i forhold til resten av livet; nå og i framtida. Elevene bør motiveres til å føle at stemmebruk i musikk kan være givende og gøy. Dagens læreplan holder mulighetene godt åpne for å realisere en del av målene via sangen som innfallsport. Mitt utgangspunkt er at alle kan få til å synge, med mindre de har en fysisk defekt som umuliggjør dette. Det kan hende enkelte elever trenger litt mer tilrettelegging, støtte og hjelp fra pedagogens side for å lykkes. Det skal uansett legges til rette for at alle føler det trygt å prøve. Ut fra det som er observert i praksis, er det mulig å få dette til, til tross for en stor elevgruppe med mange iboende variabler av høyst ulik art. Verdien av å ha en sunn, sterk stemme er ikke til å kimse av, og mennesker som tørr utfolde seg har mye å vinne under mange ulike omstendigheter.

En glødende, entusiastisk og kunnskapsrik lærer som ivrer for sangen og musikken og som klarer å fenge sine elever og tilrettelegger undervisningen slik at elevene føler mestring, engasjement og motivasjon for videre aktivitet, har potensielt stor sjanse for å lykkes med å skape en herlig suksess i skolen, uansett gruppestørrelse. Har man som pedagog skapt en

arena som har trygge rammer, hvor også pedagogen med innlevelse tørr gi av seg selv med den stemmen man har, så tør som regel elevene kaste seg utpå også. Suksess i fellestimen i musikk avhenger ikke nødvendigvis av type undervisningsmetode, men heller av at man har pedagoger som er trygge på det de skal undervise i og som også har god kompetanse på det mellommenneskelige planet.

Hvorvidt fellestimen i musikk kan anses som en suksess eller fiasko er i denne oppgavens empiri basert på de observerte hendelser. Elevenes synlige atferd i både positiv og negativ retning har vært bestanddel for de voksne observatørens tolkning og refleksjon. Hva som kan regnes som positivt og negativt i denne sammenheng er en drøfting i seg selv. Elevenes begeistring og deltakelse i sangen er blant det som betraktes som positivt, mens uro fremkommer i form av snakking i stedet for synging, hyppige toalettbesøk uten nødvendigvis å måtte på toalettet, aktiv kommunisering med naboelev eller elev bakenfor og plaging av medelever for å nevne noe. En svakhet i forhold til dette er at det ikke avdekkes hva den enkelte elev føler. Det kan hende enkeltelever føler det svært vanskelig å være i en slik setting uten at det nødvendigvis synes utenpå. I tillegg så er det ikke sikkert at observatørene har observert alt som har foregått mellom elevene hva gjelder blikkontakt og fysiske gester. Dette kunne muligens kommet mer frem i lyset gjennom elevsamtaler eller elevspørreskjemaer.

Disse svakheter til tross, jeg velger å tolke en elev som smiler og som ivrer etter å komme inn på musikkrommet som et positivt tegn til suksess med undervisningsformen. Det samme gjelder for eleven som demonstrerer glede og er ivrig i undervisningssettingen. Klarer pedagogen å skape slike følelser hos eleven, så er mye av grunnlaget for elevens gode læring lagt, sosialt så vel som faglig.

Med faglig kløkt, menneskelig innsikt og kompetanse har musikkpedagogen gode muligheter for å lykkes på fellestimen i musikk. Det er mange mulige måter å nå læreplanens mål på, men til tross for åpne rammer snevres mulighetene inn ut fra omkringliggende rammefaktorer og menneskelige styrker og svakheter. Fellestimen i musikk ved Rørvik skole i framtida trenger ikke bestå seg hovedsakelig av korsang, men det fordrer kanskje alternative organisasjonsmåter og pedagoger som tørr og ikke minst, er villige til å kaste seg utpå og har en faglig ballast å flyte på i så måte. De pedagogiske utfordringene er som regel proporsjonalt økende med gruppestørrelsen.

## 8 Litteratur

- Store Norske Leksikon: musikk. () I Store norske leksikon. Hentet fra: <http://snl.no/musikk>
- Asmervik, Sverre, Terje Ogden, og Anne-Lise Rygvold(2001): *Innføring i spesialpedagogikk*. 3 utgave, 2 opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Bøe, Odd Magne (2005): *Musikkdidaktikk for grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Collin, Finn, og Simo Kjøppe (2003): *Humanistisk videnskapsteori*. 2 utgave, 6. opplag. Danmark: DR Multimedie
- Eidsaa, Randi Margrethe og Gro A. Kamsvåg (2004): *Sanger, septimer og triangler, musikk i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Hanken, Ingrid Maria og Geir Johansen (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. 5 opplag, 2004. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS
- Imsen, Gunn (2005): *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Jackson, Nancy A.: *A Survey of Music Therapy Methods and Their Role in the Treatment of Early Elementary School Children with ADHD*. Journal of Music Therapy; Winter 2003; 40, nr. 4: s. 302-323.
- Johansen, Geir, Signe Kalsnes og Øivind Varkøy (2004): *Musikkpedagogiske utfordringer, artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: J. W. Cappelens forlag AS
- Kumai, M.: *Relation between self-paced and synchronized movement in persons with mental retardation*.  
[http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list\\_uids=10597575&dopt=Abstract](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=10597575&dopt=Abstract) (31.12.2006)

- Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet, midlertidig utgave juni 2006*.
- Myskja, Audun (1999): *Den musiske medisinen. Lyd og musikk som medisin*. Oslo: Grøndahl og Dreyers Forlag AS
- Olsen, Eiliv og Sylvi Stenersen Hovdenak (2007): *Musikk – mulighetenes fag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Rickson, Daphne Joan og William G. Watkins (2003): *Music Therapy to Promote Prosocial Behaviors in Aggressive Adolescent Boys – A Pilot Study*. *Journal of Music Therapy*, Winter 2003, 40, nr. 4: s. 283-301.
- Rickson, Daphne Joan (2004): *Instructional and Improvisational Models of Music Therapy with Adolescents who have Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A Comparison of the Effects on Motor Impulsivity: A thesis presented to fulfill the requirements for the degree of Master of Music Therapy, Massey University, Wellington, New Zealand*. MmusTher, Massey University, Conservatory of Music (Nedlastingsadresse: <http://digitalcommons.massey.ac.nz/dissertations/adt-NZPU20061018-124500/> (26.12.2006))
- Ruud, Even (1980): *Hva er musikkterapi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag ASA
- Ruud, Even (1990): *Musikk som kommunikasjon og samhandling: teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum Forlag AS
- Sætre, Jon Helge og Geir Salvesen (2010): *Allmenn musikkundervisning*. 1 utgave, 1. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Varkøy, Øivind (2003): *Musikk – strategi og lykke, bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. 2 opplag, 2009. Oslo: J. W. Cappelens forlag AS