

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Audun Mathisen Anvik

Musisering på ungdomstrinnet – En studie av læreres
erfaringer med praktisk musikkundervisning

Musicing at the lower secondary level – A study of teachers'
experiences with practical music teaching

Dato: 01.09.2020

Totalt antall sider: 72

Forord

Jeg er nok hverken den første, eller den siste som vil hevde at våren 2020 har bydd på utfordringer, overraskelser, uforutsette hendelser og store endringer i samfunnet. For min egen del har dette ført til at hverdagen som faglærer og masterstudent ble snudd på hodet. Jobben min skulle gjennomføres digitalt, og jeg kastet meg rundt med undervisningsopplegg til elevene, og arbeidet flittig med masterprosjektet. Likevel skulle våren bli krevende for alle. Både for skoleelever, lærere, informanter og masterstudenter.

Etter hvert våknet derimot samfunnet sakte til liv igjen. Elevene fikk komme tilbake til skolen, og jeg fikk komme tilbake på jobb. På rad og rekke, desinfisert, og nøye med én-meters-regelen fikk jeg, de andre lærerne og elevene avsluttet skoleåret i samme rom, og sommeren lyste opp en ellers dyster, og krevende vår. Jeg fikk inspirasjon til å arbeide med masterprosjektet, og etter en utfordrende og spennende prosess føles det godt å kunne sette punktum for denne gang.

Jeg vil rette en stor takk til administrasjonen ved Alstad Ungdomsskole, som våren 2018 ansatte meg som ung og fersk lærerstudent, og ga meg muligheten til å undervise som faglærer. Takk til lærerne jeg har fått anledning til å arbeide med, som har ønsket meg velkommen i kollegiet med åpne armer.

Takk til min veileder, Ann Karin Orset, som har vært en tålmodig, engasjert og god støttespiller igjennom hele prosessen. Takk for støtten, de inspirerende samtalene og tilliten som har bidratt til å gjøre dette prosjektet gjennomførbart.

Takk til familien og kjæresten min, som har måtte forholdt seg til en tidvis stresset masterskribent dette året. Særlig takk til lillebror Ludvig, som tålmodig, og uten bemerkninger har latt meg bruke kjellerstua som skrivestue den siste tiden før innleveringen.

Takk til Arve, Tarjei, Ola og Bertil som med sitt engasjement og fantastisk humør har vist meg gleden av å undervise i musikk, og gjort det til en sann fornøyelse å komme på jobb.

Til sist vil jeg takke min mor og far, som har veiledet og støttet meg igjennom hele lærerstudiet, og vist engasjement, stolthet og genuin glede ovenfor meg hele veien.

Tusen takk.

Bodø, 01.09.2020

Audun Mathisen Anvik

Sammendrag

Med problemstillingen: «Hvilke erfaringer har musikk lærere på ungdomstrinnet med musisering?» søker masterprosjektet «Musisering på ungdomstrinnet – En studie av læreres erfaringer med praktisk musikkundervisning» å belyse musikk læreres erfaringer med hovedområdet «musisere» i Kunnskapsløftet LK06.

For å besvare problemstillingen har følgende tre forskningsspørsmål blitt utarbeidet: Hva forstår musikk lærere med begrepet musisering? Hvilke opplevelser har musikk lærere gjort seg i arbeid med musisering? Hvilke verdier ser musikk lærere i musisering?

Forskningsspørsmålene blir belyst gjennom semi-strukturelle lærerintervju med tilfeldig utvalgte musikk lærere som arbeider med faget på ungdomsskolen. Intervjuene har blitt analysert og kodet tematisk, og gjennom en visuell tilnærming til kodene har jeg drøftet informantenes utsagn med relevant teori, forskning og aktuelle debattanter.

Lærerne som ble intervjuet hadde et reflektert syn på musisering og viktigheten av musikkfagets plass i skolen. Informantene fortalte at de gjennomførte undervisning med stort fokus på musisering, og analysen viste at informantenes forståelse av begrepet innebefattet mer enn begrepets intuitive betydning, kjent som enkelt spill på instrumenter. Gjennom prosjektet framkom en gjennomgående problematisering av ulike faktorer betydning for musisering i ungdomsskolen. Den ene framstår som en type indre konflikt mellom lærernes profesjonelle forståelse av elevenes musisering i grupper, og lærernes pedagogiske tilnærming til musikkfaget, der informantene problematiserte aktualiteten rundt gruppe- og bandrelatert undervisningsformer. Informantene pekte på at rammefaktorer opplevdes begrensende enten med tanke på å tilrettelegge for gruppearbeid i utgangspunktet, eller til at en tett oppfølging av elevene i et individperspektiv var vanskelig grunnet lav lærertetthet. Til sist diskuterer jeg informantenes uttalelser om viktigheten av fagets egenverdi. Informantene trekker frem at deres erfaringer knytter musisering til glede, engasjement i skolen, dannelse og mestringsfølelse hos elevene.

Informantenes erfaringer med musisering framstår som inspirerende, og jeg kan ikke få understreket nok viktigheten av å belyse de gode historiene, til glede, inspirasjon og motivasjon til å framsnakket musikkfaget som et sentralt element i skolen. Jeg etterlyser avslutningsvis et søkelys på musikk lærernes utfordringer knyttet til rammefaktorer, og anbefaler et videre fokus på erfaringsdeling blant lærere i praktisk-estetiske fag i skolen.

Abstract

Asking: "What experiences do music teachers have at the lower secondary level with musicing?" The master's project «Musicing at the lower secondary level - A study of teachers' experiences with practical music teaching» seeks to shed light on music teachers' experiences with musicing.

To answer the problem, the following three research questions have been prepared: What do music teachers understand by the concept of making music? What experiences have music teachers had in working with musicing? What values do music teachers see in musicing? The research questions are elucidated through semi-structural teacher interviews with randomly selected music teachers, who teach music in upper secondary school. The interviews have been analyzed and coded thematically, and through a visual approach to the codes, I have discussed the informants' statements with relevant theory, research and current debaters.

The teachers interviewed had a reflective view of making music and the importance of the subject of music in the school. The informants said that they conducted teaching with a strong focus on making music, and the analysis showed that the informants' understanding of the term included more than the term's intuitive meaning, known as simple playing of instruments. Through the project, a general problematisation of the importance of various factors for making music in upper secondary school emerged. One appears as a type of internal conflict between the teachers' professional understanding of the students' music-making in groups, and the teachers' pedagogical approach to the subject of music, where the informants problematized the topicality of group and band-related teaching methods. The informants pointed out that framework factors were perceived as limiting either with a view to facilitating group work in the first place, or that a close follow-up of the students in an individual perspective was difficult due to low teacher density. Finally, I discuss the informants' statements about the importance of the subject's intrinsic value. The informants point out that their experiences link making music to joy, commitment in school, education and a feeling of mastery among the students.

The informants' experiences with musicing appear to be inspiring, and I cannot stress enough the importance of illuminating the good stories, for joy, inspiration and motivation to promote the subject of music as a central element in schools. Finally, I call for a spotlight on the music teachers' challenges related to framework factors and recommend a further focus on experience sharing among teachers, who teach the practical-aesthetic subjects in the schools.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
Figuroversikt	vi
Vedleggsoversikt	vi
1.0 Innledende del	2
1.1 Bakgrunn formål, og temavalg	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Begrepsavklaringer og avgrensning	4
1.3.1 Musisering	4
1.3.2 Erfaringer	4
1.3.3 Musikk lærere	5
1.3.4 Andre forståelser av musisering	5
1.3.5 Forståelse og verdier	5
1.3.6 Opplevelser	6
1.3.7 Musikkundervisning	6
1.3.8 Læringsrom- og utstyr	7
2.0 Teoretisk rammeverk	7
2.1 Musisering i skolen	8
2.1.1 Skolehistorisk tilbakeblikk	8
2.1.2 Kunnskapsløftet LK06	8
2.1.3 Kompetansemål for 10. trinn - Musisere	10
2.1.4 Fagfornyelsen – LK20	10
2.2 Teorier om læring	11
2.2.1 Tilpasset opplæring	11
2.2.2 Sosiokulturell læringsteori	12
2.3 Forskning	13
2.3.1 Tilpasset opplæring	13
2.3.2 Musisering	14
2.4 Musikkpedagogisk debatt	16
3.0 Vitenskapsfilosofi og metodisk tilnærming	20
3.1 Et historisk tilbakeblikk - Positivismen	20
3.2 Samfunnsvitenskapelig tilnærming	21
3.3 Fenomenologi og hermeneutikk	22
3.4 Forskningsdesign og metode	23
3.4.1 Utvalg og praktisk gjennomføring	24
3.5 utfordringer	24
3.6 Forskningskvalitet og etikk	25
3.6.1 Reliabilitet og validitet	25
3.6.2 Forskningsetikk	26
3.7 Veien til kunnskap – Analytisk tilnæringsmåte	28
4.0 Analyse, empiri og funn	29
4.1 Lærerne som deltok i undersøkelsen	29
4.1.1 Presentasjon av Espen	30
4.1.2 Presentasjon av Siri	31
4.1.3 Presentasjon av Tore	31
4.2 Å forstå musisering	32
4.3 Klasseromsrefleksjoner	34

4.4 Verdien av musisering.....	39
5.0 Drøftingskapittel.....	42
5.1 Innledende del	42
5.2 Å forstå musisering - Lærernes forståelse og tolkning av musisering	42
5.3 Klasseromsrefleksjoner	45
5.3.1 Elevenes respons – å håndtere de likegyldige	46
5.3.2 «Det varmer et lærerhjerne» – Mestringsfølelse i klasserommet.....	46
5.3.3 Dissonans i klasserommet	47
5.4 Lærernes syn på verdien av musisering	49
5.4.1 «Balsam for sjela» - Musiseringens erkjennelsesfunksjon	50
5.4.2 «En arena å blomstre på, og vokse i» - musiseringens dannelsesfunksjon	51
5.4.3 «Noe de kan ha for seg selv» - Musikk som uttryksmiddel	51
5.5 Avsluttende del.....	52
5.6 Veien videre	53
Litteraturliste	55
Vedlegg	60
Vedlegg 1 Intervjuguide.....	60
Vedlegg 2 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt og samtykkeerklæring	61
Vedlegg 3 Godkjent vurdering av NSD	64

Figuroversikt

Figur 1 - Espen	30
Figur 2 - Siri	31
Figur 3 - Tore	31

Vedleggsoversikt

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt og samtykkeerklæring

Vedlegg 3 – Godkjent vurdering av NSD

“Klamme hender. Den altfor gjenkjennelige duften av scenerøyk, og den veldig tunge, elektriske gitaren til onkel over skuldren. Jeg gikk i tredje klasse, og var klar for min første ordentlige opptreden foran noen andre enn kulturskolelæreren, Mamma, Pappa og bandet. Konserten var arrangert av kulturskolen, for kulturskoleband, og skulle finne sted på Sinus, Bodøs ordentlige rockescene.

Planen var gjennomgått og klar. I mange uker hadde vi øvd sammen. Dette fikset vi. Med foreldrene klare med diverse foto- og opptaksutstyr i salen, ble vi på humoristisk vis introdusert av den morsomme instrumentlæreren med langt hår. Vi går på scenen, til plassene våre og kobler inn gitarene. «Har du husket å stemme?» spør kulturskolelæreren meg. «Jepp» svarer jeg. «Har du lyd?» fortsetter han. «Jada» svarer jeg, og dunker høyrehånden mot strengene for å være sikker. «Skal du ha plekter?» var det siste spørsmålet jeg fikk. «Nei takk!» svarer jeg høflig, før han gir meg en tommel opp, og forsvinner bak scenen.

I dette øyeblikket går det opp for meg at jeg faktisk står foran et fullsatt konsertlokale, men før jeg rekker å grue meg hører jeg klikkene fra trommestikker. Etter det fjerde slaget begynner vi, og riffet til The Survivors monsterhit «Eye of the Tiger» bryter ut i lokalet.”

1.0 Innledende del

Denne historien, og dette øyeblikket er et av mine første minner som deltaker i en musikalsk opplevelse. Det skulle vise seg at den skulle bli en av mange musikalske øyeblikk, som i løpet av tiden på grunnskolen og videregående bidro til i at jeg valgte å bli lærer. Kombinasjonen av livet som lærerstudent og amatørmusiker har vært svært givende, og jeg sitter igjen med haugevis av sterke, og inspirerende øyeblikk.

Med sommerferien 2019 kom tiden for å bestemme seg for tematikken som skulle prege denne masteroppgaven. At jeg skulle skrive om musikk, hadde jeg allerede bestemt, i fadderuka 2015; men en mer gjennomgående klargjøring var nødvendig. Svaret viste seg å ligge i egne musikalske opplevelser, som i historien jeg innledet med. Min personlige overbevisning er at musikken i skolen er svært viktig. For elever, klasser, lærere, vaktmestere, rektorer og alle som arbeider med barn og ungdom. En kilde til latter, en måte å sette ord på følelser, noe å samle seg rundt som samfunn og ikke minst en gylden mulighet til å så noen musikerfrø. Som en av mine musikk lærere en gang sa til meg: «Musikken kan gjøre dårlige dager gode, og gode dager fantastiske».

1.1 Bakgrunn formål, og temavalg

Refleksjonene i forrige avsnitt har resultert i at dette prosjektet har som intensjon å undersøke hvilke erfaringer musikk lærere i ungdomsskolen har med hovedområdet «muisering» i LK06. Muisering defineres i LK06 som praktisk arbeid med sang, spill på instrumenter og dans i forskjellige sjangre, med ulike uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ordvalget i denne definisjonen understreker at den som underviser skal ha en nødvendig, praktisk tilnærming til faget og dets kompetansemål, og at musikk lærerens faglige forutsetninger også må stå i sammenheng med nivået vedkommende underviser på (Hanken & Johansen, 2013). På samme måte som at matematikk læreren må kunne løse ligningen selv, og at engelsk læreren kan formulere en setning på engelsk. Satt på spissen.

Inspirasjonen til å skrive om musikkfaget er som tidligere nevnt et resultat av egne opplevelser i utøvende musikk sammenheng, og situasjoner i klasserommet, enten som lærer eller praksisstudent; hvor musikere, rektorer, professorer, lærere og elever har inspirert meg med deres tilnærming til musikkfaget. Eksempelvis da den nylig tilflyttede eleven framførte en sang på arabisk, uten å kunne mer enn fire fem norske ord, med lærer og en medelev som akkompagnatører. Eller på den helt andre siden av skalaen, å oppleve en skoleavslutning uten en eneste tone, puls, eller noen form for opptredener. Jeg har reflektert en del over disse

opplevelsene, og i den anledning undret meg over hvordan musikk læreres egne erfaringer kan påvirke deres opplevelse av musisering, og musiseringens viktighet i skolehverdagen. Hvordan kommer musisering som hovedområde til uttrykk gjennom deres praksis? Hvordan håndterer lærerne fenomenet musisering, som i utgangspunktet kan muliggjøre sterke, og viktige øyeblikk i menneskers liv? I dette prosjektet har jeg derfor studert læreres musisering i skolen, og forsøkt å se nærmere på, kaste lys på musikk lærere, og bringe frem deres ulike erfaringer, tanker og holdninger til faget.

Læreplanen i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006) gjør rede for hva begrepet musisering betyr i ungdomsskolen, og dette vil jeg gå nærmere inn på i neste kapittel. Men på tross av styringsdokumenter og forskning er min erfaring fra blant annet praksisperioder gjennom lærerutdanningen at lærere som underviser i faget gjennomfører undervisningen på ganske ulike måter. De vektlegger ulikt både musisering som praktisk læringsmetode, og har ulike holdninger til bruk av praktisk musikkundervisning. Jeg har møtt lærere som praktiserer musisering uten å se behovet for musikkutstyr eller instrumenter, som har argumentert for at kompetansemålene knyttet til hovedområdet musisere kan nås ved at elevene synger og bruker bølter og spann som rytmeinstrumenter. Andre lærere jeg har møtt, har argumentert for at musikkrommene på en ungdomsskole må inkludere egne grupperom, et mangfold av musikkinstrumenter og flere lærerressurser tilgjengelig i klasserommet. Prosjektets formål søker derfor å belyse ulike perspektiv musikk lærere i har på arbeidet i musikkfaget, og deres erfaringer med undervisning i ungdomsskolen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I prosjektet har jeg utarbeidet og forholdt meg til følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har musikk lærere på ungdomstrinnet med musisering?

For å belyse og utdype problemstillingen orienterer jeg meg videre ut fra følgende forskningsspørsmål:

- Hva forstår musikk lærere med begrepet musisering?
- Hvilke opplevelser har musikk lærere gjort seg i arbeid med musisering?
- Hvilke verdier ser musikk lærere i musisering?

1.3 Begrepsavklaringer og avgrensning

I det følgende vil jeg redegjøre for sentrale begreper og relevant teori, knyttet til begreper som framgår av problemstillingen, og tilhørende forskningsspørsmål. Først vil jeg presentere begrepene innenfor didaktikken og musikkfaget; etterfulgt av en presisering av hvor disse vil være relevant i prosjektet.

1.3.1 Musisering

Musisering defineres i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) som praktisk arbeid med sang, spill på instrumenter og dans i forskjellige sjangre, med ulike uttrykk; men kan også forstås som, humane og sosiale interaksjoner mellom eleven og instrumentet, samt eleven og andre elever, i musikalske sammenhenger (Bjørkvold, 2007; Angelo & Sæther, 2017). Hovedområdet «musisere» i LK06 vektlegger sosial interaksjon som samspill, samhandling, formidling og musikalsk kommunikasjon i øving og instrumentering (Utdanningsdirektoratet, 2006), men må ikke forstås som et direkte synonym til praktisk musikkundervisning. Musisering og praktisk undervisning følger hverandre på den måten at musisering må inneholde en eller annen form for praktisk tilnærming, men det finnes mange eksempler på praktisk musikkundervisning hvor elevene ikke musiserer, som for eksempel å lage veggaviser med musikk som tema. Problemstillingen etterspør læreres erfaringer med musisering, og ekskluderer derfor praktiske læringsaktiviteter som ikke innebærer musisering.

Ordets akademiske betydning viser til følgende definisjon: «Underholde seg selv eller andre med musikk; spille og synge (Det Norske Akademis Ordbok, u.d (a)), og i dette masterprosjektet velger jeg å kombinere Utdanningsdirektoratets (2006) definisjon med ordets akademiske betydning (Det Norske Akademis Ordbok, u.d (a)), og bruke begrepet musisering om sang, instrumentering og dans, knyttet til elevenes formidling, samarbeid, uttrykksform og samspill.

1.3.2 Erfaringer

Hensikten med prosjektet er som tidligere nevnt å frambringe mer nyansert kunnskap om musikk læreres forståelse og tolkning av begrepet musisering, og deres erfaringer knyttet til musiseringens viktighet i skolen. For å klargjøre hva jeg mener med begrepet erfaringer i problemstillingen har jeg valgt å belyse begrepet igjennom forskningsspørsmålene, som etterspør lærernes forståelse av musisering, opplevelser med musisering i klasserommet, og verdisyn på musisering i musikkfaget. Når problemstillingen etterspør informantenes

«erfaringer», er det dermed snakk om fortellinger om læringssituasjoner og refleksjoner fra en profesjonell musikk lærer knyttet til musisering i klasserommet, og elevenes musisering.

1.3.3 Musikk lærere

Opplæringslovens §14-3 «Krav for tilsetjing og undervisning på ungdomstrinnet» presiserer at lærere skal ha minst 30 studiepoeng i musikk for å undervise i ungdomsskolen, men at lærere med tilfredsstillende kompetanse etter tidligere gjeldende krav (før 01.01.2014) kan undervise uten 30 studiepoeng (Opplæringslova, 1998). I prosjektet vil derfor begrepet «musikk lærere» være en betegnelse på utdannede pedagoger med kompetanse til å undervise i musikk (som tilfredsstillende opplæringslovens §14-3), og som underviser på ungdomsskoletrinnet.

1.3.4 Andre forståelser av musisering

I kapittel 2.4 vil jeg redegjøre for hvordan deltakere i den musikkpedagogiske debatten diskuterer begrepet musisering, og i den anledning ser jeg det nødvendig å orientere om fagfeltets ulike tilnærminger til begrepet. Prosjektets problemstilling etterspør musikk læreres erfaringer med musisering, og som nevnt i definisjonen i forrige avsnitt, vil begrepet innebære sang, instrumentering og dans, knyttet til elevenes formidling, samarbeid, uttrykksform og samspill. Begrepet musisering er også tett beslektet med engelske begrepet «musicking» (Small, 1998). Musisering kan også knyttes til Bjørkvolds (2007) refleksjoner om «det musiske menneske». I denne sammenhengen sees musisering på som mer enn handlinger, som sang, instrumentering og dans. I bøkene til Small (1998), Bjørkvold (2007) og flere andre deltakere innenfor det musikkdidaktiske fagfeltet presenteres begrepene musisk og musicking som mer omfattende begrep som rammer rundt flere kulturelle, sosiale, estetiske og kunstneriske aspekter enn musiseringsbegrepets definisjon i kapittel 1.3.2. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel to, men jeg vil understreke at i denne oppgaven ser jeg det som nødvendig å skape et skille mellom den grunnleggende definisjonen av begrepet musisering som presentert i kapittel 1.3.2, og mer utvidede forståelser av musiseringsbegrepet. Det vil bli aktuelt å diskutere det utvidede musiseringsbegrepet i sammenheng med didaktikere som Bjørkvold, Small og flere senere i oppgaven.

1.3.5 Forståelse og verdier

Å forstå hvordan lærerne som deltok i dette masterprosjektet selv forstår begrepet musisering er avgjørende for å besvare prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Det vil også være relevant å diskutere hvilken verdi musisering i musikkfaget har for respondentene.

Kanskje kan prosjektet gi et innsyn i hvordan lærerens erfaringer over tid kan ha utviklet eller påvirket deres forståelse av musisering? Og, om denne forståelsen påvirker valgene de tar i sin undervisning? Dette kan sees i sammenheng med musikkens verdifunksjon, etter Varkøys (2015) beskrivelser. I boken «Hvorfor musikk» presenterer Varkøy (2015) ulike musikkpedagogiske legitimeringsargumenter, sett i et idéhistorisk perspektiv, og deler verdisynet og musikkens verdifunksjon i fire kategorier: Musikk som erkjennelses-, dannelses-, og uttrykksmiddel, samt en fjerde kategori som innebærer musikkens formål, og konkrete nytteverdi. Erkjennelseskategorien innebærer opplevelser av musikk som knyttes til sentrale spørsmål ved livet, mennesket, ens egen virkelighetsoppfatning og verdisyn. Innenfor erkjennelsesbegrepet inngår også eksistensielle spørsmål, og estetiske erfaringers potensielle påvirkninger på disse. Hvem er jeg? Hvorfor lever jeg? Hva kan jeg vite? (Varkøy, 2017). I anledning musikken som dannelsesmiddel peker Varkøy (2015) på musikkens potensiale som sosialt og moralsk oppdragelsesfunksjon. Menneskets utvikling som individ og samfunnsdeltaker knyttes også til denne kategorien. Hva gjelder musikkens uttrykkfunksjon, spiller denne kategorien på menneskets behov for å uttrykke seg, og musikkens plass i den anledning. Den siste hovedkategorien angår musikkens nyttefunksjon i andre skolefag, og andre pedagogisk nærliggende kvaliteter, som kreativitet og konsentrasjonsevne (Varkøy, 2015). Når begrepene «forståelse» og «verdi» anvendes i denne oppgaven, er det knyttet til en fortolkning av lærerens forståelse av musisering, og verdiene lærerne trekker frem i samtalene om musisering i skolen.

1.3.6 Opplevelser

For å svare på det andre forskningsspørsmålet, som etterspør lærernes opplevelser med musisering har jeg i analyse- og drøftingskapittelet forholdt meg til begrepet som bestående av tre oppbyggende elementer. Den første er informantenes refleksjoner angående elevenes respons på musisering, den andre dreier seg om spesielle øyeblikk i anledning elevenes musisering og den tredje går inn på eventuelle utfordringer lærerne peker på under arbeidet med musisering. Refleksjonene rundt disse tre vil i sammenheng kunne belyse forskningsspørsmålet: «Hvilke opplevelser har musikk lærere gjort seg i arbeid med musisering?»

1.3.7 Musikkundervisning

Det har vært nødvendig å avgrense begrepet musikkundervisning. Det kan tilrettelegges for musikkorienterte aktiviteter i alle skolefag, og foruten musikkfaget er de mest aktuelle: sal og

scene, kunst- og håndverk og kroppsøving, men musikalsk undervisning og læringsaktiviteter i disse fagene vil ikke inngå i begrepet musikkundervisning i denne oppgaven.

Begrepet musikkundervisning vil derimot være relevant når det dreier seg om undervisningssituasjoner i musikkfaget som innebefatter utstyr og materiell, undervisningstid, rom, lokaler, fagmiljø, musikk lærere og undervisningsaktiviteter. Dette er rammefaktorer for musikkundervisning, som Lyngsnes og Rismark (2007) beskriver som forhold som på ulike vis begrenser eller muliggjør undervisning og læring. Med musikkundervisning mener jeg i denne oppgaven undervisningssituasjoner i musikkfaget, hvor pedagogiske beslutninger om rammefaktorer ligger til grunn.

1.3.8 Læringsrom- og utstyr

Det vil være hensiktsmessig å trekke inn ulike rammefaktorer for å belyse problemstillingen. Innenfor musikkdidaktikken presenteres læringsrom og læringsutstyr som rammefaktorer, som tidligere nevnt kan regnes som elementer som begrenser eller muliggjør aktiviteter i musikkundervisningen (Fostås, 2002; Angelo & Sæther, 2017; Hanken & Johansen, 2013) I dette masterprosjektet vil begreper som læringsrom og læringsutstyr benyttes i sammenheng med faktorer som muliggjør eller begrenser undervisning i musikkfaget. Ordet læringsrom vil benyttes i sammenheng med stedet hvor musikkundervisningen foregår, og læringsutstyr vil være et samlebegrep for konkrete som instrumenter, høyttalere, mikrofoner og annet teknisk utstyr. Ved eventuelle diskusjoner om læringsutstyr, læringsrom eller aktiviteter hvor elevene musiserer i andre fag vil dette presiseres tydelig i teksten.

2.0 Teoretisk rammeverk

For å kontekstualisere musisering og det musiske (Bjørkvold, 2007) vil det være relevant med et kort tilbakeblikk på musisering i oldtiden. For å finne de første refleksjonene rundt musisering, må en helt tilbake til antikkens Hellas, hvor Varkøy (2015, s.13) skriver: «Da Zeus hadde latt verden skape og ordne, og alt var herlighet, opplevde gudene at det var noe som manglet». Det som manglet, var det musiske, og dette resulterer i det som vi i dag beskriver som musenes fødsel. Det musiske har dermed ligget mennesket nært i mange tusen år (Varkøy, 2015); og videre gjennom verdenshistorien kan vi observere en jevn strøm av både religiøs og verdslig musikk i alle verdensdeler og samfunn, som leder oss til holdningen til det musiske vi kjenner fra samtiden (Angelo & Sæther, 2017).

2.1 Musisering i skolen

2.1.1 Skolehistorisk tilbakeblikk

Musikkfagets historie i skolen er nok å regne som like lang som skolen selv, og fra de første fellesskolene fra 1700-tallet var sang et sentralt fag i skolen (Varkøy, 2015). Den gangen var sangfaget et av skolens viktigste beskjeftigelser, da skolens kanskje viktigste oppgave og utvilsomt største inntektskilde fra 1100-tallet til og med 1805 var tjenestegjøring som korsangere i kirken (Angelo & Sæther, 2017). Spoler en frem til 60-tallet opplever musikkfaget en utvikling som tilføyer en ny mengde legitimeringsargumenter. Faget skulle ikke lenger hete sang, men musikk, og faget skulle de neste 60 årene utvikle seg til å bli et praktisk og musikalsk fag som elevene kunne vokse i (Ruud, 1996). Elevene ble med læreplanen som kom med det første forsøket med niårig skole møtt av et musikkfag med nye rammer, og nye instrumentgrupper. Eksempelvis Orff-instrumentene, med klangstaver, rytmepinner, triangler og bjeller samt introduksjonen av blokkfløyten, som skulle prege mange elevers musikkundervisning de neste 40 årene (Angelo & Sæther, 2017).

I løpet av 80-tallet fortsatte musikkfagets utvikling gjennom debatten om skolen, og i mønsterplanen fra 1987 ble det skrevet at elevene igjennom felles musisering skulle skape gode opplevelser av trivsel og fellesskap (Varkøy, 2015). Sett i lys av læreplanene fra 1960-, og 74 argumenterer Varkøy for at M87 utstrålte en videre forståelse av musikkfagets nyttefunksjoner, og i sær for forholdet mellom musikk og samfunn. I M87 gis det i motsetning til M74 vide rammer for hva som er mulig å gjennomføre i musikktime. Ruud (1996) skriver at disse rammene ble mottatt og tolket både som frustrasjon og befrielse. I M74 ble det gitt tydelige mål for hva som skulle gjennomgås på hvilke klassetrinn, og Ruud trekker frem at mange lærere ønsket seg tilbake til denne rammestrukturen, samtidig som flere så den på som en mulighet til mer glede over samspill og musisering for elevene. Debatten om musikkfagets utvikling fortsatte gjennom 90-tallet, og med L97 frambringes tanken om at musikkfaget skal være et fag for alle elever for alvor, der fagets sosiale aspekt vektlegges likt med kvalitet og mestring (Varkøy, 2015). Planen fastholder på viktigheten i musikkfagets personlighetsdannende potensial i forhold til selvtillit, forståelse og toleranse, samtidig som den understreker at musikkfagets erkjennelsesfunksjon er viktig for elevens innsikt i samfunnet, egen og fremmede kulturer samt menneskelige følelser (Varkøy, 2015).

2.1.2 Kunnskapsløftet LK06

I 2006 kom læreplanen som lærere i den norske grunnskolen har undervist etter. I formålet for faget står det i første avsnitt:

«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» (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Her presiseres det at elevene skal opplæres til å kunne oppleve forståelse og deltakelse i musikalske uttrykk, og utvikle skapende evner slik at elevene kan produsere egne musikalske uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2006). I fortsettelsen redegjør Utdanningsdirektoratet (2006) for at samhandlingen mellom det musikalske og det menneskelige står sentralt, og at elevene skal oppleve at deres samhandling balanseres mot mestringsopplevelser, slik at alle elever oppnår kvalitet i musikkutøvelsen på sine egne nivå. I anledning dette trekkes tilpasset opplæring i en inkluderende skole inn. Dette vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 2.2, men i formålet for faget skrives det at gjennom ulike læringsaktiviteter og læringsinnhold skal elevene møte egne uttrykksbehov og estetiske opplevelser. Dans regnes også inn som en naturlig del av faget, og er en bidragsyter i forhold til elevenes evner til musikalske uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I den avsluttende delen av formålet for faget skriver Utdanningsdirektoratet (2006):

«Elevenes musikalske bakgrunn og den musikk- og dansekompetansen elevene tilegner seg utenfor skolen, bør tas i bruk i faget der det er naturlig. 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».

Musikk er i LK06 å regne som et praktisk-estetisk fag, og er et fag hvor elevene skal oppleve sang, instrumentering, komposisjon, publikumsdeltakelse og dans (Angelo & Sæther, 2017). LK06 er gyldig per vår 2020, og lærerne som har deltatt i dette masterprosjektet har undervist etter denne. Musikkfaget deles i LK06 i tre hovedområder: «musisere», «lytte» og «komponere». (Utdanningsdirektoratet, 2006). Musisering innebærer som tidligere nevnt sang, spill på instrumenter, dans og bevegelse samt variasjon med sjanger og uttrykk. Forståelse og bruk av begreper som puls, rytme, klang, dynamikk, harmoni, form og tempo blir også assosiert med musisering; i tillegg til evnen til musikalsk hukommelse, forestillingsevne og evnen til musikkorientering (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Kunnskapsløftet kontekstualiserer dette ved hjelp av kompetansemål elevene skal nå i løpet av utgangen av tiende trinn, og i anledning oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål som søker å belyse musikk lærere i ungdomsskolens erfaringer med musisering ser jeg det som aktuelt å presentere kompetansemålene for hovedområdet «musisere» for 10. trinn:

2.1.3 Kompetansemål for 10. trinn - Musisere

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- Bruke musikkens grunnelementer, symboler for besifring og akkordprogresjoner i spill på instrumenter
- Velge uttrykk og formidlingsform i egen musisering og grunngi valgene
- Øve inn og framføre et repertoar av musikk og dans fra ulike sjangere med vekt på rytmisk musikk
- Bruke relevante faglige begreper i presentasjon av et arbeid med selvvalgt musikk

(Utdanningsdirektoratet, 2006)

2.1.4 Fagfornyelsen – LK20

Med stortingsmelding 28 fra 2016 ble det slått fast at i 2017 skulle arbeidet med fornyelsen av Kunnskapsløftet begynne (Angelo & Sæther, 2017). I løpet av denne prosessen har stortingsmeldinger, forskning og tilbakemeldinger fra lærerne bidratt til utviklingen av det nye kunnskapsløftet som iverksettes delvis i ungdomsskolen fra høsten 2020. I samme stortingsmelding problematiserer departementet stillingen til de praktisk-estetiske fagene i skolen, og foreslo følgende vedtak for styrking i fagene (Kunnskapsdepartement, 2016):

1. Skjerpede krav til fagkompetanse hos nye musikk lærere
2. Musikk som muntlig trekkfag i 10. trinn.
3. Styrke det lokale handlingsrommet for fag- og timefordeling fra 5% til 10%.

Per høst 2020 er det nye kunnskapsløftet som tidligere nevnt delvis innført, på ungdomsskolen for 9. og 10. trinn. De største endringene i faget søker å bringe fokus på praktisk og skapende arbeid i større grad enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det som for 16 år siden ble skrevet som:

«I opplæringen har estetiske fag sin hovedtyngde knyttet til praktisk skapende arbeid med f. eks. form og farge, i musikalsk utforskning, formidling og spontanitet og i dans, samtidig som det også er gode muligheter for å arbeide med kunst og kultur i alle fag i grunnopplæringen» (Utdannings- og Forskningsdepartement, 2004, s. 44)

er nå definert av Udir i andre avsnitt som:

«Den viktigste endringen i faget er at vi større grad fokuserer på praktisk og skapende arbeid, og det praktiske skal stå i sentrum for det elevene skal lære i faget»
(Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Med fagfornyelsen introduseres også begrepet dybdelæring i den norske skolen. Til tross for at begrepet gjerne tilknyttes kognitivistisk tenkning har den til felles med den sosiokulturelle læringsteorien at synet på kunnskap ikke kan tilegnes, men må skapes i et relasjonelt rom (Dahl & Østern, 2019). I LK20 skriver Udir i fjerde avsnitt (2019b): «Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger».

2.2 Teorier om læring

2.2.1 Tilpasset opplæring

Retten til tilpasset opplæring som lovfestet prinsipp, og den pedagogiske redegjørelsen for gjennomføring av tilpasset opplæring er en viktig støttespiller i argumentasjonen for musisering i skolen. Tilpasset opplæring er både i LK06 og i den nye læreplanen å regne som svært gjennomgående i norsk skolepolitikk, og opplæringsloven presiserer at elevene har rett og plikt til å gå på en skole som praktiserer tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3). Under prinsipper for skolens praksis presiseres også det følgende under punkt 3.2: «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Ved å lovfeste dette prinsippet om tilpassing for alle elever, fører det til et sterkt fokus på musikk lærerens tilpasninger i undervisningen. Lærere skal bruke prinsippet om tilpasset opplæring for å imøtekomme ulikhetene i elevenes læringsforutsetninger, og kan gjennom variasjon og tilpasninger til elevgruppen imøtekomme elevenes lovfestede rett på like muligheter til læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Et annet aspekt som vil være interessant knyttet til sammenhengen mellom tilpasset opplæring, læreplanverket og bruken av musisering, er synet på tilpasset opplæring som konkret og lettfattelig eller utstrakt og ideologisk prinsipp, som Bachmann og Haug (2006) skriver om i sin forskningsrapport om tilpasset opplæring. Overland (2015) trekker også frem de to perspektivene på tilpasset opplæring i sin tekst, og identifiserer dem som individperspektivet og systemperspektivet. Den konkrete måten å forstå tilpasset opplæring

og musisering på, individperspektivet, kan regnes som læringsaktiviteter og undervisning som er tilpasset elevens forutsetninger og utgangspunkt. I musikken kan dette være tilpasninger til spill på instrumenter, variasjoner med gjennomføringer av dans eller sang i framføringssituasjoner, og metoder for musisering eller bestemte måter musikk læreren strukturerer læringssituasjonene på (Angelo & Sæther, 2017). Disse eksemplene er konkrete, registrerbare og målbare. Det mer utstrakte synet på tilpasset opplæring, systemperspektivet, vil kombinert med musisering kunne forstås som en mer ideologisk tilnærming til musisering i musikkfaget, i en større sammenheng. Dette kan for eksempel innebære musikk lærerens arbeid med relasjoner, skolens læringssmiljø, det kan innebære holdninger til tematikken når det lages årsplaner og lokale læreplanverk, og ikke minst at lærerne selv har et positivt syn på tilpasset opplæring og musisering (Bachmann & Haug, 2006). Det hører til forståelsen av disse perspektivene at de ikke utelukker hverandre, og at spørsmålet i større grad ligger i forståelsen på hva tilpasset opplæring er, og hvor tyngdepunktet i undervisningen befinner seg (Overland, 2015).

2.2.2 Sosiokulturell læringsteori

Udir (2017a) skriver i punkt 3.2, andre avsnitt:

«Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere utviser et profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring.»

I anledning tematikken om målsetning og forventninger er det nærmest en selvfølge å trekke frem Vygotskijs tanker om at læring skjer i kulturelle og sosiale sammenhenger. Vygotskij beskriver den proksimale utviklingssonen (Säljö, 2001) som en viktig faktor i elevenes læring, og definerer to grenser for barns læring. Den første grensen går ved det eleven presterer å lære alene, og den andre grensen går ved det eleven presterer med hjelp fra andre; det være seg medelever eller lærere. Målet med denne utviklingssonen er at undervisningen ikke skal legges på nivå med hva eleven allerede forstår og behersker, men skal tilpasses individuelt av læreren slik at eleven må «strekke seg» mot den proksimale utviklingssonen. I forhold til tilpasset opplæring blir ikke teorien om den proksimale utviklingssonen et spørsmål om hva eleven kan, men hva eleven kan lære seg med hjelp og støtte fra mennesker som besitter kunnskap og kompetanse på et høyere nivå (Lingås, 2014). I den sosiokulturelle forståelsen av læring forstås ikke kunnskap som statisk, men at mennesket

snarere gjennom en voksende, dynamisk prosess, tilegner seg ny kunnskap og utvikler ny kompetanse (Säljö, 2017).

Et annet aspekt ved sosiokulturell læringsteori er teorien om veien fra det biologiske til det sosiokulturelle nivået i barns utvikling. Säljö (2001) skriver at på tross av de biologiske forutsetningene et menneske kommer til verden med, er verdenssamfunnet et mangfold av utallige kulturer, verdensbilder og kunnskapsbaser. Med dette argumenterer han for at mennesket er skaperen av sin omverden, og kan tilpasse seg de forutsetningene som finnes. I den anledning viser han til Vygotskij, som argumenterer for at utviklingen i et individ skjer som en biologisk modning, hvor et menneske går fra å kunne kontrollere kroppen sin, gripe, krabbe, gå og kommunisere enkelt, til å kunne delta i kommunikative prosesser (Säljö, 2001). Disse prosessene innebærer begreper som lesing, skriving og regning, og er sosialt utviklede evner eller kommunikative prosesser som danner grunnlaget for læring i et sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2001). Säljö eksemplifiserer ved å beskrive et parti sjakk, hvor vårt biologiske utgangspunkt muliggjør flytting av brikker på et brett, men at man gjennom den sosiokulturelle prosessen kan delta i kommunikative prosesser som muliggjør læringen av den mer komplekse kunnskap som er nødvendig for å kunne spille et parti sjakk. I musikkundervisningen vil det samme eksempelet vise til at eleven selv kan holde en gitar, og slå på strengene, men at eleven igjennom den sosiokulturelle prosessen kan lære seg å musisere på gitar, som er en mye mer omfattende kompetanse å tilegne seg.

2.3 Forskning

Når det gjelder forskningens plass i oppgavens teoretiske rammeverk, vil jeg vise til en del undersøkelser og forskning gjennomført i nyere tid. Innledningsvis vil jeg presentere forskning på tilpasset opplæring. Deretter vil jeg presentere aktuell forskning om musikk og musisering i den norske skolen, internasjonale forskningsarbeider og en kort introduksjon av musikkfeltets kommentarer til bruk av forskning i legitimeringsdebatten.

2.3.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er som tidligere nevnt aktualisert og iverksatt i skolesystemet for å sikre at undervisningen i alle fag tilpasses elevenes forutsetninger (Lingås, 2014). Forskning på tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006) konkluderer med at gjennomføringen av tilpasset opplæring i sammenheng med undervisning er å regne som en kompleks problemstilling skolene må løse. Det er ingen krav om at all musikkundervisning må inkludere musisering, eller at alle skoletimer må treffe alle elevene like godt hver gang, så

derfor vektlegges prinsippet om metodefrihet. Det vil alltså være hensyn å ta, det vil komme utfordringer som følge av økonomi, og skolens hverdag vil ikke nødvendigvis sammenfalle hver gang med hensynene som må tas når det skal arbeides med et praktisk musikkfag (Østern & Selander, 2019). Det kan derfor være grunn til å anta at det for flere pedagoger oppleves som mer krevende å planlegge, gjennomføre og evaluere musikkundervisning med hensyn til abstrakte begreper som estetikk og estetisk opplevelse; i motsetning til en mer ortodoks undervisningsmetode som forelesning, stillelesing og teoretisk arbeid i skrivebok (Hanken & Johansen, 2013).

Bachmann og Haug (2006) skriver at for å sikre elevenes kunnskaps- og kompetansehevingsgrunnlag må en kollektivt utarbeidet ramme for skoleløpet utarbeides på skolene, som igjen muliggjør læring og progresjon i fagene. I tillegg trekkes skolens prosesser inn i forskningen, hvor forskerne peker på at skoleeierne i Norge (kommuner og fylkeskommuner) har etterlatt utformingen av skolens praksis knyttet til tilpasset opplæring til skolene selv, med gitte strukturer og ressurser. For å knytte forskningen på tilpasset opplæring til musikkfaget vil jeg blant annet i neste kapittel trekke frem forskningsrapporten gjennomført av Bamford (2012), som peker på at metodefriheten, og skolens selvråderett angående ressursfordeling oppleves av musikk lærere som svært skadende for musikkfaget hva gjelder skolens prioriteringer på rammefaktorer. Problemstillingen rundt hvordan mangel på rammefaktorer i musikkfaget kan sette begrensninger for læring og læringsaktiviteter, som er mye av grunnlaget i mange forskningsrapporter, og er et sentralt tema i et av musikkfagets store utfordringer knyttet til tilpasset opplæring (Angelo & Sæther, 2017; Hanken & Johansen, 2013; Johnsen, 2013).

Gitarer, trommesett og musikkanlegg koster mer penger enn penn og papir. Det vil være naturlig å komme inn på dette senere i oppgaven gitt problemstillingens etterspørsel etter lærernes erfaringer, og dermed undersøke i hvor stor grad lærerne til å inkludere musisering i sin undervisning på bakgrunn av mulige utfordringer knyttet til rammefaktorer og økonomi.

2.3.2 Musisering

Forskningen på musikk og musisering i verdenssammenheng er omfattende, og jeg vil begynne med å peke til året 2010, hvor det ble gjennomført en undersøkelse tilknyttet prosjektet «Kunst- og kulturutdanning i Norge» (Bamford, 2012). Rapporten søker å undersøke kulturoplæringen som helhet, og Bamford stiller kritiske spørsmål til gjennomføringen av musikkundervisning i Norge. Av hovedkonklusjonene går det frem at på

tross av en økt interesse for kunst og kultur i Norge, mener skolene selv at utviklingen går i negativ retning. Bamford (2012) peker på at den gradvise økningen i ikke-praktisk-estetiske fag har resultert i et redusert fokus på fag som musikk, og at elevenes hverdag består av 12.4% praktisk-estetiske, mot tidligere 20%, noe som er med på å begrense kreativitet i skolen. I tillegg går det frem av rapporten at lærere i de estetiske fagene peker på utilstrekkelighet når det kommer til læringsrom, læringsutstyr, sammenhengende undervisningstid, økonomiske faktorer og presset fra PISA-undersøkelsene. Som en konsekvens av mangel på tilstrekkelige rammefaktorer, viser rapporten til en omfattende «flukt» av lærere i de estetiske fagene, over til andre kulturorienterte arbeidsplasser som den kulturelle skolesekken (DKS) og kulturskolen. Bamford (2012) viser også til at elevene klager over kjedsomhet, og ønsker seg flere praktiske og kreative fag i skolen.

Som en respons på «flukten» av lærere som Bamford (2012) peker på i sin rapport, viser Rian (2019) til kulturskolens kompetanse. I statistikken som ble presentert i artikkelen er Rian, som også er forbundsleder i Creo – forbundet for kunst og kultur bekymret for mengden faglig utdannede lærere i skolen, og til at sammenlignet med skolen, har 70% av kulturskolelærere over 180 studiepoeng i skolerrelevante, estetiske fag. Samtidig har bare 25% av norske musikk lærere og 20% av kunst- og håndverklærere 60 studiepoeng eller mer. I tillegg har nesten 90% av kulturskolelærerne relevante fagutdanninger (Rian, 2019). Disse tallene er dramatiske, da det i praksis betyr at som en konsekvens av Bamfords (2012) funn velger musikk lærere andre arbeidsplasser ovenfor skolen.

I sin rapport om moderne kompetanse, og kompetanseutvikling i det 21. århundre viser (Schuler, 2011) til en amerikansk forskningsrapport hvor musikkundervisningens bidrag i oppveksten direkte bidrar til barn og unges utvikling, og potensiale. Schuler nevner at musikkfaget bidrar direkte til kritisk tenkning, kommunikasjon, kreativitet og samarbeid, og argumenterer for disse fire kompetansebegrepenes betydning i barns liv. I boken «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Bjørnstad, 2019) presenteres en forskningsundersøkelse hvor liknende funn ble oppdaget. Deltakerne i undersøkelsen var 12.000 amerikanske skoleelever fordelt på to grupper á 6.000. Den ene gruppen ble gitt ordinær opplæring og den andre en mer kunstnerisk orientert, rik undervisning. Studien ble avsluttet etter 12 år, og forskerne kunne da vise til statistisk signifikante funn som konkluderte med at elevene som ble tilbudt kunstnerisk rik undervisning klarte seg best; med flere tilfeller av høyere utdanning, bedre arbeidsplasser, høyere lønnsnivåer, flere varige vennskap, mindre arbeidsløshet og hyppigere deltakelse i frivillig, sosialt arbeid (Bjørnstad,

2019). I sine oppsummerende betraktninger trekker forfatterne frem at de kunstneriske og estetiske metodene kan tilføre elevene følgende ni punkter: glede ved kunstopplevelser, estetisk formspråklig kompetanse, egen kreativitet, gode uttrykks- og skapemuligheter, personlig robusthet, generell kunnskap om seg selv, kulturen og verden, empati og sosial kompetanse, engasjement i skolen, samt livsglede (Bjørnstad, 2019).

I en tilsvarende finsk studie, studerte Eerola og Eerola (2014) konsekvensene av utvidet musikkundervisning. I deres undersøkelse, konkluderer forskerne på bakgrunn av kontrollgrupper og statistisk beregning at utvidet musikkundervisning fører til en signifikant kvalitets-økning i elevenes oppfattelse av skolehverdagen. Undersøkelsen avdekket en økning særlig med tanke på elevenes trivsel på skolen og mestringsfølelse (Eerola & Eerola, 2014). På den måten kan man forstå at forskningen gjennomført på elever og musikkundervisning som presentert av Eerola og Eerola (2014), samt Austring og Sørensen (Bjørnstad, 2019) ikke viser til en spesifikk, direkte økning av elevenes kunnskap og kompetanse i andre fag i skolen, men at forskningen heller frambringer positive, individuelle og sosiale konsekvenser for elevene og elevgruppen; som på bakgrunn av dette igjen kan være med på å bedre forutsetningen for læring i andre fag. Hanken og Johansen (2013) skriver i anledning dette at det rettes mye kritikk mot eventuelle stemmer i den musikkpedagogiske sfæren, som ønsker at musikkfaget bør formes til å være en kilde for kunnskaps- og kompetanseøkning i andre fag. Akkurat fordi at denne argumentasjonen er et ønske, og prioriteringer fra ikke-musikalske fagfelt. Varkøy (2015), Ruud (1997) og Bjørkvold (2007) representerer derimot det musikkdidaktiske fagfeltet, og hevder at musikkens egenverdi ligger i «musikkens vesen», hvor det estetiske skal verdsettes over det intellektuelle. Denne argumentasjonen finnes også i rapporten «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet, 2019) som understreker at de praktisk-estetiske fagene ikke må misforstås som, eller regnes som fag der formålet er å skape læring eller trivsel i andre fag, men at musikkfagets egenverdi utgjør et unikt bidrag i skolen.

2.4 Musikkpedagogisk debatt

«Musikalske opplevelser kan give os en følelse af mening i livet. Når vi utvikler vore musikalske potentialer, får vi et redskab til at komme i kontakt med både vore følelser og andre mennesker» (Fredens & Kirk, 2001, s. 11). Det musikkpedagogiske fagfeltet har i mange år bestått av forskere, teoretikere og debattanter som har kjempet for musikkens plass i skolen. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for relevante deler av musikkpedagogenes

argumentasjon som vil være aktuelle for å diskutere oppgavens problemstilling i drøftingskapittelet.

I en omfattende musikkdidaktisk debatt på 1990-tallet ble begrepet musisering stadig mer brukt, og det å diskutere musikk i verbform ble introdusert. Den britiske forfatteren Christopher Small (1998) diskuterer «musicizing» i boken med samme navn, og argumenterte for at meningen og det fundamentale i kunst og musikk er en prosess som må være synonymt med en aktiv prosess, eller noe som gjøres; ikke objekter eller nedskrevet materie. Small (1998) underbygget påstanden ved å henvide til andre abstrakte begrep som konkretiseres, for eksempel at «love and hate» blir «loving and hating», og med det blir musikk og musisering i Smalls argumentasjon tilknyttet framføringer, lytting, øving, komponering eller dansing.

Diskusjonen om aktive musikkprosesser gikk også i Norge, og på starten av 1990-tallet begynte en debatt rundt musikkundervisning og det musiske i skolen. To av de mest sentrale bidragsyterne i denne debatten; Jon-Roar Bjørkvold (2007) og Erling Lars Dale (1991) frontet debatten med bøkene «Det musiske menneske» og «Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet». Bjørkvold (2007) beskriver mennesket som et autentisk og økologisk vesen, hvor barndommens naturlige, skapende, kreative og fantasifylte utgangspunkt kolliderer fullstendig med skolehverdagens umusikalske og fornuftbaserte nyttetenkingsprinsipper (Varkøy, 2015). Rytme blir takt. Emosjonalitet blir rasjonalitet. Musisk blir logisk (Bjørkvold, 2007). Bjørkvold argumenterer for at det musiske spiller en naturlig rolle i alle menneskers liv, og representerer en mer naturalistisk holdning til diskusjonen. Bjørkvold retter sterk kritikk mot hvordan han opplever at skolen dreper det musiske til fordel for det mer teoretiske, «kalde» og målbare (Varkøy, 2015), og argumenterer for viktigheten av musiske lærere som en forutsetning for å skape musiske mennesker, i motsetning til kalde, urytmiske samfunnsdeltakere. Bjørkvolds perspektiver støttes av Ruud (1997) som ved å kjempe for musikkens viktighet i skolen og samfunnet tilnærmer seg en tilsvarende argumentasjonsrekke som Bjørkvold. Ruud skriver at musikkpedagogikken ikke bare har røtter i musikkvitenskap og pedagogikk, men også i filosofi og psykologi. Elevenes læring er en ting, men i boken argumenteres det for at musikkundervisningens verdi må sees i sammenheng med elevenes identitetsutvikling som en del av oppveksten (Ruud, 1997). I boken «Musikk og verdier» fremholder Ruud (1996) også musikkundervisningens direkte kobling til helsefremmende arbeid i skolen. Ruud taler sterkt for at musisering og det musikalske bidrar til personlig utvikling av elevenes identitet, kulturell tilhørighet og økt toleranse. Argumentasjonen rundt elevenes identitetsutvikling fortsetter i boken «Musikk og identitet» (Ruud, 1997), hvor Ruud

for alvor diskuterer musikkpedagogikkens gyldne mulighet til å hjelpe elevene med å videreutvikle og uttrykke sin egen identitet (Varkøy, 2015).

Dale (1991) argumenterer for viktigheten av den estetiske oppdragelsen, og at den nyhumanistiske bevegelsen har bidratt til en utvikling i den norske skolen som ikke har inkludert estetisk dannelse godt nok. Han peker på at den norske skolen, gjennom den pietistiske protestantismen med sin forringing av det gamle, rituelle og magiske i religionen har medført en negativ innstilling til det estetiske, og at det norske samfunnet av den grunn mister et viktig element i det han beskriver som dannelsen av den moderne identitet og kunstnerisk kompetanse (Varkøy, 2015). Dale vil styrke den estetiske undervisningen, og elevenes evner til å oppleve estetiske inntrykk i søken etter det allmenndannende menneske, og mener på samme måte som Bjørkvold at lærerens musiske evner og kunnskaper bør stå helt sentralt for utdanningsløpet og i opplæringen (Varkøy, 2015).

Bjørkvold (2007) fortsetter: «Ingen skole blir musisk uten musiske lærere», og presiserer at etter hans syn, bør alle lærere trenes og utvikles som musiske mennesker, i skapende lek, improvisasjon og dans. Med det blir det tydeligere at de nevnte musikkdidaktikerne uttaler seg med relativt unison røst når det kommer til viktigheten av det musiske (Bjørkvold, 2007) og estetikken (Dale, 1991) i skolen, og etterlyser et søkelys på at det musiske og estetiske har blitt dysset ned (Varkøy, 2015). Innledningsvis skrev jeg om egne erfaringer med andre læreres ulike tilnærminger til musikkfaget, hvor noen inkluderer, og andre ekskluderer musisering i sin undervisning. I anledning Dale (1991), Bjørkvold (2007) og Varkøys (2015) kritikk av skolen på organisasjonsnivå aner jeg en sammenheng mellom disse erfaringene, og det vil derfor være aktuelt å diskutere denne tematikken senere i oppgaven.

Dale og Bjørkvold med sine forholdsvis nyhumanistiske og naturalistiske tilnærminger til musikkfaget vil bringes videre til diskusjonskapittelet, og drøftet sammen med det musikklærerne trekker frem som sine erfaringer med musisering i ungdomsskolen. Hvorfor syntes lærerne det er viktig med musisering, og vil de argumentere i samme retning som enkelte av de nevnte musikkdidaktikerne?

Fra et sosiokulturelt ståsted vil musisering som verktøy for å drive med praktisk og samspillorientert undervisning være en viktig faktor for elevenes faglige, personlige og sosiale utvikling (Säljö, 2001). Dette kan også følges gjennom læreplanen, som ble presentert i kapittel 2.1. I den nye overordnede delen av læreplanen trekkes det frem relevante poenger og prinsipper for elevenes opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Det presiseres at

elevene skal utvikle egne evner gjennom opplevelser og praktiske undervisninger i alle fag, og skal dannes sammen med andre gjennom muligheten til å utfolde seg fysisk og estetisk. Dette ser ut til å ligge relativt parallelt med argumentene til Austring og Sørensen (Bjørnstad, 2019) og Bjørkvold (2007), hvis hovedpoeng er at om den estetiske opplæringen skal ha en gjennomgående positiv effekt for elevene sosialt og faglig, bør opplæringen legge til rette for undervisning med avsatt tid til utforskning av instrumenter, samspill med andre elever, lek med lyd og eksperimentering med musikk og uttrykk.

I 1995 kom dokumentarfilmen «Når øyeblikket synger» (Frøshaug & Aarhus, 1995). Filmens tematikk dreier seg i all hovedsak om Bjørkvolds musikkdidaktiske perspektiv på det musiske mennesket, som nevnt tidligere i dette kapittelet. Bjørkvold beskriver selv at filmen skulle vektlegge blikk på ulikheter mellom den afrikanske og den europeiske kulturen, med rytme som fokus (Bjørkvold, 1995). Bjørkvolds refleksjoner om musikkens viktighet for individet oppsummerer han med et gammelt ordtak som stammer fra urbefolkningen i Nord-Amerika som lyder: «uten sangen dør verden» (Bjørkvold, 1998). Med denne filmen, og boken «Skilpaddens Sang» (Bjørkvold, 1998) hevder Bjørkvold at de eksistensielle og musiske øyeblikkene er viktige, betydningsfulle, vakre og at verdenssamfunnet mister noe essensielt og menneskelig i søken etter kvalitetssikring, analyser, målstyring og strategiske planer. Bjørkvold skriver at samfunnet blir et fattigere sted uten de syngende øyeblikkene, og argumenterer for at europeerne som folkeslag er på vei til å organisere seg vekk fra disse (Melvik, Mathisen, Paulsen, Pigato, & Tveraabak, 2009).

Ruud (1997) nevner også estetiske musikkopplevelser i sin bok: «Musikk og identitet». Ruud argumenterer for at estetiske opplevelser er sentrale elementer i barns identitetsdannelse, og bruker begrepet høydepunktsopplevelser i sammenheng med beskrivelsene av sterke, estetiske opplevelser. Dette kan forstås i sammenheng med Bjørkvolds refleksjoner rundt «Når øyeblikket synger» (Frøshaug & Aarhus, 1995). Ruud (1997) diskuterer derimot høydepunktsopplevelsene spesifikt om individets identitetsdannelse. Musikken er «generativ», som vil si at den igangsetter bevegelser mellom individer og grupper i samfunnet; eksempelvis ved at mennesker i en kultur identifiserer seg med eller frastøter seg fra musikkulturer eller musikksjangere, som å eksempelvis definere seg selv som punker (Krüger & Strandbu, 2015). I boken argumenterer Ruud (1997) for at sterke musikalske opplevelser kan oppleves forsterkende for deltakeres identitetsforståelse, hvor eksempelvis fiolinisten eller dirigenten de sterke musikalske øyeblikkene som styrkene for deres identiteter som profesjonelle, utøvende musikere.

Sterke, estetiske øyeblikk møter en i Bjørkvolds ytringer om musisering, når han påstår at øyeblikket synger (Frøshaug & Aarhus, 1995). Ruud (1997) peker også til tilsvarende opplevelser, men omtaler dem som «høydepunktsopplevelser». Innenfor sosiologien pekes det også til sterke, estetiske opplevelser, men her under benevnelsen «Det Magiske Øyeblikket» (Barne-, Likestillings- og Inkluderingsdepartementet, 2010). Opprinnelig et perspektiv brukt i arbeid med ungdommer som strever, men samtidig relevant grunnet rapportens beskrivelse av betydningen av de magiske øyeblikkene i et individuelt perspektiv. Rapporten trekker frem situasjoner hvor voksenpersoner gjennom et individfokusert og personlig tilpasset menneskesyn forsøker å skape magiske øyeblikk for å hjelpe vanskeligstilte ungdommer ut av ugunstige livssituasjoner. På den måten blir musikken og det magiske øyeblikket et viktig forebyggende verktøy som kan brukes til å engasjere unge mennesker til deltakelse i samfunnet. Ved at en musikk lærer tilrettelegger for elevenes deltakelse i musiske læringsaktiviteter, blir eleven møtt med både individuelle og fellesskaplige utfordringer; som gjennom det magiske øyeblikket kan føre til mestringsfølelse, og bedre selvtillit (Krüger & Strandbu, 2015).

3.0 Vitenskapsfilosofi og metodisk tilnærming

Vitenskapsfilosofi handler om hvordan og hvor vidt forskning kan gi kunnskap om noe, og om hvordan denne vitenskapelige aktiviteten gjennomføres (Gilje & Grimen, 1995). I dette masterprosjektet har den vitenskapsfilosofiske forankring vært knyttet til et ønske om å få mer kunnskap om musikk læreres erfaring i norsk skole i dag. Vitenskapen er ikke statisk, men forandres stadig igjennom å forkaste gamle oppfatninger, og erstatte dem med ny fakta og kunnskap (Thurén, 1994). Dette betyr at de ulike vitenskapsfilosofiske retningene også har vært gjenstand for forandringer og endringer, noe jeg vil si litt om videre. Jeg vil også redegjøre for dette masterprosjektets vitenskapsfilosofiske tilnærming.

3.1 Et historisk tilbakeblikk - Positivismen

Positivismen har sitt utspring i naturvitenskapen, og er en eldre vitenskapsteoretisk tilnæringsmåte. Den tar utgangspunkt i at forskning skal være verifiserbar og etterprøvbart, i form av kvantitative, objektive funn (Kvale & Brinkmann, 2015). Positivismen knyttes til logikk og objektivitet, og her definerer ikke ordet «positivt» som et synonym for det optimistiske eller gunstige, men heller som datamateriale om virkeligheten som oppstår når en forsker observerer ulike konkrete og målbare fenomen. Positivismens opprinnelse og opphav i samfunnsvitenskapen knyttes gjerne til sosiologen Auguste Comte, som bidro til begrepets

introduksjon i Europa på 1800-tallet (Thurén, 1994), og det har hatt stor betydning for de europeiske vitenskapstradisjonene siden da. Thagaard (2018) skriver at å inkludere positivismens vitenskapsteoretiske perspektiver i et forskningsprosjekt kan bidra til avstand mellom forsker og informant, noe som vil være fordelaktig i enkelte tilfeller. Thagaard viser også til at positivistisk forskning også kan verifiseres og etterprøves av andre, noe som styrker undersøkelsens validitet og generaliserbarhet.

Til tross for argumentene om objektivitet, verifiserbarhet og etterprøvbarhet var flere etter hvert kritiske til forventningen om et positivistisk vitenskapssyn i samfunnsforskning utover 1900-tallet (Thurén, 1994). Synet på mennesker som aktive deltakere i samfunnet, og argumentet om «av-objektivering» av mennesket søkte etter vitenskapsteoretiske syn som i større grad enn positivismen inkluderte menneskelige og sosiale interaksjoner i forskningen (Kalleberg, Engelstad, & Malnes, 2005). Kritikken dreide seg om at naturvitenskapelige tradisjoner og positivistisk syn på samfunnsforskning skapte et skjevt forhold mellom informanter og forskere, at verdier og opplevelser ble sett på som mindre viktig enn objektiv, målbar informasjon, og at forskeren skapte ingen eller liten relasjon til intervjuobjektet (Skjervheim, 1957).

Fordi problemstillingen og forskningsspørsmålene i dette prosjektet etterlyser informantenes erfaringer, holdninger og verdier, må masteroppgavens vitenskapsteoretiske ståsted representere en tilnærming som tillater drøfting og analyse av verdier, metafysiske betraktninger, og diskusjon av menneskers følelser og opplevelser. Dette skiller seg fra den logiske positivismens vitenskapssyn og vitenskapsfilosofiske tilnærming, og hører mer hjemme i fortolkende, kvalitativ samfunnsforskning.

3.2 Samfunnsvitenskapelig tilnærming

Den forskningsmessige interessen for dette prosjektet ligger i å undersøke lærerens erfaringer med musikkundervisning i ungdomsskolen. Det var derfor viktig å velge en vitenskapelig tilnærming som gjorde det mulig å undersøke mennesker, og deres samhandling. Med dette som utgangspunkt valgte jeg en samfunnsvitenskapelig innfallsvinkel for å frembringe kunnskap om hvordan verden ser ut for menneskene som inngår i den. I motsetning til positivismen og naturalismen, som gjennom logikk og matematiske beregninger forsøker å tallfeste ulike fenomener i virkeligheten, søker samfunnsvitenskapen kunnskap basert på eksisterende forhold i samfunnet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017).

Gjennom tittel og problemstilling på dette prosjektet: «Musisering på ungdomstrinnet – En studie av læreres erfaringer med praktisk musikkundervisning», framgår det at jeg ønsker å se på lærerne som nettopp aktive deltakere på den sosiale arenaen som skolen er. Hensikten har vært å samle inn empiri basert på opplevelser, erfaringer, tanker, og lærernes subjektive og variable meninger. Målet har vært å få frem ulike beskrivelser av musikk lærerens erfaringer og opplevelser igjennom deres fortellinger (Kvale & Brinkmann, 2015).

Med dette vitenskapssynet følger innhenting og analyse av kvalitativ empiri, samtidig som det har bidratt til redegjørelser for mer strukturelle prosesser og forhold som eksisterer og har betydning for musikk lærere i dagens skolesystem. I samfunnsvitenskapelig, kvalitativ forskning står begrep som systematikk, åpenhet, grundighet og tydelighet sentralt (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2017). Skjervheim (1957) understreker at samfunnsforskning har mennesket i fokus, og at forskningen dermed består i å innhente varierende og ustabile meninger, erfaringer og tanker. Samfunnsvitenskapelig forskning kan gi anledning til å belyse sosiale forhold, identifisere problemer og oppdrive ny kunnskap (Dalland, 2017), og i dette masterprosjektet har jeg hatt som mål å få utfyllende kunnskap og en utvidet forståelse for musikk læreres arbeid i musikkfaget.

3.3 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologi er en forskningstradisjon som utforsker menneskers beskrivelser av, og erfaringer med, et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012). I fenomenologisk forskning er begrepet «meninger» gjennomgående. I dette masterprosjektet har hensikten vært å forstå hvilken mening et fenomen har for informantene, som i denne masteroppgavens tilfelle er musisering. (Christoffersen & Johannessen, 2012) Ved å studere musisering som fenomen i skolen, og gjennom å prøve å fange en dypere mening i ulike læreres erfaringer, har fokus vært rettet mot musisering og hvordan musikk lærerne som jeg intervjuer opplever dette (Thagaard, 2018). Sett i et fenomenologisk perspektiv, har jeg prøvd å løfte frem meningen musikk lærerne tillegger musisering i klasserommet, og om deres erfaringer kan si noe om musisering som fenomen.

Hermeneutikk stammer fra gresk, og betyr direkte oversatt «fortolkningskunst» (Det Norske Akademis Ordbok, u.d. (b)). Hermeneutikkens prinsipper baseres på at forskeren med utgangspunkt i en intuitiv forståelse av en tekst fortolker tekstens deler, og ut ifra nye refleksjoner og ny forståelse setter tekstene sammen igjen til en ny helhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene jeg har truffet, har møtt til intervju med egne erfaringer,

formodninger, fortvilelser og assosiasjoner tilknyttet egen arbeids- og skolehverdag (Dalland, 2017). Å skulle beskrive musisering i en slik erfaringsbasert kontekst betyr derfor beskrivelser av omstendigheter utenfor de målbare, naturvitenskapelige faktorene som tid, rom og hastighet. Denne hermeneutiske forståelsen introduseres derfor for å imøtekomme dette, nemlig å forstå informantens personlige erfaringer. Målet med hermeneutikken er å starte med musikk lærerens erfaringer og egne fortolkninger, og gjennom min videre fortolkning og drøfting stå igjen med en ny forståelse igjennom en prosess som beskrives som en hermeneutisk sirkel eller spiral. I samfunnsforskning representerer den hermeneutiske sirkel forskerens fortolkning og en stadig dypere forståelse av informantens mening, og dette vil være en viktig del av forskningen og analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Empirien i prosjektet vil derfor ikke søke å forklare hvorfor informantene hadde de erfaringene som de hadde, men snarere utarbeide en forståelse for hvordan lærerne handlet, hvordan de tenkte, hva de viste til i forbindelse med musisering, og hvordan de argumenterte for musisering i musikkundervisningen. Problemstillingen i forskningsprosjektet har åpnet for en diskusjon rundt musikkpedagogiske perspektiv, teoretiske bidrag, og informantens syn på musisering, verdier, holdninger og forståelse for viktigheten av praktisk musikkundervisning. Dette henger sammen med en hermeneutisk tankegang, fenomenologi og et mer utvidet syn på kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.4 Forskningsdesign og metode

Valg av kvalitativ metode ble gjort ut ifra det vitenskapsteoretiske retningsvalget i dette masterprosjektet, og er basert på problemstillingens og prosjektets formål. I motsetning til kvantitativ metode, som studerer mengder og statistikk, tilbyr en kvalitativ tilnærming forskeren økt fleksibilitet. «Kvalitative metoder er mer fleksible, det vil si at de tillater større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). I dette prosjektet har jeg valgt å bruke halvstrukturerte, kvalitative intervju med tre musikk lærere som arbeider i ungdomsskolen. Det halvstrukturerte intervjuet var egnet for dette prosjektet blant annet fordi det gjorde det mulig for meg å variere tema, og rekkefølgen på spørsmålene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017). Musisering var et tema jeg hadde bestemt på forhånd, men det var viktig å gi informantene mulighet til å svare fritt, og til å komme med subjektive erfaringer og synspunkter (Thagaard, 2018) Derfor var intervjuguiden bare mer veiledende enn styrende for intervjuene. Åpne spørsmål og mulighet for å variere rekkefølgen på spørsmålene underveis var fint for å imøtekomme dette. En erfaring jeg gjorde i tilknytning til dette var at hvis tema opplevdes

som svært interessant for informanten, var fordelen med det halvstrukturete intervjuet at jeg fikk viktig data om ting som var av betydning for informanten, men som jeg selv ikke hadde tenkt på eller hatt oversikt over. Samtidig kan utfordringen med halvstrukturete intervju være å holde fokuset på tematikken i intervjuet, og at det kan være lett å «spore av».

3.4.1 Utvalg og praktisk gjennomføring

Når det kommer til informanter, valgte jeg som tidligere nevnt å gjennomføre intervju med tre musikk lærere som arbeider i ungdomsskolen i en mellomstor norsk kommune. Da begrepet musisering bare brukes i musikkfaget, vil det være ganske avgjørende å intervju musikk lærere for å kunne besvare denne.

Informantene ble rekruttert etter to metoder. Den første var snøballmetoden (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017), hvor jeg spurte musikk lærere jeg kjente til ved ulike skoler etter tips om andre lærere med mye kunnskap, kompetanse og erfaringer med undervisning i musikk og musisering. Jeg kontaktet disse skolene ved å sende en e-post til rektor, og inviterte gjennom dette lærere til intervju. Fordelen med snøballmetoden var at jeg raskt fikk en oversikt over aktuelle informanter, og at det var sannsynlig at de hadde kunnskap og erfaring til å bidra i prosjektet. Den andre metoden var igjennom tilfeldig utvalg (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017), der jeg gjennomførte en tilfeldig loddrekning blant de resterende ungdomsskolene i den aktuelle kommunen, og sendte en e-post til den skolen med forespørsel om de hadde en musikk lærer jeg kunne intervju. Resultatet av dette ble at masterprosjektet inkluderer intervju med to musikk lærere i ungdomsskolen med 30 studiepoeng eller mer i musikk, og en musikk lærer med allmennlærerutdanning pluss fordypning i kunst- og kulturfag. Jeg kunne derfor forvente at alle informantene har et forhold til musikkundervisning, og en grunnleggende forståelse for begrepet musisering som hovedområde i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006).

3.5 Utfordringer

På grunn av de uforutsette situasjoner som oppsto våren 2020 knyttet til Covid-19, ble endringer i gjennomføring av masterprosjektet. Skolehverdagen ble plutselig snudd på hodet, og informantene jeg hadde planlagt å intervju måtte utsette deltakelsen i forskningsprosjektet. Intervjuene ble etter hvert mulig å gjennomføre, men på grunn av oppfordringene om å begrense sosial omgang med andre denne våren, ble intervjuene gjennomført via et digitalt konferanseprogram. Å gjennomføre et forskningsintervju digitalt var en helt spesiell opplevelse, men ikke nødvendigvis en utfordring. Informantene hadde på

den tiden gjennomført en god del digital undervisning med elevene sine, og for meg virket de fortrolige med bruk av digitale verktøy som kommunikasjonsmiddel, og det følte ganske naturlig.

3.6 Forskningskvalitet og etikk

Jeg viste tidligere til at systematikk, åpenhet, grundighet og tydelighet er sentralt i kvalitativ samfunnsforskning (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017). Dette kan sees i lys av begrepene reliabilitet og validitet. I tillegg er forskningsetiske retningslinjer viktig å følge for å sikre at prosjektet er etisk forsvarlig gjennomført. Jeg skal vise til ulike refleksjoner og vurderinger jeg har gjort i denne sammenheng. Prosjektet er også godkjent av NSD (Se Vedlegg 3).

3.6.1 Reliabilitet og validitet

Siden kvalitative forskningsintervju anvendes i prosjektet, har jeg måtte forholdt meg bevisst til reliabiliteten i informantenes svar og refleksjoner. Begrepet reliabilitet brukes til å anslå presisjon og stabilitet i empirien, og til hvilken grad jeg kan stole på at informantene svarer ærlig i intervjuene (Thurén, 1994). Eksempelvis har jeg måtte tenkt over potensiell ubehag og usikkerhet, som kan føre til at informantene valgte å svare det jeg heller vil høre, framfor realiteten (Jacobsen & Postholm, 2011), eller at de unnlater å svare, eller svarer kortfattet. Samtidig viser Jacobsen og Postholm også til studier som viser til at informanter oftere svarer sant i sosiale interaksjoner som kvalitative intervju, enn i kvantitative undersøkelser.

I møtet med informantene var det viktig at jeg stilte godt forberedt til intervjuene, og ikke utstrålte mye usikkerhet, da det kan svekke reliabiliteten i empirien (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017). I forkant av intervjuene sendte jeg ut et informasjonsskriv til musikk lærerne. Der redegjorde jeg for formålet med, og bakgrunnen for prosjektet, hva deltakelse innebar, og informasjon om hvilke tiltak jeg skulle gjennomføre for å ivareta deltakerens personvern opplysninger og tilstrekkelig anonymisering. I tillegg underskrev rektor og informant et samtykkeskjema. Dette kan bidra til å styrke empiriens reliabilitet. Da jeg møtte lærerne til intervju håpet jeg at informasjonen de hadde fått på forhånd, bidro til at de skulle oppleve det som enklere og tryggere å være ærlig, og at de hadde fått tenkt litt på forhånd så de lettere kunne svare på det jeg spurte om. Oppgavens problemstilling legger opp til at lærerne skulle uttale seg om gode og mindre gode opplevelser, eksemplifisere og reflektere over egne holdninger til musisering i ungdomsskolen. Derfor var det viktig at informantene var godt orientert om tema for prosjektet de skulle delta i.

Johannesen, Tufte og Christoffersen (2017) skriver om forskerens forforståelse, og at det i enhver kvalitativ forskningssituasjon gjennomføres en selektering av observasjoner, valg av hvordan datamaterialet blir registrert, hvordan det blir tolket og hvilket datamateriale som blir valgt ut til bruk i empirikapittelet. Bevisstheten rundt mitt eget utgangspunkt som en menneskelig, selektiv aktør har derfor vært viktig i analyseprosessen. Datamaterialet vil dermed aldri kunne bli hundre prosent uavhengige av min forforståelse (Nilsen, 2014). For å imøtekomme dette har bevisstheten rundt eget engasjement for musikkfaget, egne erfaringer som musiker og arbeid som lærer vært utgangspunktet for refleksjon over min egen forforståelse. For å klargjøre egen forforståelse har jeg diskutert prosjektets metodiske ståsted, intervju og intervjuguiden, samt oppgavens funn med veileder.

Oppgavens validitet dreier seg om hvor relevant empirien i prosjektet belyser fenomenet jeg søker å utforske (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017). I kapittel 3.3 redegjorde jeg for fenomenologi og hermeneutikk, og i forhold til spørsmålet om validitet dreier dette seg om at jeg på en troverdig måte må forklare og forstå fenomenene som informantene beskrev, og at jeg på en like troverdig måte ha jobbet med å fortolke og analysere datamaterialet. En måte å øke prosjektets validitet er gjort gjennom å skape det Thagaard (2018) omtaler som en teoretisk gjennomsiktighet, nemlig at jeg i drøftingskapittelet konstruerer en sammenheng mellom oppgavens teoretiske rammeverk og det analyserte datamaterialet.

3.6.2 Forskningsetikk

«Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 83), og i gjennomføringen av denne masteroppgaven har jeg prøvd å ivareta ulike forskningsetiske hensyn. All forskningsbasert virksomhet som på en eller annen måte kan medføre en konsekvens for andre mennesker skal vurderes etter etiske standarder, og dette gjelder også dette forskningsprosjektet, da det bidrar med funn og empiri som kan både utlevere informanter og skoler, men også gi oppfatninger av musikkundervisning i skolen som kan påvirke andre (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017).

Det har vært viktig å ivareta informantenes rettigheter til personvern (Dalland, 2012). Jeg nevnte tidligere at jeg ikke vil benytte informantenes egne navn, i tillegg vil jeg heller ikke vil nevne navnene på informantenes skoler, eller avsløre gjenkjennende detaljer. Dette har vært viktig da informantenes fortellinger om musikk og musisering gjerne knyttes til opptreder, konserter eller framføringer med lett gjenkjennelige beskrivelser. Disse har også blitt

anonymisert for å forsterke prosjektets reliabilitet og forskningsetiske forankring. Informasjonsskrivet jeg presenterte tidligere i kapittelet er også et forskningsetisk hensyn. Skrivet presiserer ivaretagelsen av informantenes anonymitet, og informerer lærerne om at transkriberte intervju og lydopptak vil behandles konfidensielt til leveringsdato, og destruert på samme dato. Da jeg bare har hatt tre informanter, har jeg ikke sett behovet for kodenøkler. Musikk lærernes fiktive navn ble valgt og brukt fra og med intervjuene.

Johannessen, Tufte, og Christoffersen (2017) refererer til forskningsetiske retningslinjer vedtatt av NESH, «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH, 2016). Jeg vil i det følgende redegjøre for hvordan de mest aktuelle retningslinjene har blitt ivaretatt i mitt prosjekt. Den første retningslinjen dreier seg om informantenes rett til autonomi og selvbestemmelse over egen deltakelse (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017). Musikk lærerne som mottok forespørsel om å delta i forskningsprosjektet har til enhver tid hatt mulighet til å kontakte meg eller min veileder for å trekke seg fra studien uten å måtte oppgi en grunn. Dette har jeg tilrettelagt for ved å gjøre kontaktinformasjon tilgjengelig, og ved å tilby informanten å lese igjennom delene av intervjuet som var tiltenkt bruk i prosjektet. Tiltakene om autonomi og selvbestemmelse ble nedskrevet i dokumentet «forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt» (Vedlegg 2).

Den andre retningslinjen omhandler min plikt til å respektere informantenes privatliv. Hvilken informasjon musikk lærerne velger å dele er en personlig sak, og ethvert menneske har rett til og skal ha mulighet til å begrense delingen av personlige opplysninger til forskning (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017). Informanten skal oppleve å ha oversikt, og kontroll over hvilken informasjon som publiseres, og samtidig være trygg på at jeg som forskende student har sørget for tilstrekkelig anonymisering. Jeg har tidligere introdusert hvordan anonymiseringen i prosjektet har foregått, og vil anvende disse redegjørelsene for å overholde retningslinjen om informantenes privatliv. Spørsmålene i intervjuene var dessuten tydelig rettet mot lærernes faglige områder og yrket deres, og ikke mot private tema.

Retningslinjen som viser til forskerens ansvar for å unngå skade er den tredje og siste forelagt av Johannessen, Tufte og Christoffersens (2017). Dette er mye brukt innenfor medisinsk forskning, men er også svært sentral i samfunnsfaglig forskning der vurderingen om prosjektets innsamling av eventuell sensitiv informasjon vil være viktig å redegjøre for.. Retningslinjens utgangspunkt er å stille spørsmål til hvor mye belastning informantene skal utsettes for, og ved å gjennomføre et forskningsprosjekt hvor målet har vært å belyse læreres

erfaringer med musisering har jeg risikert å møte informanter som opplever tematikken som utfordrende eller vanskelig. Uansett om lærernes eventuelle usikkerhet er knyttet til opplevelse av egen kompetanse, undervisningsmiljøet på skolen, rammefaktorer i musikkfaget eller utfordringer knyttet til kunnskap, har det vært viktig at jeg som forskende student ikke opplevs av informanten som dømmende eller kritisk.

Som en fortsettelse av Johannesen, Tufte og Christoffersens (2017) presentasjon av forskningsetiske retningslinjer, vil jeg trekke frem Kvale og Brinkmann (2015) som viser til at de forskningsetiske refleksjonene om intervjuets dybde må diskuteres nøye. Hvis spørsmålene i undersøkelsen blir dypere og mer inntrengende, blir også risikoen for krenkelser større. Diskusjoner rundt min egen maktposisjon har derfor vært sentrale i forarbeidet med intervjuene, og samtaler rundt hvilke signaler som sendes av spørsmålene i intervjuguiden. Det har jeg tenkt gjennom når jeg utarbeidet spørsmålene til intervjuguiden.

3.7 Veien til kunnskap – Analytisk tilnæringsmåte

Etter datainnsamling og transkripsjon ble utsagn og de ulike delene av intervjuene sortert tematisk for å kunne besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Dette er en måte å rette oppmerksomheten mot den aktuelle tematikken, og åpner for å kunne analysere datamaterialet i forhold til ulike tema. Dette kalles temaanalyse, eller tematisk analyse (Thagaard, 2018) og er i sammenheng med dette prosjektet egnet fordi det gir god oversikt over datamaterialet fra alle tre intervjuene (Anker, 2020). En utfordring ved bruk av tematisk analyse kan være at svar fra informantene i stor grad vil være kontekstualiserte, og faren ved koding og tematisk sortering er at lærernes utsagn kan miste sin sammenheng og dermed mening (Thagaard, 2018), noe man bør være oppmerksom på i analyse og drøfting.

I analyseprosessen gjennomførte jeg en omfattende koding av all intervjudata, og dette resulterte i en oversikt over hvilke koder (begreper og nøkkelord) som framgikk av materialet, og hvor hyppig de opptrer i de tre intervjuene. Jeg valgte bort den tradisjonelle tabellen for å presentere kodene, til fordel for ord-skyer som visualiseringsform. Ordskyene har bidratt til å systematisere og få oversikt over datamaterialet, og ga meg en mulighet til å analysere dette videre. Fordelen ved å bruke denne typen visualisering ligger i at ord-skyene kontekstualiseres, og at det kommer tydelig frem hvordan kodingen har foregått (Skilbrei, 2019). Jeg fant det også veldig inspirerende og klargjørende i arbeidet med analysen. Disse ordskyene er presentert i empirikapitlet.

I forhold til koding av datamateriale måtte jeg også ta stilling til om kodingen skulle skje før eller etter datainnsamling, det Anker (2020) kaller empirinær eller teoretisk koding. Da jeg fant interessante perspektiver på musisering både i datamaterialet og i teori, valgte jeg å gå for en tematisk analyse i mer abduktiv retning, nemlig at jeg først fant aktuelle koder ved gjennomgang av datamaterialet, før jeg løftet blikket mot de begrepene og teoretiske perspektivene som ligger til grunn for oppgaven, og så på kodene i lys av dem. Dette ga meg mulighet til å bevege meg mellom datamaterialet og den aktuelle teorien, og utvikle kodene fra samspillet mellom empiri, teori og til dels forskningsspørsmålene (Anker, 2020).

4.0 Analyse, empiri og funn

I dette kapitlet vil jeg legge frem sentrale utsagn fra lærerne knyttet til deres erfaringer med musisering på ungdomstrinnet. I den forbindelse har jeg utarbeidet tre tematiske hovedkategorier, inspirert av oppgavens forskningsspørsmål. Disse med følgende navn:

1. **Å forstå musisering** - Lærernes forståelse og tolkning av begrepet musisering
2. **Klasseromsrefleksjoner** - Lærernes erfaringer med musisering i klasserommet
3. **Verdien av musisering** - Lærernes syn på verdien av musisering

Før jeg går nærmere inn på dette presenteres lærerne som deltok i studien.

4.1 Lærerne som deltok i undersøkelsen

Lærerne som deltok i prosjektet har fått de fiktive navnene Espen, Siri og Tore. Alle tre er utdannede lærere, og har formell kompetanse til å undervise i musikk i ungdomsskolen. I løpet av analyseprosessen har jeg som tidligere nevnt valgt å visualisere kodingen av datamaterialet som ordskyer. I ordskyene øker størrelsen på en kode, og dermed også ordet basert på hvor regelmessig koden oppstår, så tematikken som oftest diskuteres i intervjuene, blir størst. I kapittel 3.3 redegjorde jeg for bruk av hermeneutisk metode, og den hermeneutiske sirkel i analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015); dette kom til uttrykk ved at ettersom forståelsen for informantenes utsagn har økt, har også muligheten for å kode intervjuene ytterligere økt tilsvarende. Det har vært en spennende prosess, da dette har medført store forskjeller i ordskyene, som har blitt brukt for å visualisere kodene i intervjuene.

4.1.1 Presentasjon av Espen



Figur 1 - Espen

Den første læreren jeg intervjuet har fått det fiktive navnet Espen. Han arbeidet på en relativt stor ungdomsskole, og ga uttrykk for å ha et godt fagmiljø, god tilgang til læringsutstyr og egne læringsrom.

«Vi bygde om musikkrommet for noen år siden. Vi har et stort øverom, to små øverom i tilknytning til det store, et studiorom hvor alt er multikablet inn slik at man kan ta opp spor for spor og i tillegg har vi tilgang på tilknyttede øverom. Til sammen har vi seks rom, så vi kan dele en klasse inn i seks og det er veldig greit å kunne gjøre; i motsetning til å sitte med et halvt classesett med akustiske gitarer».

Med mange undervisningstimer musikk i uka, delte han flere ganger sitt syn på mestring i forbindelse med musisering som en kilde til trivsel og læring. Dette kan en tydelig se av størrelsen på begrepene mestring og musisering i ordskyen. Begrepene instrumenter, band, lek, og verdi framkommer også som større ord. Dette skyldes at Espen og kollegene gjennomførte flere bandprosjekter i musikktime på deres skole:

«Når vi starter med et band i 8. klasse er det gjerne litt kaos til å begynne med, men så går det en time eller to, så begynner de å lære seg sangen de skal spille. Plutselig blir de stående der og se på hverandre og si: «det her høres jo bra ut!»».

«uttrykk» og «gøy» er jamførbare med varierte, musikalske læringsaktiviteter, og Tore presiserte at han var opptatt av å variere undervisningen.

Han understrekte at hans fokus lå i at elevene skulle musisere mye, og oppleve mestring i musikkfaget selv om skolen ikke hadde store bandrom med masse utstyr. Andre store ord som «språk», «vurdering» og «gulløyeblikk» forteller at Tore også inkluderte disse begrepene i sine svar om musisering i skolen.

4.2 Å forstå musisering

For å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål har det vært viktig å utvikle en forståelse for lærernes syn på, og erfaringer med den aktuelle tematikken. Hva forbinder Espen, Siri og Tore med musisering, og hvordan arbeider de med det i sin hverdag?

Da lærerne ble spurt om hva de forbandt med musisering svarte Espen: «Jeg forbinder det med at man bruker instrumenter og stemme for å leke med musikk, rett og slett. For å gjøre noe praktisk i den teoretiske hverdagen til ungdommene». Siri har et tilnærmet likt svar: «Å gjøre ett eller annet praktisk, altså utøve ett eller annet i musikk». Begge lærerne hadde altså en praktisk opplevelse av begrepet musisering, hvertfall innledningsvis. Tore svarer «Musikk er et språk. Det er kultur, det er historie og det er livsmestring. Så musisering er å bruke det språket for å gi uttrykk for noe». Lærerne hadde litt ulike måter å forklare musisering på, og fikk litt ulike assosiasjoner av spørsmålet, men endte opp med konklusjoner som virker nært beslektet med det LK06 definerer som musisering (Utdanningsdirektoratet, 2006). Lærerne hadde et praktisk syn på begrepet, men Espen viste til «leken» og Tore tilføyde begreper som «språk», «kultur», «historie» og «livsmestring», og understreket at han ser musisering i sammenheng med disse. Dermed tilføyer respondentene begrepet en bredere, musisk (Bjørkvold, 2007) kontekst, som beskrevet i kapittel 1.3.3 og 2.4.

På spørsmålet om hvilke musikalske aktiviteter musikk lærerne legger opp til i sin hverdag gikk en god del begreper igjen hos Espen, Siri og Tore. Alle lærerne trakk frem gitar, varianter av rytmisk musisering og sang som musikalske aktiviteter elevene deres møtte i skolehverdagen. Espen sa:

«Vi pleier å gjennomføre en type musikalsk sirkelundervisning, hvor elevene blir fordelt på fire/fem stasjoner. En stasjon med band, en med dans, en med sang, en med gitar, og gjerne en hvor elevene arbeider digitalt. Så roterer klassen mellom stasjonene etter noen uker».

Dette tilsier at Espen og kollegene har fysiske rammefaktorer som tillater en slik organisering, og dermed muliggjør gjennomføring av varierte musikalske aktiviteter. Han presiserte derimot at de gjerne skulle vært to lærere per klasse, for å oppnå tettere oppfølging av alle elevene, men at en femdeling av klassen likevel var gjennomførbart på grunn av mulighetene som lå i læringsrom og læringsutstyr.

Siri og Tore hadde litt andre utgangspunkt knyttet til ytre rammefaktorer. Siri svarer: «Den eneste måten vi får til samspill på med unntak av sang, og kanskje dans er gitarspill. Som vi gjør mye». Hun fortsatte derimot med å beskrive at hun nylig hadde fått tilgang på et stort klasserom, som ble brukt som musikkrom, men som også ikke var optimalt for elevarbeid i grupper. Elevene til Siri hadde tilgang på digitale verktøy, og hun forklarte at de brukte en app hvor elevene kunne produsere og komponere musikk digitalt:

«Så vi bruker også litt iPad. I tillegg har vi et trommesett, piano og bass, så i klassene der det lar seg gjøre lager vi et lite klasseband. Men da blir det fort en del venting. Å gjennomføre samspill med flere instrumenter er viktig, så vi gjennomfører det når vi får det til. Band er litt lettere å organisere i valgfaget sal og scene».

Dette tilsier at Siri i mindre grad enn Espen hadde mulighet til å gjennomføre band som læringsaktivitet. Som Siri kom inn på mot slutten, var det en mulighet for mer band-relevant aktivitet i valgfaget «Sal og Scene» for de elevene som interesserte seg ekstra for det. Band er derimot ikke den eneste musiske aktiviteten lærerne kan legge til rette for, og selv om Siri hadde færre musikkinstrumenter og grupperom enn Espen tilgjengelig, var det ikke nødvendigvis avgjørende for mengden musisering elevene fikk oppleve. Siris elever gjennomførte flere gitarprosjekter, både som klasseband (alle elevene i samme band) og i mindre grupper, hvor elevene brukte tilhørende ganger og grupperom.

Tore fortalte om et rytmeprosjekt han gjennomførte med sine elever: «Elevene hadde en oppgave som gikk ut på at de skulle bruke bøtter og diverse. Noen puttet sand i bakepulverbokser, andre brukte flasker for lagde regnlyder og noen brukte basketballer». Av andre musiske aktiviteter fortalte Tore at elevene hans hadde hatt gitarkurs, framføringer, danseoppdrag, musikkvideoproduksjoner og kor-prosjekter. Han avslutter med følgende: «De musiserer masse, men dette med samspillet gjenstår. Kompetansen bak å få det til er kanskje en av årsakene, og litt andre rammefaktorer».

Espen, Siri og Tore hadde tilsynelatende like svar på spørsmålene om musisering, noe som vises som likheter i ordskylene, og i det de utdyper. Lærerne beskrev derimot relativt ulike rammefaktorer hva gjelder utstyr, læringsrom og kompetanse, men med unntak av musiske læringsaktiviteter som bandprosjekt, musikkvideoproduksjon og enkelte samspillformer.

4.3 Klasseromsrefleksjoner

For å belyse problemstillingen vil det være sentralt for oppgaven å utvikle en forståelse for Espen, Siri og Tores erfaringer med musisering i skolen, og deres opplevelse av begrepet. Denne hovedkategorien består av spørsmål fra intervjuene som søker å fremheve lærernes opplevelser i klasserommet.

I det første spørsmålet ble lærerne spurt om hvilken respons de opplevde å få fra elevene i forbindelse med musisering og musikalske læringsaktiviteter. Espen, Siri og Tore trakk frem at en elevgruppe alltid vil bestå av elever med ulike forutsetninger og preferanser for hva de synes er «gøy» og ikke, og at dette blant annet vises i musikkundervisningen ved at mange elever gir uttrykk for å like musikktime. Samtidig beskrev lærerne at enkelte elever hadde en relativt likegyldig holdning til musisering. Tore:

«De syntes det er kjempegøy. Men noen er litt sånn at musikkfaget enten ikke betyr så mye for dem, eller så driver de med en type plankekjøring. Men det er et veldig fåtall som detter ut. Og spørsmålet ligger kanskje i hvordan man skal fange dem opp da...».

Tore fortalte at han en gang fikk respons fra en lærer om at han muligens hadde stilt litt høye krav til elevene. Tore: «Det får meg jo til å lure... Har det med å gjøre at det ble litt mye for elevene? Oppgaven var hentet fra et relevant pensum...». Han fortalte at han brukte anledningen til å reflektere over egne metoder ovenfor elevene som slet med å henge med, og kom med tilpasninger for arbeidet videre. Tore delte så noen tanker om at majoriteten av elevene fant musikkfaget inspirerende og morsomt. Tore:

«Men de fleste synes det er kjempemorsomt... Springer av gårde når de blir delt i grupper. Tøffe! De er utrolige det trinnet. De utfordringene jeg har nevnt for deg i de oppgavene. Kjempemorsomt å se. «Ja! Vi tar noen bøtter og slår på dem. Du skal høre, og vi får karakter». Jeg syntes det er en imponerende holdning av unger».

Siri fortalte litt om hvilke instrumenter de hadde tilgang til i musikktime, og fortalte at de hadde et klassesett med gitarer, som gjorde mye av hverdagen for elevene hva gjelder musisering på hennes skole:

«De syntes det er greit, ikke fantastisk, men de prøver så godt de kan. Hvis man lager litt mindre grupper kan man utfordre dem til å utforske litt mer, og komme litt lengre. Da får de vært sammen med hverandre, og velge egne sanger. Hvis de på ett eller annet vis får vist det fram, kan det bety veldig mye positivt for selvtilliten og selvbildet».

I denne delen av intervjuet snakker Siri om hvordan hun gjennomførte tilpasninger i form av gruppearbeid for elever som både hadde en litt raskere progresjon enn andre, og elevene som syntes musisering var «greit». Hun konkluderte med at hun så en sammenheng imellom selvtillit, selvbilde og muligheten til å framføre foran klassen.

Både Siri og Espen trakk frem selvtillit og selvbilde som en positiv konsekvens av å mestre i musikkfaget, og selv om lærerne arbeidet på veldig ulike skoler, så de ut til å ha samme erfaring om dette. Espen fortalte:

«Det er alltid noen som sier «Jeg kan ikke synge, jeg kan ikke spille», men for de aller fleste er det lystbetont. Spesielt for de som er her oppe på mestringsfølelsen (holder hånden opp) innenfor faget syntes det er veldig trasig hvis musikktimen utgår for eksempel. Men som jeg sier, de aller fleste får til noe etter hvert, og de aller fleste synes det er kjempegøy å spille i band når det plutselig løsner».

Alle tre lærerne trakk frem elever som etter Siris ord syntes faget er «helt greit», men refererer til individuelle tilpasninger gjennom gruppearbeid som en måte å nå ut til denne minoriteten av elevene.

For å kunne belyse lærernes erfaringer med musisering i klasserommet, ble informantene bedt om å svare på om de satt igjen med spesielle øyeblikk eller opplevelser i tilknytning til elevenes musisering i klasserommet. Espen og Siri trakk først frem øyeblikkene fra hverdagen, og beskrev hvordan elevenes mestringsopplevelse bidro til progresjon i undervisningen. Espen:

«Når man starter med et band i 8. er det litt kaos til å begynne med, fordi elevene ikke helt vet hvor de skal putte hendene og føttene. Men når vi får rensket litt opp, ser vi på elevene at de syntes band-undervisning er ganske kult. Det er noe som varmer et lærerhjerne, når de viser at de får til noe de selv i sine villeste fantasier ikke hadde trodd for tre uker siden kunne fungere».

Siri ga en tilsvarende forklaring:

«Det er klart det er artig å ha en klasse som kan få til å spille fint gitar, og de gangene de fleste får det til, etter hvert. Det kan også være litt morsomt med stort orkester også. Når man får til litt samspill og klarer å få flest mulig med, og når du da føler at du klarer å komme gjennom en sang uten alt for mye avbrytelser, så er det en god følelse. Både for meg og elevene. Du ser at elevene likte dette, og får god respons. Når innstillingen er positiv, er det veldig fint».

Espen og Siri pekte her på at elevenes mestring førte til en positiv holdning til musisering og musikkfaget. Ulikheten mellom lærerne ligger i at Espen fordelte elevene på «band-rom» med tilhørende utstyr, men Siri og Tore brukte tilhørende grupperom. Informantene reflekterte ytterligere om de spesielle stundene, og hvordan elevene musiserte i sammenheng med opptredener og konserter. Espen:

«Ellers er det selvfølgelig stjerneøyeblikkene man opplever i tilknytning til prestasjoner eller konserter. Der sitter man med tårer i øynene enten fordi noe er sinnsykt bra, som det finnes mange eksempler på, eller fordi noen man aldri i livet hadde forventet skulle prestere, og som man har krysset fingrene for bare «bang» også fikser de det. Det er helt fantastisk å være til stede på noe sånt».

Espen brukte begrepet stjerneøyeblikk for å beskrive situasjonene i klasserommet, og forklarte videre at han så på øyeblikkene som svært verdifulle og viktige. De andre informantene trakk frem liknende situasjoner, som de også beskrev som verdifulle. Tore:

«Det er sånne gulløyeblikk da. Elevene skulle lage et musikalnummer her for noen år siden. Jeg hadde lagt ut en versjon av scenen til dem på forhånd. De var på et grupperom, og skulle lage den scenen med bilen. De hentet rullebrett og bord på musikkrommet, og ordnet sånn at han som var mekaniker lå på rygg på brettet under en pult i klasserommet. Så stod de andre guttene rundt på hver side i «sæggebukser» og antrekk og framførte sangen. Også tenker jeg bare sånn. JA! Det var jo råkult».

Tore trakk frem en tilsvarende inspirerende situasjon som Espen, men i dette tilfellet foregikk opplevelsen ikke på scenen, men i klasserommet.

Disse gode opplevelsene lærerne fikk oppleve under arbeidet med musisering fikk navnene stjerneøyeblikk i Espens tilfelle, gulløyeblikk i Tores tilfelle og Siri beskrev fenomenet som en god følelse. Musikk lærerne pekte på at de gode øyeblikkene kunne forekomme i sammenheng med at elevene opplevde mestring i musikkundervisningen, på forestillinger

eller under opptredener. Jeg vil videre i oppgaven anvende begrepet varme øyeblikk når det er snakk om Espens stjerneøyeblikk, Siris gode følelse eller Tores gulløyeblikk. De varme øyeblikkene vil være relevant å diskutere i oppgavens siste kapittel.

Etter å ha redegjort for sitt syn på varme øyeblikk i klasserommet, forklarte Siri at hun gjerne skulle sett tilrettelegging for flere opptredener i løpet av skoleåret hvor elevene fikk musisere i sammenheng med konserter og/eller forestillinger:

«På ungdomstrinnet hos oss er det alt for få milepæler når det kommer til opptredener for folk. Det er ingen familiekvelder eller liknende. Det eneste som er vanlig er avslutningen i tiende klasse, der pleier det å være flere musikalske innslag. Men vi mangler disse milepælene som mange andre skoler har».

Hun fortsatte ved å nevne at hun opplevde en type motvilje fra kollegiet hva gjelder oppsetninger av slike arrangement, da hun var avhengig en del hjelp fra kontaktlærere for å sikre gjennomføringen. Siri: «Ja, men det er kanskje litt motstand blant lærere. Fordi da må faktisk de som er klassestyrere engasjere seg for å få til sånne kvelder. Det er ikke alltid de har så lyst til det. Sal og scene er et derimot et lyspunkt i forhold til jule- og vårforestillinger».

Denne problematiseringen av egen skoles holdninger til kreative og kunstneriske arrangementer gikk også igjen i samtalen med Tore:

«Det mangler kanskje litt i å få det i et... De øyeblikkene er verdifulle, men å få de tilgjengelig for alle, og satt i system i skoleverket gjenstår. At disse prosjektene faktisk blir gjennomført. Man kan jo diskutere hva det kommer av, og hvilken vei man skal gå for å få det til, men jeg har likevel mange fine opplevelser».

Informantene nevnte tidligere, på litt ulik måte at enkelte elever viste en noe likegyldig holdning til musikkfaget. Lærerne viste i den anledning til at de varme øyeblikkene var viktig for alle elevene, og at skoleverket i større grad burde legge til rette for gjennomføringen av opptredener.

På spørsmål om hvilke utfordringer lærerne opplevde knyttet til musisering, brukte lærerne relativt kort tid på svare, og presenterte en rekke problemstillinger. Espen trakk frem at på tross av godt tilrettelagte musikkrom, opplevde han at det kunne være utfordrende å undervise en hel klasse alene når han la opp til arbeid i små grupper, på ulike rom. Han forklarte likevel at en simplifisering av undervisningsopplegget var uaktuelt, da han og kollegene fryktet at et slikt tiltak vil kunne gå negativt ut over mengden musisering. Espen sa:

«Men det er det som gjør det så godt, er den gode følelsen når man kommer i mål. Etter hvert får man jo timer som bare flyter av gårde, hvor man bare kan nyte fruktene av det man har sådd til å begynne med. Og det er kjempekoselig, bare å lytte.»

Disse logistikkutfordringene ble også nevnt av Tore:

«Se på eksempelet med den grupperomsmetodikken da. Det går en god del tid selv om jeg har oversikt og noterer, men det handler om responstiden for dem, og at den opplevelsen de har da, at de opplever at de mestrer, og kommer seg videre.»

Han fortsetter:

«Det er klart at det hadde gått mer smud med utstyr på plass. Skikkelige rom med demping. Det har vært vanskelig i år, fordi vi ikke kunne spille piano på musikkrommet, fordi det forstyrrer de som har undervisning ved siden av, så jeg har flyttet rundt på gitarer og keyboard og styr i løpet av en skoletime. Fløyet rundt og vært den der læreren, men samtidig har det vært, jeg liker jo at ting skjer litt sånn. Så jeg gjør da heller det enn å sitte og kjede meg.»

Det framkommer av datamaterialet at lærerne trakk frem tett oppfølging av hver elev, og gruppebasert musisering som et utfordrende element i musikkundervisningen. Tore avsluttet denne delen av intervjuet ved å si at han skulle ønsket delingskulturen blant musikkklærere var bedre, og at han søkte etter undervisningsopplegg hvor håndtering av de nevnte utfordringene ble eksemplifisert: «Det å ha kompetanse til å lage en metodikk som gjør at det blir en god progresjon og samspill av det. Man skal ikke ta for lett på det faget».

Siri fortalte også at hun varierte læringsaktivitetene for å tilrettelegge for gruppearbeid, men fortalte også at hun opplevde en kulturforskjell blant dagens ungdom, og de som var unge for 20-30 år siden:

«Det er veldig fra klasse til klasse, noen klasser er veldig slitsomme å ha. Andre klasser er en drøm. Det er sånn hverdagen er. Men utfordringen er at det med å spille er blitt mer fjernt for elevene. I gamle dager så var det å spille i band litt stort, men nå er ikke det. Det er ingen som hører på gitarhelter lengre. Så det å spille på gitaren har mistet litt av magien... Det har kanskje noe med ett- og totusentallet, der man fikk mye rappere som ble heltene, og da har og de ikke noe forhold til å spille musikk. Musikk er bare noe du har i bakgrunnen uansett. Interessen er kanskje ikke på vei opp, men kanskje motsatt.»

Samtalen dreide etter hvert seg over til klasseromssituasjonen, og Siri beskrev at målet med timene stort sett var å klare å spille en sang hele veien gjennom uten for mye avbrytelser og forstyrrelser. Hun snakket varmt om den gode kollektive mestringsfølelsen klassen kunne oppleve, og at musikktimene ble betydelig lysere ettersom elevene opplevde mestring med musisering.

For å sammenfatte, vil utfordringene informantene møtte variere etter ulike indre og ytre faktorer som informantene beskrev. Espen viste til klassestørrelse og lærertetthet som utfordrende elementer i hans undervisning. Siri trakk frem elevenes holdning til faget, og deres innstilling til musisering, og Tore trakk frem kompetanse, læringsutstyr, læringsrom og skolekultur. Respondentene hadde muligheter til å dele elevene i mindre grupper, men hadde ulike erfaringer med utfordringer som lærertetthet og tilgang på tilrettelagte læringsrom.

4.4 Verdien av musisering

Den siste hovedkategorien som har blitt utarbeidet i analysen tar for seg uttalelsene til lærerne som angår verdien av musisering. For å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål som etterspør lærernes erfaringer, vil det være relevant å kunne si noe om hvordan lærerne oppfatter musiseringens verdi som hovedområde i LK06. På spørsmålet om lærerne kunne fortelle litt om sitt syn på verdien av musisering i skolen svarte Espen:

«Valget vi har tatt på skolen vår når vi lager disse treårsløpene var det at musiseringen skulle stå sterkere, eller ha en høyere innslagsfelt enn teorien. At vi heller skulle, i stedet for å snikinnføre musisering, skulle vi snikinnføre teori der det passet seg».

Dette er et tydelig ståsted, og Espen brukte egne undervisningsmetoder som utgangspunkt for svaret på spørsmålet. Han fortalte at de hadde korte perioder med musikkhistorie, et undervisningsopplegg med en del teori og et som omhandlet hovedområdet lytte i LK06. «Så av alle månedene vi har hvor de går på skolen her, så er det kanskje tre måneder i løpet av ungdomsskolen hvor vi har teori». Han la til at undervisningsoppleggene og læringsaktivitetene ikke ble valgt ut ifra bare ett hovedområde, og at de også ved hjelp av bandprosjekter fikk dekket mange av de andre kompetansemålene.

Siri og Tore forklarte verdien av musisering i en kanskje noe mer menneskelig kontekst enn Espen. Siri:

«For de fleste betyr det (musikk) jo noe på ett eller annet vis. Det har jo noe med følelseslivet og gjøre. Så musikk er veldig knyttet imot trivsel, for gjennom musikken

kan du både oppleve trivsel der og da i klassesituasjonen, også kan man jo lære litt om hva det faktisk, noe de bruker mye av hverdagen, hvordan det lages og hva det er bygget opp av».

Hun fortsatte med tematikken rundt musikk og musisering som en stor del av hverdagen. Hun påpekte at selv om elevene ikke så opp til gitarheltene lengre, så spilte musikk fortsatt en stor rolle i livene deres, gjennom å blant annet lytte til musikk. Hun trakk også frem at enkelte elever fant inspirasjon til å musisere utenfor skolen også. Enten for seg selv, eller sammen med andre.

Tore viste til Bjørkvold og det musiske mennesket (2007) når han redegjorde for verdien av musisering i skolen. Han trakk paralleller til egne barn og hans opplevelse av musiseringens viktighet i eget liv:

«Hvis jeg skulle begynne med å argumentere for det. Så ville jeg begynt med Bjørkvold og det musiske mennesket. Det er en sånn glede og verdi som jeg ønsker å formidle videre til den oppvoksende slekt. Men hvis jeg skulle tatt fatt i noe som er min drivkraft, er det mitt eget forhold til musikk, og det at jeg mener det musiske i mennesket er utrolig viktig. Kanskje er det viktigere for noen av oss. Andre vil kanskje ha skjemaer og pugge seg til det de trenger for å komme seg videre i livet, men for noen av oss er det en tilnærming i livet som må være der for at du som menneske skal få den».

I den forrige hovedkategorien fortalte Tore om forhold i skolekulturen som kunne skape utfordringer hva gjelder musisering og praktisk undervisning grunnet forstyrrelser i de andre klassene. Det Espen beskrev er en skolekultur og en aksept blant lærerne om at musisering skal være den mest sentrale delen i musikkundervisningen.

For å avrunde intervjuene ba jeg lærerne utdype om deres verdisyn i forhold til musisering, på lengre sikt. Espen tenkte seg om en stund, før han svarte:

«...noen av dem kommer til å fortsette å spille litt gitar, så når de kommer på videregående, sitter på hybelen i Tromsø for eksempel så har de en kassegitar, og jeg er av den troen at det er balsam for sjela når man sitter alene eller sammen med venner, så har man grunnlaget. Og det er jo det det handler om skolen, å lage et grunnlag for å bli et «gangs menneske». At du skal ha noen bein å stå på».

Med dette løftet Espen blikket litt fra musisering i den enkelte timen, og diskuterer det musiske som en viktig puslespillbit som må være på plass for å gjøre skolens opplæring helhetlig. Han fortsetter:

«De andre fagene har sin tilmålte tid i skolen, og heldigvis har musikken også det, så kan man jo diskutere i etterkant hvorvidt det, hva som har mer verdi da, om det er grep på gitar, eller algebraferdigheter i matematikk, og hva man får mest bruk for. Men så er det jo en gang sånn at vi vet jo ikke hva han eller hun kommer til å bli, så derfor må vi gi dem et så bredt grunnlag som mulig».

Espen argumenterte med dette for musiseringens viktighet i skolen ved å understreke at musikkfagets tilmålte tid i skolen er til stede for at elevene skal få et bredt læringsgrunnlag, som igjen gir dem muligheten til å fortsette utdanningsløpet i den retningen som passer dem selv best. Jeg tror det er særlig beskrivende for Espens refleksjoner å trekke frem at ingen vet om en av hans elever skal bli musiker eller statsviter, og at den logiske følgen av dette er at elevene bør opplæres i både musisering og statsvitenskap, uten at det ene er viktigere enn den andre.

Siri fortalte at hennes syn på verdien av musisering blant annet besto av en overbevisning over at mestringsfølelse i sammenheng med musisering var særdeles viktig for elevenes selvtillit og selvbylde. Hun argumenterte om mestringsfølelse litt på samme måte som Espen gjorde litt tidligere, og trakk frem elevene som ikke nødvendigvis opplevde mye mestring i andre fag; og at hun hadde sett hvordan musisering kunne gjøre elevene litt rettere i ryggen:

«Det er jo et alternativ til de teoretiske fagene, musisering er jo veldig praktisk, og det er et fristed i forhold til tysken og spansken. Så det kan jo være at man da er flinkere i praktiske ting enn teoretiske ting. Det er klart det å stå på en scene i det hele tatt, det er utrolig god trening på lang sikt. Det at dem tør å stå der å opptre det kan bety mye i voksenlivet. En selvtillit som du kan starte med på den måten der. Og de teoretiske fagene har ikke det på samme måten. For så vidt gym og musikk har litt til felles der. En arena å blomstre på, og vokse i».

Siri trakk frem mer menneskelige argumenter i diskusjonen enn Espen gjør, samtidig som de eniges om poenget med den gode mestringsfølelsen. Det framkommer også av Siris ordsky, at ordene i periferien, som er litt mindre enn de tre største: «sang», «samspill» og «praktisk» kan sees på som beskrivende for hennes syn på musisering: «differensiering», «selvtillit»,

«blomstre», «medvirkning», «trivsel», «følelser», «vokse» og «blomstre» er alle begreper som kom frem under spørsmålene om musisering, og som gjenspeiler en overbevisning om at musisering har en verdi for enkelteleven, og ikke bare kan ses på som et avbrekk fra de andre fagene.

Tore pratet mye om verdien musiseringen har for elevene tidlig i intervjuet, og løftet spørsmålet fra slutten av intervjuet opp i en litt større sammenheng. Han trakk frem samarbeid, mestringsfølelse og selvtillit som positive konsekvenser av elevenes musisering, men var også svært opptatt av å dele sitt syn om at verdien også ligger i at elevene får noe de kunne ha for seg selv, som de andre informantene også var inne på. Tore argumenterte:

«Verdien for dem er å kunne ha noe for seg selv. Å kunne lytte til musikk, at musikken kan gi dem noe i form av tekst og toner. At de kan dra det med seg og ha et forhold til det. Jeg spør meg selv av og til, hva er vårt oppdrag? Hvorfor er det viktig med musikk? Jo, vi driver med samarbeid og mestring av prosjekter som i andre fag. Sosialisering og å ha de kunnskapene som menneske. Også er det jo det tekniske med hva er det vi skal fylle dem med av kunnskap da. Men det er jo faget. Den plassen skal faget ha da. I skolen. Jeg tenker at selvfølgelig er det. At dem skal ha det».

5.0 Drøftingskapittel

5.1 Innledende del

I oppgavens avsluttende kapittel vil jeg drøfte prosjektets teoretiske grunnlag opp mot funnene i undersøkelsen, altså resultatene av analyseprosessen. Jeg vil orientere meg tematisk i henhold til hovedområdene fra analysen, og trekke inn teoretiske perspektiver for å skape diskusjon. Til sist vil jeg oppsummere i en konkluderende del.

5.2 Å forstå musisering - Lærernes forståelse og tolkning av musisering

Jeg vil begynne ved å diskutere musikk lærerne i prosjektets forståelse og tolkning av musisering i lys av læreplanverket, Kunnskapsløftet av 2006. I teksten om formålet med musikkfaget presiseres det at hovedområdet «musisere» har selve musikkopplevelsen som faglig fokus, både elevenes estetiske opplevelse og eksistensielle erfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2006). Føringerne dette legger for det praktiske arbeidet lærere skal tilrettelegge for, tilsier at elevene skal møte ulike læringssituasjoner med musikalske opplevelser i sentrum. En musikkklasse kan altså spille instrumenter, lytte til hverandre, samarbeide om kunst og gis mulighet til å oppleve musikk for å oppfylle kravene i LK06. Trekker en frem argumentasjonen i Kunnskapsløftet i sammenheng med argumentene til

Small (1998) om «musicking», finner vi store likheter i det fundamentale synet på musikk og musisering. Small hevder som tidligere nevnt at utgangspunktet i «musicking» ligger hos eleven som bidragsytende aktør i kunstprosessen, og at de beskrivende begrepene tilknyttet musisering må være synonymt med deltakelse. Elevene skal øve, komponere og spille. I argumentasjonen til Bjørkvold (2007) og Ruud (1996), diskuteres det på samme måte at musikk må tilknyttes det menneskelige, og at musikkens mening og fundament ligger i det vi gjør (Ruud, 1996). Ut av disse refleksjonene forstås begrepet musisering som noe mer enn en elev som trykker på en tangent fordi eleven er instruert til å gjøre det, og at begrepet musisering må sees i en helhetlig sammenheng, hvor eleven framfører, reflekterer lytter, deltar, øver, komponerer eller danser (Bjørkvold, 2007).

Det vil være av relevans i anledning oppgavens problemstilling, samt det første forskningsspørsmålet som etterspør musikk lærernes forståelse av musisering, å diskutere musiseringsbegrepet i lys av funnene i prosjektet. Til å begynne med vil jeg trekke frem informantenes ordskyer, som i all hovedsak preges av ord og begreper som viste elevenes aktiviteter i klasserommet, eller musisering; i tillegg trakk informantene frem ulike samspilltyper, bandprosjekter og instrumentundervisning i sine refleksjoner om musisering. Kunnskapsløftet presiserer at øving, kommunikasjon, samspill, samhandling og formidling står sentralt i hovedområdet (Utdanningsdirektoratet, 2006), og sett i lys av informantenes svar kommer det frem at læringsaktivitetene informantene la opp til i sin undervisning, er i tråd med dette.

Selv om musikk lærere i Norge har ulik tilgang på musikkrom (Bamford, 2012), vektla alle tre lærerne læringsaktiviteter som tilfredsstilte Utdanningsdirektoratet kompetansemål om musisering (2006). Samtidig, var ulikheter i rammefaktorer, som redegjort for i kapittel 2.3 ingen ny problemstilling lærerne møter i sin arbeidshverdag. Siri og Tore pekte på samme utfordringer knyttet til rammefaktorer som Bamfords (2012) informanter gjorde i sin rapport. Av prosjektet kom det frem at i tillegg til mangel på fagkompetanse i kunstfagene i grunnskolen, er mengden spesialrom og læringsrom beregnet til estetisk undervisning drastisk redusert eller forsvunnet helt den norske skolen. På den andre siden viser tall fra Utdanningsspeilet (Utdanningsdirektoratet, 2017b) at Norge er et av landene i verden som bruker mest penger på skolesystemet. Samme rapport framhever også at Stortinget i 2016 bevilget 67 milliarder kroner til skolen. Selv om tallene ved første øyekast kan virke tiltalende, kommer det frem at flestparten av informantene både i «Kunst- og kulturoplæringen i Norge» (Bamford, 2012) og «Musisering på ungdomstrinnet – En studie

av læreres erfaringer med praktisk musikkundervisning» peker på rammefaktorer som utstursrom som begrensende i arbeidet med musisering.

Siri og Tore etterlyste en tilpasning av rammefaktorene på egen skole, for å la elevene musisere mer sammen. Begge lærerne hadde tilgang til musikkrom med god plass til en klasse, og gjennomførte instrumentundervisning og diverse musikkaktiviteter så godt det lot seg gjøre. Begge støttet seg også på tilknyttede grupperom når det var praktisk gjennomførbart. Dette tilsier at alle informantene teoretisk sett kunne delt ut ark med akkorder til elevene, og praktisere gitarspill hvor elevene instrumenterte sammen som en gruppe. Likevel trakk lærerne frem situasjoner med læringsrom som problematisk, som om at de ønsket noe mer ut av musikkundervisningen enn ren instrumentering. Slik Small (1998) Ruud (1996) og Bjørkvold (2007) beskriver blant annet igjennom begrepene «musicking», «identitet» og «det å være musisk».

For å belyse informantenes problematisering av læringsrom, ser jeg det som aktuelt å trekke frem et sosiokulturelt perspektiv på læring. Innenfor dette fagfelt hevdes det nemlig for at læring oppstår i elevenes samhandlinger med andre, og gjennom annen sosial interaksjon (Säljö, 2001). Vygotskij presenterer som tidligere nevnt i kapittel 2.2 tankene om biologisk modning, som kan sees på som elevenes biologiske utgangspunkt i møte med skolehverdagen. I en musikalsk sammenheng eksemplifisert gjennom gitarspill, peker dette synet på at elevene, uten hjelp fra en lærer, selv kan holde et instrument, plassere fingrene på gripebrettet med venstrehånden og slå med høyrehånden; men understreker at selve læringen oppstår når eleven blir plassert i en kulturell situasjon, og møter veiledning og dialog gjennom sosial interaksjon (Säljö, 2001). Ut ifra den den sosiokulturelle læringsteorien kan man argumentere for at øyeblikkene en skal streve etter å legge til rette for, er øyeblikkene hvor elevene instrumenterer, kommuniserer, erfarer og deltar aktivt. Säljö (2001) sammenlikner som tidligere nevnt synet på kunnskap med et parti sjakk, og presiserer at et sjakkparti inkluderer mye mer enn å beherske flyttingen av brikker over brettet. Denne analogien kan knyttes til den tidligere refleksjonen om at eleven kan plassere fingrene riktig, og resultere i det faktum at musikalsk læring mulig-gjøres gjennom at læreren tilrettelegger for at elevene kan spille på instrumenter sammen, ta kunstneriske valg og beslutninger på egne initiativ.

Tilbake til informantene, ble det pekt på manglende rammefaktorer som læringsutstyr og læringsrom, og jeg vil anta at noe av årsaken til at rom-situasjonen problematiseres kommer av at informantene opplever at læringsrommene ikke tilrettelegger for at de kan gjennomføre

undervisningen i tråd med deres syn, som jeg vil argumentere for er tilnærmet Säljö og Vygotskij. Årsaken til at jeg trekker denne konklusjonen baseres på følgende motforestilling. Hvis informantene på den andre siden ikke hadde problematisert deres egne læringsrom, ville det fra et profesjonelt ståsted være et uttrykk for at elever som spiller på gitar er synonymt med musisering, og ikke noe mer enn det. En musikk lærer med et rent praktisk syn på musisering har ingen problemer med at elevene spiller det de er fortalt i en stor gruppe. Det faktum at musikk lærerne i undersøkelsen problematiserer situasjonen kan derfor være et resultat av et ønske om å legge til rette for at musisering er noe mer enn bare spilling, samtidig som de opplever at rammefaktorene begrenser anledningen til slike læringsaktiviteter.

Dybdelæring har også sin naturlige plass i denne diskusjonen, som et moderne syn på pedagogikk i klasserommet. Som tidligere nevnt argumenteres det i et dybdelæringsperspektiv for at læring må forstås som noe som skapes, ikke noe som tilegnes (Dahl & Østern, 2019), og som en oppsummerende refleksjon angående lærernes forståelser av begrepet musisering framstår det som om informantene deler dette synet. Fra kapittel 4.2 husker vi at Espens umiddelbare reaksjon var å referere til leken, og det framgår fra lærerne at de arbeider for at elevene skal kunne musisere i begrepets utvidede forstand. Selv om Espen bruker begrepet lek, tolker jeg det dit hen at han kombinerer lekens opprinnelige, lystbetonte og vurderingsfrie utgangspunkt med åpne læringsaktiviteter, elevmedvirkning og utforskning.

5.3 Klasseromsrefleksjoner

For å kunne diskutere oppgavens funn mot oppgavens problemstilling og aktuell teori, har jeg delt forskningsspørsmålet og hovedområdet klasseromsrefleksjoner tematisk, i tre underkategorier. Dette for å oppnå system, og oversikt. Den første underkategorien er basert på informantenes refleksjoner rundt elevenes respons på musisering i klasserommet; her vil jeg også trekke inn tanker rundt tilpasset opplæring. I den andre underkategorien vil jeg diskutere det informantene kaller «stjerneøyeblikk», og «gulløyeblikk». Denne underkategorien har som formål å belyse de gode musiske erfaringene lærerne har, og deres opplevelse av disse øyeblikkenes viktighet for dem selv, og for elevene. Avslutningsvis vil den siste underkategorien ta for seg ulike utfordringer ved musisering informantene beskrev i klasserommet.

5.3.1 Elevenes respons – å håndtere de likegyldige

Da informantene i undersøkelsen ble spurt etter hvilken respons de fikk fra elevene på musisering, understrekte lærerne at elevenes reaksjoner var til dels situasjonsbestemte, men at de ikke opplevde mye negativitet til faget eller undervisningsmetodene. I all hovedsak framkommer det av datamaterialet at lærerne opplevde elevene som positive til musisering, men i litt ulik grad. Informantene var veldig opptatte av å understreke at den absolutte flesteparten av elevene fant faget lystbetont, og især de elevene som opplevde stor grad av mestringsfølelse i sammenheng med læringsaktivitetene; likevel beskrev lærerne en minoritetsgruppe av elevene som stiller seg mer likegyldig til musikkfaget. Det framgår ikke av datamaterialet at informantene så på denne gruppen elever som negative eller kritiske, men en liten gruppe elever ble beskrevet som mindre entusiastiske enn resten.

Under intervjuene, kom denne problemstillingen om likegyldighet som respons fra elevene frem i varierende grad; og som en naturlig fortsettelse går funnene inn på hvordan lærerne anvendte tilpasset opplæring i disse situasjonene. I kapittel 2.2 ble det redegjort for aktuell forskning på tilpasset opplæring i skolen, som blant annet presiserte at tilpasset opplæring kan forstås i både et konkret og smalt individperspektiv, eller i et større, mer utstrakt systemperspektiv (Bachmann & Haug, 2006; Overland, 2015). I forhold til dette er det mulig å trekke informantenes refleksjoner om elevene med likegyldig tilnærming til de musiske læringsaktiviteter til både individperspektivet og systemperspektivet. Informantene forklarer at de forsøkte å møte de likegyldige elevene med veiledning og tilpassede læringsaktiviteter. Dette i stor grad i form av aktiviteter med mye samarbeid og samspill. Informantene henviser til egne erfaringer fra samspillorienterte undervisningsmetoder, og sier at det blant annet muliggjør individuell tilrettelegging for elevene grunnet selvstendig arbeid. I forhold til systemperspektivet deler Siri i kapittel 4.3 situasjonen hvor hun reflekterte over tilbakemeldinger, og gjorde tilpasninger i ettertid.

5.3.2 «Det varmer et lærerhjerne» – Mestringsfølelse i klasserommet

Dette underkapittelet har fått navnet «det varmer et lærerhjerne». Utsagnet tilhører informant Espen, og ble brukt for å beskrive varme øyeblikk i sammenheng med musisering.

Informantene trakk i kapittel 4.3 frem rørende opplevelser i undervisnings- og framføringsammenheng som hadde vært sterke for både dem og elevene, tett knyttet til begreper som mestringsfølelse og selvtilit. I kapittel to presenterer jeg Utdanningsdirektoratets (2019a) kunngjøring om hva som er nytt i musikkfaget fra det nye Kunnskapsløftet (LK20), som presiserer at musikkfaget skal tilrettelegge for utvikling av

elevenes skaperevner og fokus på praktisk arbeid. Sammenhengen mellom musisering, selvtillit og mestringsfølelse blir derfor synlig både i skolens styringsdokumenter, og i oppgavens funn.

I den anledning vil det være relevant å drøfte funnene i prosjektet med følgende. I kapittel 2.4 redegjorde jeg for ulike musikkteoretikers syn på varme øyeblikk. I Ruud (1997) beskriver han at han selv har opplevd sterke opplevelser og estetiske øyeblikk som har medført dype selvrefleksjoner. Disse gir han navnet «høydepunktsopplevelser». Bjørkvold eksemplifiserer og beskriver sterke musikalske inntrykk i filmen «Når øyeblikket synger» (Frøshaug & Aarhus, 1995) og i boken «Skilpaddens sang» (Bjørkvold, 1998). Innenfor sosialfag trekkes «De magiske øyeblikkene» (Melvik, Mathisen, Paulsen, Pigato, & Tveraabak, 2009) også frem som lignende øyeblikk.

Det framkommer av analysen at informantene verdsetter varme øyeblikk høyt, enten de oppstår alene med en elev, i mindre grupper, foran klassen eller foran skolen.

Stjerneøyeblikkene opplevdes av informantene som svært meningsfylte. Hva gjelder høydepunktsopplevelser, framgår det av Ruud (1997) at disse oppleves som meningsfylte for et individ da Ruud ser på øyeblikket som viktig i et identitetsperspektiv. Dette kan tolkes dit at musikk lærerne opplever varme øyeblikk som sterke opplevelser fordi selve øyeblikket blir en genuin bekreftelse på deres egen identitet som profesjonell musikk lærer. Dette framkommer indirekte av informantenes utsagn, da alle tre peker på varme øyeblikk i tilknytning til uttalelser om mestring og mestringsfølelse for dem selv, eller for elevene. Bjørkvold (2007) mener slike øyeblikk er betydningsfulle, vakre og viktige. Hans argumentasjon bygger på et verdisyn som understreker at de varme øyeblikkene er vakre nok i seg selv, og at disse musiske opplevelsene har en egenverdi som ikke trenger å støtte seg på eksempelvis nytte for andre fag i legitimeringsdebatten (Bjørkvold, 2007). Det er derfor interessant å trekke frem at informantene forteller om varme øyeblikk som noe inspirerende og vakkert, uten videre argumentasjon. Deres opplevelser av varme øyeblikk i tilknytning til musisering kan tilsa at musikk lærerne i prosjektet ikke kjenner på behovet for å definere varme øyeblikk i en kontekst, og at informant Espens utsagn «det varmer et lærerhjerter» er representativt for informantenes holdninger.

5.3.3 Dissonans i klasserommet

På spørsmålet om informantene opplevde utfordringer i klasserommet knyttet til musisering, pekte to av informantene på det jeg vil beskrive som et spenningsforhold mellom to

tilnærminger til musisering og gruppearbeid. Av analysen, og som diskutert i kapittel 5.1 framgår en variasjon i informantenes læringsrom, men den samme problematiseringen forekommer likevel hos informantene. I Espens tilfelle muliggjorde rammefaktorer som læringsrom og læringsutstyr sammensetning av grupper, bandprosjekter og samarbeidsprosjekter, men han problematiserte samtidig situasjonen med lærertettheten i musikktime, med tanke på å følge opp alle elevene. Den samme situasjonen finner en igjen i Tores bemerkninger, som problematiserer undervisning i en hel klasse alene, med elevene spredt rundt på ulike rom. Begge informantene viste med dette til at en organisering av musikkundervisningen hvor elevene er delt i grupper kan være utfordrende, da dette gjør tett oppfølging vanskelig.

På den ene siden kan man ut ifra et sosiokulturelt ståsted (Säljö, 2001), eller i lys av synet på tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006) hevde at læring skjer når undervisningen blir tilrettelagt etter den enkeltes forutsetninger, og at teorien om den proksimale utviklingssonen tilsier at lærerens veiledning er nøkkelen til elevenes forutsetning for læring. En ukritisk gruppeinndeling vil dermed kunne føre til en økt, uønsket avstand mellom lærer og elev i musikkundervisningen, som i utgangspunktet for forståelsen for teorien om den proksimale utviklingssonen ikke vil være optimalt.

På den andre siden viser teorien om den proksimale utviklingssonen også til at medelever som innehar en høyere kompetanse eller kunnskap også kan bidra til elevens læring (Säljö, 2001). I tillegg vil nok musikkpedagoger og samfunnsdebattanter som Ruud og Bjørkvold kunne stille spørsmål ved hvorfor tilnærmingen til musisering igjen skal knyttes til det teoretiske, kunnskapsorienterte og målbare (Varkøy, 2015). Sett i et musikkdidaktisk perspektiv, vil den eventuelle økte avstanden mellom elev og lærer kunne veies opp av andre, positive konsekvenser som estetisk kompetanse, kreativitet, kulturkunnskap, sosial kompetanse, engasjement og livsglede (Bjørnstad, 2019).

Jeg kommer ikke til å problematisere dette noe nærmere. Det er likevel aktuelt å referere til Bachmann og Haug (2006), som understreker at tilpasset opplæring er et sammensatt konsept som ikke kan løses i form av et fasitsvar, men der konklusjoner må tilnærmes gjennom diskusjon og dialog. Angelo og Sæther (2017) presenterer en tilsvarende tilnærming, ved å understreke at det didaktiske fokuset i musikkundervisningen må søke etter variasjon i læringsinnholdet og læringsaktivitetene. Respondent Tore trakk frem at han etterlyste en delingskultur blant lærere som diskuterer denne problemstillingen, og at han så etter

eventuelle videreutdanninger for å skaffe seg mer kompetanse og kunnskap for å kunne legge bedre til rette for musikkundervisning i grupper. Denne problemstillingen ble også trukket frem av Bamford (2012), som allerede i 2012 etterlyste et behov i den norske skolen for etter- og videreutdanning for musikk lærere for å ivareta og styrke kreativiteten og de estetiske fagene i skolen. Det faktum at tematikken oppstår ti år etter anbefalingene fra Bamford, tilsier at kompetanseheving og videreutdanning fortsatt er relevant som fokusområde i den norske skolen.

5.4 Lærernes syn på verdien av musisering

Det tredje forskningsspørsmålet er: «Hvilke verdier ser musikk lærere i musisering?». Etter å ha presentert prosjektets teoretiske rammeverk, går det frem av teori, forskning og kanskje spesielt den musikkpedagogiske debatten at det finnes mange, sterke syn på verdibegrepet når det kommer til musisering i musikkfaget (Hanken & Johansen, 2013). I den anledning vil jeg presisere at denne delen av drøftingskapittelet ikke vil søke å rangere holdninger eller argumenter knyttet til ulike verdisyn, men snarere å diskutere aktuelle perspektiver med hverandre, og drøfte mangfoldet i meningene om verdien med informantenes svar, og beskrivelser.

For å belyse informantenes utsagn om musisering, velger jeg å forholde meg til Varkøy (2015), og hans kategorisering av legitimeringsargumenter i musikkfaget:

1. Musikk som erkjennelsesmiddel
2. Musikk som dannelsesmiddel
3. Musikk som uttrykksmiddel
4. Musikkens konkrete nyttefunksjoner for ulike formål

(Varkøy, 2015, s. 110)

Jeg velger derimot å se bort ifra diskusjon rundt fjerde hovedkategorien, som omhandler fagets nytteverdi i andre fag og pedagogiske sammenhenger, av flere årsaker. Først og fremst handler dette om det økte fokuset på fagets egenart i norsk skolepolitikk. I rapporten «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» presiseres det at de praktisk-estetiske fagene ikke må misforstås til, eller regnes som fag hvis formål er å skape hverken læring eller trivsel i andre fag, men at fagenes egenverdi utgjør et unikt bidrag i skolen gjennom utvikling av kunnskap, kompetanse og holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Argumentene som bygger opp fagets plass i skolen, fortsetter i den overordnede delen av den nye læreplanen.

Ved å inkludere dybdelæring som element i skolehverdagen, er utgangspunktet at elevene skal utvikle forståelse, og se sammenhenger innenfor et fag (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette understreker viktigheten av å arbeide målrettet med fagets egenverdi, og kan være med å bidra til at søkelyset på fagets andre utenom-musiske nyttefunksjoner tones ned. Det andre argumentet for å ekskludere Varkøys (2015) fjerde hovedkategori er på bakgrunn av den sterke argumentasjonen innenfor musikkdidaktikken, hvor sentrale stemmer som Bjørkvold (2007), Ruud (1996) og Varkøy (2015) hevder at synet på musikkfagets verdi bør baseres på, og vurderes etter de positive konsekvensene som blant annet Eerola og Eerola (2014) og Austring og Sørensen (Bjørnstad, 2019) viser til i sin forskning. Mestringsfølelse, kulturforståelse, kreativitet og livsglede. Den tredje årsaken til at jeg velger å ekskludere musikkfagets nytteverdi i andre pedagogiske sammenhenger er at informantenes besvarelser i liten grad kan tilknyttes Varkøys (2015) fjerde kategorisering.

5.4.1 «Balsam for sjela» - Musiseringens erkjennelsesfunksjon

Musikkens erkjennelsesfunksjon dreier seg rundt livets store spørsmål, virkelighetsoppfatning og verdisyn (Varkøy, 2017). Innenfor musikkdidaktikken fremmes argumentasjonen om at det estetiske i faget skal stå i sentrum, og at estetikkens naturlige sammenheng med menneskelige opplevelser og erfaringer ikke begrenser eleven til å bare oppleve kunstnerisk skjønnhet. Musikkens erkjennelsesfunksjon innebærer nemlig at musikken er viktig for at vi som mennesker kan forstå oss selv (Hanken & Johansen, 2013), og at musikklærere må tilrettelegge for musikkens erkjennelsesfunksjon gjennom valg av læringsmetoder og aktiviteter slik at elevene får musisert og engasjert seg med musikken alene, uten forstyrrende elementer som et overdrevet fokus på fornuftbaserte vurderingssystemer (Varkøy, 2017). Informantene i prosjektet viste i sine redegjørelser for læringsaktiviteter i musikkfaget og refleksjoner om musikkfagets verdier, at det legges til rette for musikkens erkjennelsesfunksjon i lærernes undervisning, men at enkelte forhold kan bidra til å vanskeliggjøre dette. Som tidligere diskutert har informantene vist til rammefaktorer som en viktig faktor for tilrettelegging av musisering, og denne problematikken vises også her. Informantene sa at gruppeprosjekter kunne tilføre undervisningen stressende elementer med tanke på tilpasset opplæring, og oppfølgingen av den enkelte. Men i denne sammenhengen vil kanskje refleksjoner rundt musikkens erkjennelsesfunksjon, og Varkøys (2017) argument om å la elevene utfolde og engasjere seg i musikken være en musikkdidaktisk løsning på denne pedagogisk-didaktiske problemstillingen.

I mine funn framkommer det at musikk har betydning for elevene, både i refleksjonene rundt verdisyn og gjennom fortellingene om varme øyeblikk. Lærerne forklarte at musikken hadde en betydning for elevene som de selv indirekte knyttet til musikkens erkjennelsesfunksjon. Informantene trakk frem gleden ved at elevene opplevde musikk som glede, og sa at verdien av musisering lå i elevenes trivsel, og gode følelser. «Som balsam for sjela». Lærerne trakk også frem begrepene mestring og mestringsfølelse, som kan knyttes til musikkens erkjennelsesfunksjon. Begrepene finner en igjen i alle informantenes ordskyer. Lærerne er bevisste på at elevenes estetiske opplevelser i tilknytning til musiske læringsaktiviteter resulterer i positive konsekvenser.

5.4.2 «En arena å blomstre på, og vokse i» - musiseringens dannelsesfunksjon

Varkøy (2015) skriver om musikkens potensiale og et menneskes sosiale og moralske oppdragelse. I følge Kunnskapsdepartementet (2019) er musikkfagets egenverdi høyst relevant hva gjelder dannelsesperspektivet. Faget stimulerer nemlig til refleksjon, opplevelser og forståelser knyttet til kulturen, og samfunnet. Dette er også noe informantene forteller om. Som tidligere nevnt var viktigheten av å se verdien i praktisk og kreativ læring, der hovedfokuset må være læring gjennom praktiske erfaringer også et av hovedfunnene i rapporten «Kunst- og kulturopplæringen i Norge» (Bamford, 2012)

Informantene fortalte at en del av verdigrunnlaget i musikkfaget dreier seg om at faget er en del av en helhetlig utdanning for elevene, og at et av skolens viktigste formål er å gi alle elever et bredt kunnskaps- og kompetansegrunnlag, som igjen gir de elevene som ønsker muligheten til å søke seg videre på den utdanningen de måtte ønske. Dette argumentet finner en igjen i musikkdidaktikken, hvor både Dale (1991) og Ruud (1996) argumenterer for viktigheten av den estetiske oppdragelsen i et dannelsesperspektiv. Med utgangspunkt i Dales beskrivelser av dannelsen som et sentralt element i en moderne identitet, opplevde informantenes forståelse for viktigheten av musisering her også sammenfallende. Både informantene og musikkdidaktikerne beskriver at det estetiske i mennesket muliggjør deltakelse i musisk (Bjørkvold, 2007) samhandling, og at denne kompetansen er et sentralt element i den moderne allmenndannelsen.

5.4.3 «Noe de kan ha for seg selv» - Musikk som uttrykksmiddel

Small (1998) skrev at musikk, er alt for viktig til at en bare skal overlate det til profesjonelle musikere, og presiserte at den som deltar i en musikalsk aktivitet bedriver musicking. Hvis du lytter, deltar, framfører, øver, komponerer eller danser, er man derfor å regne som en del av et

musikalsk uttrykk. Hva gjelder musikk og uttrykk i skolen, oppfattes musikkens funksjon som en mulighet for elevene til å uttrykke seg. Informantene derimot pekte i mindre grad på akkurat dette – at musisering knyttes til uttrykk. Lærerne var enige om at en viktig konsekvens av musisering er at elevene får med seg kunnskap og kompetanse de kan ha med seg videre i livet. Hvis elevene kan spille en sang på et instrument, har undervisningen gitt dem en kompetanse de kan bringe med seg videre i livet. En av informantene sa det slik:

«... men noen av dem kommer til å fortsette å spille litt gitar, så når de kommer på videregående, sitter på hybelen i Tromsø for eksempel så har de en kassegitar, og jeg er av den troen at det er balsam for sjela når man sitter alene eller sammen med venner».

5.5 Avsluttende del

I mine avsluttende bemerkninger vil jeg gjerne diskutere hovedpoengene som framtrer i drøftingskapittelet. Hensikten med dette masterprosjektet har vært å rette søkelyset mot musikklæreres erfaringer med musisering i ungdomsskolen, og danne et bilde av musiseringen i den norske skolen på vei inn i det nye kunnskapsløftet, som innføres gradvis i ungdomsskolen fra og med høsten 2020.

I det første forskningsspørsmålet ønsket jeg å belyse musikklærerens forståelse for musiseringsbegrepet. Av drøftingskapittelet framgår det at informantene synes å representere en forståelse av musisering som står i stil med Utdanningsdirektoratets (2006) beskrivelse av begrepet. Ved å peke på egen forståelse av viktigheten av musiseringens praktiske betydning, framtrådte musikklærerne som profesjonelle og reflekterte i sine redegjørelser av begrepet i tilknytning til aktuelle styringsdokumenter. Etter forarbeidet med oppgavens teoretiske ståsted regnet jeg med at informantene skulle ha en annen oppfatning enn sentrale musikkdidaktikere som Ruud, Bjørkvold og Varkøy, men det viste seg å være relativt små ulikheter i musikklærernes forståelse og fortolkning av begrepet, både som det er definert i aktuelle styringsdokumenter, og i musikkdidaktisk argumentasjon. Det framgår av prosjektet at musisering for elevene bør innebære mer enn bare spill på instrumenter. For å drive med musisering i klasserommet, må musikklæreren tilrettelegge for elevenes framføring, refleksjoner, deltakelse, komposisjon, dans og lytting.

Når det gjelder musikklærerens opplevelser i klasserommet, har jeg trukket frem problemstillingen rundt inkludering, og en aktuell utfordring som innebærer inkludering av elever med en likegyldig tilnærming til musisering og musikkfaget. Informantene i oppgaven

pekte på samarbeid og samspill, med tilpasninger innenfor læringsaktiviteter og tilnærmingen til enkelteleven og elevgruppen, som aktuelle tiltak for å gi også disse elevene mulighet til å oppleve mestring og motivasjon i arbeidet med musisering. En annen sentral del av musikk lærerens erfaringer med musisering innebærer varme øyeblikk, enten de går under betegnelsen «høydepunktsopplevelser» (Ruud, 1997), «Når øyeblikket synger» (Bjørkvold, 1998; Frøshaug og Aarhus, 1995) eller «magiske øyeblikk» (Melvik, Mathisen, Paulsen, Pigato, & Tveraabak, 2009). Av dette prosjektet framstår varme øyeblikk som svært motiverende for musikk læreren. Det framstår som bekreftende for det musikkpedagogiske arbeidet, og de oppleves som betydningsfulle, vakre og viktige.

I forhold til utfordringer ved bruk av musisering framstår rammefaktorer som et gjennomgående problem i musikk lærernes hverdag. Særlig tanken om å kombinere tett oppfølging, tilpasset opplæring og et sosiokulturelt syn på læring med musiske læringsaktiviteter hvor elevene arbeider gruppevis, pekes på som utfordrende. Dette på grunn av utilstrekkelige rammefaktorer som læringsrom, læringsutstyr eller lærertetthet.

I anledning spørsmålet om musikk læreres verdisyn, viser både musikk lærere og musikkdidaktikere til musikkens ulike verdier og viktighet i skolehverdagen. Viktigheten av å verdsette fagets egenart, at musikkens erkjennelsesfunksjon framtrer som balsam for sjela til eleven, at elevene dannes gjennom en arena å blomstre på, og at elevene utstyres med musikalsk kunnskap og kompetanse som de kan ha for seg selv, og videre med i livet som en kilde til lykke, mestringsfølelse og glede.

5.6 Veien videre

Etter å ha diskutert musikk læreres erfaringer ved musisering, gjennom fortolkning av deres forståelse, reflektere over deres erfaringer og diskutere deres verdisyn, sitter jeg igjen med et sterkt ønske og håp om at kunnskapen kan være til inspirasjon for videre forskning, debatt og teoriutvikling – spesielt på det musiske fagfeltet.

Det første vil jeg trekke frem er den tilsynelatende eviglange problematiseringen av musikk læreres rammefaktorer. Som en rød tråd finner jeg problematiseringen av ytre faktorer som læringsrom, læringsutstyr og lærertetthet i det meste jeg har lest av musikkpedagogisk diskurs. Jeg vil argumentere for at det er på tide med en videreføring av Bamfords (2012) rapport, hvor situasjonen med musikk læreres rammefaktorer tas opp igjen, med datamaterialer fra et nytt tiår. Hvor langt er vi kommet siden forrige rapport?

For det andre håper jeg at informant Tores etterlysning av erfarings- og kunnskapsdeling blant musikk lærere utvikler seg til det stadiet at både pedagogiske og musikalske utfordringer musikk lærere i ungdomsskolen kan diskuteres. Om løsningen ligger i er en Facebook- eller Teams-gruppe, eller i nasjonale strategier for å bedre kunnskapsdelingen blant lærere i praktisk-estetiske fag vil jeg ikke spekulere i, men jeg vil applaudere alle initiativ, og gjøre mitt beste for å bidra til å spre glede og engasjement rundt elevenes musisering, og dele morsomme praktisk-musiske aktiviteter med min neste.

Litteraturliste

- Angelo, E., & Sæther, M. (2017). *Eleven og musikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis - en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring (Vol. Nr 62)*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway*. Bodø: Nasjonalt Senter for Kunst og Kultur i Opplæringen.
- Barne-, Likestillings- og Inkluderingsdepartementet. (2010). Det magiske øyeblikket - Hvordan komme i kontakt med ungdom som sliter. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rapporter/2010/veiledningshefte_d et_magiske_oyeblikket.pdf?id=2190280.s
- Bjørkvold, J.-R. (1995). *Fjernsyn*. Hentet fra Freidig Forlag: <http://www.freidig.no/fjernsyn3.html>
- Bjørkvold, J.-R. (1998). *Skilpaddens Sang*. Trondheim: Freidig Forlag.
- Bjørkvold, J.-R. (2007). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forlag.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dahl, T., & Østern, T. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern, & S. Selander, *Dybde//læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (1991). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet: om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Dalland, O. (2012). *Metode- og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Det Norske Akademis Ordbok. (u.d (a)). *Musisere - definisjon*. Hentet fra NAOB: <https://naob.no/ordbok/musisere>

- Det Norske Akademis Ordbok. (u.d. (b)). *Hermeneutikk - Definisjon*. Hentet fra NAOB:
<https://naob.no/ordbok/hermeneutikk>
- Eerola, P., & Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. I *Music Education Research*, 16 (1), (s. 88-104). Hentet fra
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613808.2013.829428>
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fredens, K., & Kirk, E. (2001). *Musikalsk læring*. København: Socialpædagogisk bibliotek.
- Frøshaug, O., & Aarhus, A. (Regissør). (1995). *Når Øyeblikket Synger* [Film]. Hentet fra
<https://www.imdb.com/title/tt9075588/>
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger - Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens Didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Høhilder, E. K., & Lingås, L. G. (red.) (2014). *Pedagogikk 8.-13. Trinn - Profesjonsutdanning av lærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jacobsen, D., & Postholm, M. B. (2011). *Læreren med forskerblick*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnsen, B. (2013). *Musikkfaget på ungdomstrinnet - En invitasjon til mestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kalleberg, R., Engelstad, F., & Malnes, R. (2005). *Introduksjon til samfunnsfag: Vitenskapsteori, argumentasjon og faghistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Karlsen, K. H., & Bjørnstad (red.), G. B. (2019). *Æstetiske læreprosesser i skolen*. I B. Austring, M. Sørensen, & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (s. 259-277). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krüger, V., & Strandbu, A. (2015). *Musikk, ungdom, deltakelse - musikk i forebyggende arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartement. (Meld. St. 28. (2015-2016)). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk Arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Melvik, K., Mathisen, R., Paulsen, K., Pigato, B., & Tveraabak, M. (2009). I lag med ungdommer. Profesjonell og nær – i praktisk sosialt arbeid og forskning. *Fontene Forskning*. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/296923>
- NESH. (2016). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Forskningsetiske-enheter/Nasjonal-forskningsetisk-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_16
- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://e.sepu.no/litteratur/tilpasset-opplaering-inkludering-og-fellesskap>
- Rian, H. O. (2019). Ja til kompetansekrav, også på barnetrinnet. *Khrono*. Hentet fra <https://khrono.no/debatt/419829>
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. (S. Moen, Overs.) Oslo: Cappelen Akademisk.

- Säljö, R. (2017). Lärande och lärandemiljöer. I S. E. Hansèn, & L. Forsman, *Allmändidaktik - vetenskap för lärare* (s. 147-172). Lund: Studentlitteratur AB.
- Schuler, S. C. (2011). Music Education for Life: The Three Artistic Processes—Paths to Lifelong 21st-Century Skills through Music. *Music Educators Journal*, (s. 9-13). Hentet fra <https://journals.sagepub.com/toc/mejc/97/4>
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder - Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (1957). *Deltakar og tilskodar*. Oslo: Aschehoug.
- Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of Performing and Listening*. Middletown and Hanover: Wesleyan University Press / University Press of New England.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder* (Vol. 5). Oslo: Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (1994). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdannings- og Forskningsdepartement. (2004). *Kultur for læring: En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cddb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk (MUS1-01)*. Hentet August 2020 fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Overordnet del. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, August). *Kostnader til grunnskole*. Hentet fra Utdanningsspeilet: <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/innhold/del-4/4-3-kostnader-til-grunnskole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er nytt i fagene? - Musikk og Musikk samisk*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/#147424>

- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Kompetanse i fagene*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?curriculum-resources=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra Tilpasset opplæring: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk - Dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østern, P., & Selander, S. (2019). Dybde//undervisning - sanselige designteoretiske og dramaturgiske perspektiver. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern, & S. Selander, *Dybde//læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. (s. 57-78). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Intervjuguide

Om musisering

- Hva legger du i musisering i skolen?
- Har du noen opplevelser med musisering du ønsker å dele?

Verdien av musisering

- Kan du beskrive ditt syn på viktigheten av musisering i musikkfaget?
 - o (I forhold til andre deler som teori, musikkhistorie, notelære, lytting og komposisjon)
- Hvor ligger verdien av musisering i skolen for elevene?
 - o Viktig i seg selv?
 - o Viktig for personlig utvikling?
 - o Viktig for det sosiale?
 - o Viktig for andre fag?
 - o Ikke viktig?

Musisering i din undervisning

- Hvilke musiske aktiviteter legger du opp til i din undervisning?
 - o Band
 - o Dans
 - o Grupper med instrumenter
 - o Kor
 - o Gitar
 - o Stomp
 - o Studioinnspilling
- Hvordan opplever du at elevene responderer på musisering i musikktimene?
 - o Prestasjon foran andre
 - o Samspill
 - o Koordinasjon
 - o Mestring
- Har du noen gode eller dårlige opplevelser eller erfaringer som kan være relevante?

Vedlegg 2 - Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Musisering på ungdomstrinnet – en studie av læreres opplevelser og erfaringer med praktisk musikkundervisning?

Dette er en forespørsel om å delta i en undersøkelse i forbindelse med et masterprosjekt ved Nord Universitet tilknyttet studiet «Grunnskolelærerutdanning 5-10» ved NORD Universitet. I prosjektet undersøkes musikk læreres forståelse av og holdning til hovedområdet «Musisering» i LK06. Dette skrevet inneholder informasjon om prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

For å belyse musikk læreres forståelse av og holdning til musisering, inviteres lærere i ungdomsskolen til å delta i et intervju om deres forståelse av begrepet musisering, deres opplevelse av og verdien av musisk undervisning, samt musiseringens plass i ungdomsskolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NORD Universitet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir forespurt på grunn av at du oppfyller følgende kriterier:

- Du arbeider på ungdomstrinn i grunnskolen
- Du arbeider som musikk lærer
- Du har 30 studiepoeng (eller mer) relatert til musikkfaget

Utvalget er tilfeldig valgt, med nevnte kriterier som utgangspunkt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det deltakelse i et intervju. Det vil ta omtrent 45 minutter. Intervjuet vil innebære spørsmål om musisering i klasserommet, verdien av musisering og musisering i din undervisning. Intervjuet vil bli tatt opp som lydfil, transkribert og anonymisert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Denne listen vil bli oppbevart innelåst, og vil ikke eksistere digitalt.
- Student (Audun Mathisen Anvik) vil samle inn, bearbeide og lagre data.
- Veileder (Ann Karin Orset ved NORD Universitet) vil også ha tilgang til prosjektet. Veileder vil ikke få tilgang til kodenøkkel, men vil få tilgang til de transkriberte intervjuene i sin helhet hvis nødvendig.
- Du vil kunne bli både direkte og indirekte sitert, men din deltakelse vil ikke være ytterligere gjenkjennelig i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 10/09-2020. Kodenøkler, intervju, personopplysninger og opptak av intervju vil destrueres i forkant av denne dato.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student Audun Mathisen Anvik (Audunmanvik@mac.com/416 72 961)
- NORD Universitet ved Ann Karin Orset (ann.k.orset@nord.no)
- Vårt personvernombud: NORD Universitet (behandlingsansvarlig@nord.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Audun Mathisen Anvik

Veileder
Ann Karin Orset

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Musisering på ungdomstrinnet – en studie av læreres opplevelser og erfaringer med praktisk musikkundervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 10-09/2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Godkjent vurdering av NSD

NSD Personvern

23.01.2020 19:45

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 279465 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 23.01.2020. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og

innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)