

*Jon Helge Sætre*

*Førsteamanuensis, ved Fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi,  
Norges musikkhøgskole*

*Tone Ophus*

*Førstelektor, ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, Høgskolen i  
Oslo og Akershus*

*Thor Bjørn Neby*

*Førstelektor, ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, Høgskolen i  
Oslo og Akershus*

## Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk

### **Sammendrag**

*Denne artikkelen presenterer resultater fra en spørreundersøkelse om grunnskolelæreres kompetanse i musikk og deres valg av undervisningsinnhold i musikkfaget i grunnskolen. Dermed bidrar undersøkelsen til å beskrive hva lærere i musikk kan og hva de vektlegger i sin undervisning, og slik også sammenhengen mellom kompetanse og valg av undervisningsinnhold. Utvalget er 135 lærere som underviser musikk på tredje, sjette og niende trinn i fem kommuner på Østlandet. Datamaterialet analyseres gjennom deskriptiv statistikk og variansanalyser (ANOVA). Resultatene viser at de fleste lærere i musikk er allmennlærere med lite formell kompetanse i musikk fra høyere utdanning. Lærere på lave trinn har vesentlig mindre formell kompetanse enn lærere på høyere trinn, og de deltar også i mindre grad i uformell musikalsk læring gjennom musikkpraksis utenfor skolen. Det er også forskjeller i valg av undervisningsinnhold, og disse forskjellene kan ikke forklares av læreplanens beskrivelse av de ulike trinnene alene. Det ser ut til å være klare sammenhenger mellom hva lærere kan og hva de velger å vektlegge i sin undervisning. Likevel er studiens kanskje viktigste bidrag at den antyder at forskjeller i læreres musikkundervisningspraksis påvirkes av flere forhold, og kompetanse (formell og uformell), læreplanforståelse, profesjonell identitet og kjønn ser ut til å være sentrale faktorer.*

*Nøkkelord: musikk, lærere, kompetanse, undervisningsinnhold, kjønn*

### **Abstract**

*This article presents results from a survey investigating the competence of music teachers in Norwegian primary and lower secondary schools, and their choice of educational content in music lessons. Thus, the survey presents a description*

*of what teachers know, and what they emphasize in their music teaching, and the correspondence between these factors. The sample comprises 135 teachers teaching music in grades three, six and nine in five municipalities. Data is analyzed using descriptive statistics and analysis of variance (ANOVA). The results suggest that most teachers are generalist teachers with sparse musical training from higher education – teachers in lower grades less than teachers in higher grades. The lower grade teachers participate as well to a lesser degree in informal music practices outside school. There are several differences between grade three, six and nine teachers' choice of educational content, and these differences cannot be explained by curricular differences alone. There seems instead to be systematic correspondence between teachers' competence and educational content. The results suggest, however, that the differences regarding educational content are affected by an intricate interplay between several factors, including competence, curricular issues, professional identity and gender.*

*Keywords: music, teachers, competence, educational content, gender*

## Innledning

Musikkopplæring er i dag et sammensatt felt, og foregår i formelle arenaer som barnehage, grunnskole, kulturskole, videregående opplæring og høyere utdanning. Samtidig læres musikk i mer uformelle kontekster som frivillig musikkkliv, fritidsklubber, media, band, og lignende (Folkestad, 2005; Partti & Karlsen, 2010). Vi har med andre ord en rekke ulike musikkfag, og det er grunn til å tro at de både er forskjellige og i stadig endring (Bernstein, 2000; Nielsen, 1998). I denne artikkelen vil vi konsentrere oss om ett av disse mange musikkfagene: grunnskolefaget musikk. Målet er å bidra med kunnskap om lærerne som underviser dette faget, og av faget selv slik det framstår gjennom deres undervisning. Dette vil vi gjøre gjennom å undersøke lærernes kompetanse og deres valg av undervisningsinnhold i musikk. Slik vil vi kunne bidra til å tegne et bilde av hvordan musikkfaget i grunnskolen ser ut, og av hva som kjennetegner de lærerne som forvalter faget på denne måten. Det empiriske materialet er samlet inn gjennom en spørreundersøkelse i fem kommuner på Østlandet, og bygger på svar fra 135 lærere som underviser musikk på tredje, sjette og niende trinn.

Flere norske kvalitative studier undersøker læreres undervisningspraksis og deres refleksjon over egen praksis (f.eks. Johansen, 2003; Kamsvåg, 2011; Krüger, 1998; Vinge, 2014). Dette er observasjons- og intervjustudier som gir god innsikt i hvordan utvalgte lærere i musikk forstår og gjennomfører musikkundervisning. Flere kvantitative spørreskjemastudier belyser også deler av vårt undersøkelsesområde. Lagerstrøm (2007) og Lagerstrøm et al. (2014) har

undersøkt i hvilken grad lærere har fordypning fra høyere utdanning i sine undervisningsfag, og finner at det varierer i stor grad. Studiene sier derimot ingenting om hvordan faget undervises. Espeland & Grønsdal (2010) undersøker bruken av IKT i musikk, som ifølge studien påvirkes mer av lærernes forståelse av faget enn av utdanning, alder og kjønn. Studien undersøker ikke andre deler av musikkfaget. Aadland et al. (2014) bygger også på spørreskjemaforskning, og undersøker grunnskolelæreres holdninger til praktiske og estetiske fag og metoder. Lærere er ifølge denne undersøkelsen positive til disse fagene, men benytter metoder fra fagene i liten grad i andre fag.

Vår undersøkelse kombinerer to sentrale perspektiver fra disse tidligere kvalitative og kvantitative studiene: hva lærere i musikk kan og hva lærere gjør i undervisningen. Dette avgrenser vi gjennom to problemstillinger: 1) Hvilken kompetanse har lærere som underviser musikk i grunnskolen? 2) Hva slags undervisningsinnhold innlemmer lærerne i sin undervisning? For å svare på disse spørsmålene har vi samlet inn data om en rekke variabler, blant annet kjønn, undervisningstrinn, formelle og reelle kompetansevariabler, lærernes musikkpraksis utenfor skolen, valg av innhold og læringsaktiviteter i musikkfaget, og bruk av musikksgangre i undervisningen. Dette gir dermed en mulighet til å oppdage forskjeller mellom ulike trinn, og mellom menn og kvinner.

## Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Kompetanse og undervisningsinnhold er sentrale begreper i problemstillingene, og vi benytter disse begrepene som utgangspunkt for å si noe om hva lærere kan og hva de vektlegger i sin undervisning.

Grunnskolelæreres kompetanse i musikk er et sentralt tema i mange musikkpedagogiske studier. Læreres utdanningsbakgrunn skaper for det første et betydningsfullt skille mellom faglærere og allmennlærere (Holst, 2013). Faglærere underviser få fag og har stor grad av fordypning i faget eller fagene. Allmennlærere underviser mange fag og har mindre grad av fordypning i fagene. Tidligere forskning antyder at det finnes ulikheter mellom fag- og allmennlærere også på andre områder. Faglæreres og allmennlæreres profesjonelle identitet befinner seg i spennet mellom musikeridentitet og læreridentitet (Bouij, 1998). Grad av trygghet i rollen som lærer ser ut til å være større hos faglærere (Hallam et al., 2009; Hennessy, 2010). Selv lysten til å undervise i musikk, og troen på om læreplanen kan realiseres, er større hos faglærere (Byo, 1999; de Vries, 2011, 2013). Disse studiene antyder at læreres formelle utdanningsbakgrunn kan danne et viktig grunnlag for å forstå hvem lærere i musikk er og hva de kan. Empiriske studier gir videre en del informasjon om fordelingen mellom faglærere og allmennlærere i skolen. Det ser ut til at mange lærere underviser i musikk uten utdanning i faget, og graden av fordypning fra høyere utdanning er

større i ungdomsskolen enn i barneskolen (Bamford, 2006; Lagerstrøm, 2007; Lagerstrøm et al., 2014). Ifølge Lagerstrøm et al. (2014) har 62 % av de lærerne som underviser musikk i Norge, fordypning i faget. Omtrent halvparten av lærerne på småskoletrinnet har ingen formell utdanning i musikk, mens hver femte lærer har mindre enn 30 studiepoeng (stp). På ungdomstrinnet er 24 % helt uten fordypning i faget, mens 50 % har 60 stp eller mer. Mellomtrinnet befinner seg et sted i midten. En klar majoritet av lærerne er allmennlærere, ifølge denne studien.

Formell utdanningsbakgrunn er likevel kun ett mål for kompetanse, og det finnes flere som advarer mot en for enkel forståelse av forholdet mellom utdanning (i form av mål for type utdanning og andel fagspesialisering) og undervisningspraksis (Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2002; Zeichner & Conklin, 2008). Musikkpedagogisk forskning har også vist hvilken betydning såkalt uformell læring har for utvikling av musikkkompetanse (Karlsen & Väkevä, 2012). Dette kan for eksempel dreie seg om deltakelse i utøvende og skapende musikkpraksiser og læring mellom venner, gjennom media, sosiale nettverk og lignende. I tillegg er selve kompetansebegrepet komplekst. Ifølge for eksempel DeSeCo's beskrivelse av begrepet består kompetanse av både kognitive og såkalte ikke-kognitive dimensjoner, som praktiske ferdigheter, holdninger, emosjoner, verdier, etikk og motivasjon (i Nordenbo, Larsen, Tiftkci, Wendt, & Østergaard, 2008, p. 54). Det er derfor rimelig å hevde at studiet av læreres kompetanse i musikk bør inkludere mål av både formell og reell art.

Det andre hovedbegrepet er undervisningsinnhold. Didaktisk teori beskriver på et grunnleggende plan undervisning som et samspill mellom lærer, elev og innhold (Künzli, 2000). En analyse av læreres valg av undervisningsinnhold vil derfor kunne si noe vesentlig om hvordan de forstår musikkfaget og hva som kjennetegner deres undervisning. I musikkpedagogisk forskning framstilles musikkfagets mulige verdigrunnlag og deres innholdsmessige konsekvenser gjerne som musikkdidaktiske posisjoner eller konsepsjoner (Dyndahl, 2002; Hanken & Johansen, 2013; Jank, 2005; Nielsen, 1998). Nielsen (1998) beskriver en rekke historiske og aktuelle posisjoner, som musikk som sangfag, musisk fag, sakfag, samfunnsfag eller lydfag. Hanken og Johansen (2013) betegner norske posisjoner som musikk som estetisk fag, ferdighetsfag, kunnskapsfag, musisk fag, trivselsfag, kritisk fag og mediefag. Denne tenkningen identifiserer et fag som er i stadig forandring, som er løst sammenskrudd og åpent for forhandling og nye stemmer (Bernstein, 2000). Dette skaper et rom hvor lærerens egen stemme blir avgjørende, hvor den enkeltes lærers valg av innhold får en sentral plass. Også Kunnskapsløftets musikkplan åpner for dette spillet, ved å beskrive faget som både et allmenndannende kunstfag og et utøvende og skapende fag, der en rekke perspektiver tillegges vekt (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Empiriske studier antyder at de finnes viktige sammenhenger mellom kompetanse og valg av undervisningsinnhold. Ifølge de Vries (2013) velger

lærere med lite formell musikkutdanning ofte sang og lytting til musikk som hovedinnhold, mens komponering og spill på instrumenter velges bort. Dette støttes av Hallam et al. (2009), som også viser at musikk lærers selvtilit er nært knyttet til deres evne til å mestre ett eller flere instrumenter. På denne måten møtes de to hovedperspektivene i denne undersøkelsen: læreres kompetanse ser ut til å påvirke deres valg av undervisningsinnhold.

De to hovedtemaene som er skissert over – lærernes kompetanse og deres valg av undervisningsinnhold – har vært utgangspunktet for valg av design og utforming av forskningsinstrumenter. For det første søker studien å favne et vidt kompetansebegrep, og bruker mål for både formell kompetanse, reell kompetanse, deltakelse i uformelle læringsarenaer, og motivasjon. For det andre defineres undervisningsinnhold som en hovedkategori for beskrivelse av lærernes undervisning.

## Metode

Undersøkelsen er utformet som en kvantitativ kartleggingsstudie for å gi informasjon om et større praksisfelt (Fowler, 2009). Forskningsinstrumentet er et spørreskjema utformet for lærere som underviser i musikk i grunnskolen. Respondentene ble bedt om å svare på undersøkelsen ut fra forholdene i undervisningsåret 2008-2009, og spørreundersøkelsen ble gjennomført etter påske 2009. Dette tidspunktet på året ble valgt for at lærerne skulle ha mulighet til å besvare skjemaet på bakgrunn av et nesten fullført skoleår. Utforming, distribusjon og innsamling av data ble gjennomført ved hjelp av nettprogrammet Questback.

## Deltakere

Utvalget er lærere i grunnskoler i Oslo, Bærum, Nannestad, Aurskog-Høland og Ås (til sammen 118 skoler). Disse kommunene representerer nærområdet til forfatterens institusjon. Videre er utvalget begrenset til lærere som underviser i musikk på tredje, sjette eller niende trinn. Vi hadde to begrunnelser for dette valget. For det første ønsket vi å nå alle typer lærere som faktisk underviser i musikk (uavhengig av alle andre forhold), og vi ville derfor unngå begrepet musikk lærere. For det andre ønsket vi å konsentrere undersøkelsen om tre bestemte trinn for å forenkle analysen av sammenhenger mellom trinn og andre forhold.

## Spørreskjemaet

Spørreskjemaet ble utviklet av forfatterne i fellesskap, og ble testet (kvalitativt) av sju lærere i en mindre pilotstudie. Basert på tilbakemeldingene ble skjemaet justert, og det ble også drøftet med tre andre kolleger ved instituttet. Spørreskjemaet ble sendt til alle skoleledere i de fem kommunene, basert på

informasjon på skolenes hjemmesider. Skolelederne ble bedt om å videresende e-posten til lærere som underviste i musikk det aktuelle året. Spørsmålene er gruppert i hovedtemaer i tråd med problemstillingene, samt demografiske spørsmål:

- A. Spørsmål om kjønn, alder, skoletype, undervisningstrinn og undervisningsmengde.
- B. Utdanningsbakgrunn (formell kompetanse), deltakelse i musikkpraksiser (uformell kompetanse), skala av musikkundervisningskompetanser (realkompetanse).
- C. Spørsmål om innhold og læringsaktiviteter i lærernes undervisning.

Spørreskjemaet inneholder først og fremst lukkede spørsmål og benytter en rekke sett med svarkategorier, blant annet nominelle svarkategorier, en sekspunkts ordinal skala (grad) og en fempunkts ordinal skala (frekvens).

Tabell 2 inneholder en skala med 16 musikkundervisningskompetanser, som kompletterer mål for utdanningstype og antall studiepoeng i musikk fra høyere utdanning. Skalaen representerer bredden i Kunnskapsløftets hovedområder, og er utarbeidet på bakgrunn av forfatterens kjennskap til musikkundervisning i skolen.

### Statistiske analyser

Undersøkelsen må forstås som en bredt anlagt og eksplorativ kartlegging som inneholder mange spørsmål om en lang rekke temaer. Det ligger likevel en ganske overordnet hypotese til grunn for undersøkelsen: at lærere med ulik musikkfaglig bakgrunn underviser musikk på forskjellige måter. Det har derfor vært et mål å utvikle mer presise hypoteser om systematikken bak disse forskjellene på grunnlag av undersøkelsens resultater.

Analysene i denne artikkelen benytter først og fremst deskriptiv statistikk, og presenteres i form av frekvensmål, gjennomsnitt og standardavvik (Ringdal, 2007; Yang, 2010). I tillegg analyseres forskjeller innenfor to hovedvariabler som deler datamaterialet i ulike grupper: undervisningstrinn og kjønn. Forskjellene representeres gjennom prosent eller gjennomsnitt. Gjennomsnittsmål for ordinal-skalaspørsmål studeres også ved hjelp av variansanalyser av grupper (enveis ANOVA) med mål for signifikans ( $p$ ).  $P$  er i disse tilfellene et statistisk mål for hvor sannsynlig det er at forskjellene i gjennomsnitt mellom ulike grupper er systematiske og ikke skyldes tilfeldigheter (Ringdal, 2007). Ordinal-skalaspørsmål studeres også gjennom relative frekvensmål for fordeling mellom ulike svaralternativer (for eksempel hvor mange prosent som har svart ofte eller svært ofte på et spørsmål). På dette stadiet har vi ikke gjennomført korrelasjons-, faktor- eller regresjonsanalyser (Eikemo & Clausen, 2007). Dette vil derimot gjøres i mer målrettede oppfølgingsanalyser av materialet.

## Resultater

### Svarprosent og representasjon

135 lærere svarte på undersøkelsen, 61 % kvinner og 39 % menn. Lærernes alder fordeler seg ganske jevnt, og spenner fra de helt unge til de som nærmer seg pensjonsalderen.

64 % underviser i musikk ved en ren barneskole, 24 % ved en ren ungdomsskole, mens 10 % underviser ved en en-til-ti skole. I spørreskjemaet ba vi lærerne om å spesifisere hvilket trinn de svarer på bakgrunn av. 30 % oppgir tredje trinn, 44 % oppgir sjette trinn, mens 27 % oppgir niende trinn. Det er store kjønnsforskjeller mellom disse trinnene. 44 % av kvinnene oppgir tredje trinn, mens kun 7,5 % av mennene gjør det samme. På sjette trinn er det en liten overvekt av menn, mens på niende trinn finner vi 16 % av de kvinnelige og 43 % av de mannlige respondentene.

Det varierer hvor mange timer i uka lærerne underviser i musikk. En tredjedel underviser fra 1 til 6 timer musikk i uka, og de fleste av disse underviser én eller to timer. De aller fleste av disse lærerne underviser på tredje trinn. Blant lærerne på sjette trinn og særlig på niende trinn finner vi en mer variert fordeling. Lærerne på niende trinn fordeler seg ganske jevnt fra én til tjueto timer i uka, men de fleste lærerne underviser mellom en og tolv timer i uka.

### Lærernes formelle, reelle og uformelle kompetanse

Resultatene gir kunnskap om lærernes kompetanse på flere måter, og vi ser først på hvilken formell kompetanse lærerne har. Over halvparten av lærerne i studien er allmennlærere med musikk (se tabell 1). Det vil si at deres formelle utdanningsbakgrunn er lærerutdanning, hvor musikk inngår som kun ett av flere fag. Den nest største gruppen er faglærere i musikk. Normalt har denne gruppen mer utdanning i musikk, og de har ofte musikk som sitt eneste undervisningsfag. Videre oppgir 10 % at de er allmennlærere uten musikk, mens 7 % er kulturskolelærere. En av fem oppgir at de er musikere. Flere kryss var mulig i dette spørsmålet, og forholdet mellom kategoriene er derfor noe uklart. Til sammen utgjør de fire første kategoriene omtrent 100 %. Det kan derimot være lærere som "kun" er musikere, eller kun har musikklinje fra videregående skole.

**Tabell 1:** Lærernes formelle kompetanse (totalt og fordeling på trinn, prosent)

Formell kompetanse	Totalt N=135	3. trinn N=40	6. trinn N=59	9. trinn N=36
Allmennlærer med musikk	56	65	61	39
Faglærer i musikk	30	10	30	53
Allmennlærer uten musikk	10	20	8.5	0
Kulturskolelærer	7	2.5	7	14
Musiker	20	12.5	20	28
VGO musikklinje	13	7.5	15	14

Over 20 % benytter kategorien annet (instrumentalpedagogisk utdanning, universitetsstudier i musikk, folkehøgskole, faglærer i andre fag enn musikk, førskolelærer, ingen formell kompetanse, master i musikk, musikkterapiutdanning, master i annet fag). Når vi ser hvordan type utdanning fordeler seg på de ulike trinnene, ser vi en klar tendens. Andelen lærere med fordypning i musikk fra høyere utdanning ser ut til å være lavest på tredje trinn. Andelen stiger på sjette trinn, og er høyest på niende trinn. Dette går igjen i alle kategorier: Andelen allmennlærere med og uten musikk synker, mens andel faglærere, kulturskolelærere og musikere stiger. Denne tendensen støttes av en annen variabel (antall studiepoeng i musikk fra høyere utdanning). På tredje trinn har 71 % av lærerne mindre enn 60 stp. På sjette trinn har 44 % mindre enn 60 studiepoeng, mens den tilsvarende andelen på niende trinn er 20 %. Blant lærere med lite musikkutdanning finner vi flest kvinner, samtidig som flertallet av lærere på tredje trinn er kvinner.

Videre gir studien innsikt i hvordan lærere vurderer sin reelle kompetanse. Lærerne ble bedt om å vurdere hvor godt de selv behersker en rekke kompetanser og ferdigheter som kan sies å angå musikkundervisningen, på en sekspunkts gradsskala (se tabell 2). Ser vi utvalget under ett, viser resultatene at lærerne mener de mestrer klasseledelse, å synge og å formidle engasjement for faget best. Disse tre kompetansene har alle en gjennomsnittlig verdi på over fem, og har også lavest verdi for spredning (SD). De kompetansene lærerne mener de mestrer minst, er å danse, pedagogisk arrangering, å komponere, og IKT som redskap i musikkundervisning. Alle disse har verdier under fire.

Generelt viser fordelingen på trinn at lærere på niende trinn vurderer sin kompetanse betydelig høyere enn lærere på tredje trinn, mens lærerne på sjette trinn oftest befinner seg et sted i midten. Klare eksempler på dette er kompetansene å spille instrumenter, kunnskap om noter og musikkteori, gehør, å improvisere og å komponere. ANOVA-analysen viser også at mange av disse forskjellene er signifikante på .000 nivå. Fem kompetanser er særlig interessante når vi ser på fordeling mellom trinn. Klasseledelse, å synge og å formidle engasjement for faget er kompetanser som lærere på alle trinn mener de behersker særlig godt. Videre er sanginstruksjon og å danse kompetanser hvor det er liten forskjell mellom de tre gruppene. Å danse er dessuten den eneste



kompetansen hvor lærerne på tredje trinn vurderer sin kompetanse høyere enn lærerne på niende trinn gjør.

**Tabell 2:** Lærernes reelle kompetanse (totalt gjennomsnitt, spredning (SD), fordeling på trinn, ANOVA signifikansverdi (p))

Musikkundervisningskompetanser	Totalt N=135	SD	3. trinn N=40	6. trinn N=59	9. trinn N=36	ANOVA p
Klasseledelse	5.3	.75	5.3	5.4	5.3	.791
Å synge selv	5.1	1.00	5.1	5.1	5.3	.665
Å formidle engasjement for faget	5.0	1.01	4.7	5.2	5.3	.018
Å spille ett eller flere instrumenter	4.7	1.48	3.9	4.8	5.4	.000
Kunnskap om noter og musikkteori	4.6	1.55	3.8	4.6	5.3	.000
Gehørferdigheter ("ta ting på øret")	4.5	1.43	3.6	4.8	4.8	.000
Synge eller spille etter noter	4.4	1.59	3.9	4.5	4.9	.025
Sanginstruksjon (starttone, toneleie)	4.4	1.58	4.0	4.6	4.6	.235
Musikkhistorisk kunnskap	4.3	1.30	3.3	4.5	4.9	.000
Instruksjon av samspillaktiviteter	4.3	1.43	3.5	4.4	4.9	.000
Kunnskap om stemmebruk	4.2	1.43	3.8	4.3	4.6	.043
Å improvisere	4.0	1.40	3.1	4.4	4.5	.000
Å danse	3.9	1.35	4.1	4.0	3.6	.168
Pedagogisk arrangering	3.9	1.65	2.9	4.2	4.4	.000
Å komponere	3.8	1.49	2.9	4.2	4.3	.000
IKT som redskap i musikkundervisning	3.4	1.55	2.4	3.7	3.9	.000

Videre gir studien innsikt i lærernes deltakelse i musikkaktiviteter utenfor skolen, og gir dermed et bidrag til å beskrive trekk ved lærernes uformelle kompetanse. Lærerne ble spurt om de deltar i kor, korps, band, orkester/ensemble eller annet i fritiden.

Omtrent en femtedel av lærerne deltar ikke i musikkaktiviteter på fritiden. Blant dem som deltar, er deltakelse i kor (30 %) og band (23 %) mest vanlig, mens orkester (13 %) og korps (10 %) er mindre utbredt. En tredjedel har krysset av i kategorien annet. En analyse av disse svarene viser noen hovedkategorier. Ti lærere sier at de har deltatt i musikkaktiviteter tidligere. Nitten beskriver en musikerpraksis, hvor de opptre alene eller i små besetninger. Denne virksomheten beskrives av mange som profesjonell. Det harmonerer med at hver femte lærer i studien beskriver seg som musiker. Videre oppgir seks lærere at de deltar i musikkproduksjon av ulik art (lydstudio, komposisjon, arrangering).

Fordelingen på trinn viser en del interessante trekk. Rundt 70 % av lærerne på tredje trinn synger i kor eller deltar ikke i musikkaktiviteter på fritiden. Lærere på sjette trinn er mer spredt fordelt på svaralternativene, men også her finnes en stor andel som ikke deltar i musikkaktiviteter. På niende trinn oppgir nesten alle at de deltar i musikkaktiviteter på fritiden. 40 % oppgir at de spiller i band, og lærerne på niende trinn utgjør også den største delen av svarene i kategorien annet. Også i dette spørsmålet er kjønnsperspektivet interessant. 79

kvinner har svart på dette spørsmålet. Av disse oppgir 33 % at de ikke deltar i musikalske sammenhenger på fritiden. Til sammenligning oppgir 6 % av mennene det samme. Betydelig flere kvinner (37 %) enn menn (19 %) synger i kor, mens 7,5 % av kvinnene og 46 % av mennene spiller eller synger i band. Dette viser seg å svare til tendenser for trinnene, som vi har sett kan sies å ha en tydelig "kjønnet" profil.

Lærerundersøkelsen gir også informasjon om bruk av IKT i musikkundervisningen. Lærerne ble spurt om tre bestemte bruksområder: (1) I forberedelse av undervisning (arrangering, notasjon og lignende), (2) I teoretisk musikkundervisning (musikkorientering, teori og lignende) og (3) I praktisk musikkundervisning (komposisjon, samspill og lignende). Generelt viser svarene at mange musikk lærere bruker IKT svært lite. Omtrent halvparten av lærerne bruker ikke IKT (eller i svært liten grad) innenfor noen av disse bruksområdene. På den andre siden bruker mellom 10 og 15 % av lærerne IKT i stor eller svært stor grad i forberedelse og gjennomføring av musikkundervisning. Generelt viser også analysen svært store kjønnsforskjeller. Kvinner bruker IKT betydelig mindre enn menn i alle tre kategorier. Omtrent halvparten av alle kvinner oppgir at de aldri bruker IKT innenfor disse områdene, mens tilsvarende andel menn er rundt 15 %.

### **Lærernes valg av undervisningsinnhold**

Vi går nå over til å se på lærernes valg av undervisningsinnhold. Først ser vi på hvilke typer innhold og læringsaktiviteter som benyttes i undervisningen. Deretter ser vi på hvilke musikk sjangre lærerne velger å innlemme i undervisningen.

Lærerne ble spurt om hvor ofte bestemte typer innhold og læringsaktiviteter forekommer i deres undervisning i det aktuelle året, på en fempunkts gradsskala: aldri (1), sjelden, av og til, ofte, svært ofte (5). Resultatene presenteres i tabell 3.

**Tabell 3:** Undervisningsinnhold i musikk (gjennomsnitt, spredning (SD), fordeling på trinn, ANOVA signifikansverdi (p))

Innhold og læringsaktiviteter	Totalt N=133	SD	3. trinn N=40	6. trinn N=58	9. trinn N=35	ANOVA p
Sang (a cappella eller til mitt akk.)	3.8	1.06	4.0	4.0	3.1	.000
Lytting (planlagt av læreren)	3.5	.75	3.3	3.6	3.8	.015
Sang til singback på CD	3.5	1.20	4.0	3.7	2.7	.000
Dans, sangleker og bevegelse	3.5	.86	3.8	3.6	2.9	.000
Rytmsk orienterte musikkaktiviteter	3.4	.86	3.1	3.5	3.5	.044
Spill på instrument	3.4	1.10	2.8	3.4	4.0	.000
Musikkhistorie og sjangerkunnskap	3.1	.85	2.4	3.2	3.7	.000
Musikkteori	2.9	.80	2.5	2.9	3.2	.000
Komponering	2.7	.90	2.2	2.9	3.1	.000
Improvisering	2.7	.90	2.3	2.8	2.9	.008
Tverrfaglige opplegg	2.6	.99	2.7	2.8	2.3	.072
Quiz og konkurranser	2.5	.90	2.2	2.8	2.6	.002
Lytting (planlagt av elevene)	2.5	.85	2.3	2.7	2.6	.207

Vi ser først på de totale gjennomsnittsverdiene i tabell 3. Resultatene viser for det første at sang er den mest vanlige læringsaktiviteten (a cappella, til lærerens akkompagnement, eller til singback). Andre praktiske og utøvende aktiviteter som dans og bevegelse, spill på instrumenter og rytmisk orienterte aktiviteter brukes også i stor grad. 20 % svarer at spill på instrument forekommer sjelden eller aldri i deres undervisning, mens nesten halvparten av de spurte (48 %) oppgir ofte eller svært ofte. Komponering og improvisering benyttes derimot i mindre grad. 40 % svarer at improvisasjon er en aktivitet som sjelden eller aldri forekommer i deres undervisning (37 % for komponering), mens 17 % sier at dette er aktiviteter som brukes ofte eller svært ofte i musikkundervisningen.

Av mer teoretiske innholdskategorier er det lytting planlagt av læreren og musikkhistorie og sjangerkunnskap som benyttes mest. Musikkteori viser et ganske skarpt skille. Nesten 30 % svarer at dette sjelden eller aldri forekommer som en del av deres musikkundervisning, mens over 70 % svarer at dette er en aktivitet som forekommer ofte eller svært ofte. Over 20 % benytter aldri musikkhistorie og sjangerkunnskap som læringsaktivitet i musikkundervisningen, mens en tredjedel av de spurte svarer at dette er en aktivitet som ofte eller svært ofte blir benyttet. Generelt kan dette tyde på at musikkfaget av lærerne oppfattes som et praktisk fag, der sang, dans og spill vektlegges, mens skapende aktiviteter har en noe mindre plass. Teoriaspektet i musikkfaget synes å konsentrere seg om lytting og musikkhistorie, kanskje i en kombinasjon. De minst benyttede læringsaktivitetene er tverrfaglige opplegg, quiz og konkurranser og lytting planlagt av elevene.

Vi vil nå kommentere enkelte forskjeller mellom trinnene, som i de fleste tilfeller er statistisk signifikante (ANOVA p-verdi). For det første har de ulike trinnene forskjellige kategorier på topp. På tredje trinn er sang til singback på

CD mest utbredt, på sjette trinn sang a cappella eller til lærerens akkompagnement, mens på niende trinn er spill på instrumenter mest utbredt. Videre ser vi at lærere på niende trinn benytter sang vesentlig mindre enn lærere på barnetrinnet. På niende trinn oppgir hver fjerde lærer at de sjelden eller aldri benytter sang alene eller til eget akkompagnement. Sang til singback har ellers en av de laveste verdiene på niende trinn. Dans, sangleker og bevegelse velges også oftere på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet.

Flere typer innhold er vesentlig mer vanlig på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Spill på instrumenter og musikkhistorie viser de største forskjellene. Noen ungdomsskolelærere oppgir likevel at de sjelden eller aldri benytter spill på instrumenter i undervisningen. Det kan være flere grunner til dette. Den mest sannsynlige er kanskje at det finnes skoler som ikke har musikkinstrumenter tilgjengelig. Også musikkteori, komponering og improvisering er mer utbredt på niende trinn. En fjerdedel av lærerne på tredje trinn benytter aldri verken komposisjon eller improvisasjon som aktiviteter i musikkundervisningen.

Vi presenterer til slutt informasjon om hvilke musikkjangre som innlemmes i undervisningen. Lærerne ble bedt om å oppgi hvor ofte åtte spesifiserte sjangre forekommer i deres undervisning det aktuelle året, på en fempunkts frekvensskala: aldri (1), sjelden, av og til, ofte, svært ofte (5). Sjangeren som benyttes mest er pop/rock/hip hop (3,5). Deretter kommer barnesanger og viser (3,2), klassisk musikk (3), nasjonalsanger og høytidssanger (2,8), norsk folkemusikk (2,7), internasjonal folkemusikk/world music (2,7), jazz (2,4) og samisk musikk (2).

Også i dette spørsmålet er det forskjeller mellom trinnene. Pop/rock/hip hop er særlig utbredt på ungdomstrinnet. Ingen lærere på niende trinn benytter denne type musikk sjelden eller aldri, mens 77 % oppgir ofte eller svært ofte. Til sammenligning oppgir 70 % av lærerne på tredje trinn at de innlemmer slik musikk av og til eller sjeldnere. På barnetrinnet benyttes derimot barnesanger/viser og nasjonalsanger/høytidssanger klart mer enn på ungdomstrinnet. Også norsk folkemusikk er mer brukt på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. Det er ingen på niende trinn som innlemmer norsk folkemusikk ofte eller svært ofte, mens omtrent to av tre lærere benytter slik musikk sjelden eller aldri.

Klassisk musikk innlemmes derimot omtrent i like stor grad på alle trinn. Halvparten av lærerne velger å innlemme klassisk musikk av og til, mens resten deler seg i to omtrent like store grupper: de som benytter klassisk musikk ofte eller svært ofte, og de som sjelden eller aldri innlemmer klassisk musikk. Også internasjonal folkemusikk/world music benyttes i omtrent like stor grad på alle tre trinn. Omtrent halvparten av lærerne innlemmer internasjonal folkemusikk/world music av og til.

Både jazz og samisk musikk ser ut til å spille en ganske marginal rolle i skolen. 78 % svarer at de sjelden eller aldri bruker samisk musikk i undervisningen, mens 4 % oppgir ofte eller svært ofte.

## Diskusjon

Undersøkelsen er basert på svar fra 135 lærere i fem kommuner, og utvalget er tilsynelatende representativt når det gjelder kjønn, alder og fordeling på undervisningstrinn. Det er likevel grunn til å være forsiktig med å generalisere resultatene til en større populasjon (ytre validitet) (Ringdal, 2007), enten det gjelder andre lærere i det utvalgte området eller andre deler av landet. To av tre lærere er i vår studie allmennlærere med eller uten musikk, mens resten oppgir at de er faglærere eller kulturskolelærere. Sammenlignet med Bamford (2006), Lagerstrøm (2007) og Lagerstrøm et al. (2014) har lærerne i vår studie langt høyere kompetanse, og det er tilsvarende en mindre andel lærere (på alle tre utvalgte trinn) som helt mangler utdanning i faget. Dette kan komme av skjevhet i utvalget (i alle studiene). Det kan være grunn til å tro at en del lærere med ingen eller lav kompetanse i musikk (av ulike grunner) har unnlatt å svare på undersøkelsen. Forholdet mellom undersøkelsens ulike variabler (eller begreper) er derimot et annet spørsmål (en type indre validitet). Her har undersøkelsen noen styrker, siden flere variabler er operasjonalisert som grupper av variabler (kompetanse, verdier og innhold) som samlet gir gode muligheter til å utvikle en valid forståelse av variablene og sammenhengen mellom grupper av variabler (Kleven, 2002). Et datamateriale på 135 svar fra et utvalg som på flere måter representerer bredden i typiske demografiske variabler (for eksempel kjønn og alder) bidrar også etter vårt syn til å styrke den indre validiteten (i en ikke-eksperimentell forstand). Vi mener derfor at datagrunnlaget er interessant som grunnlag for å diskutere mulige sammenhenger mellom de ulike variablene.

Undersøkelsens resultater tegner i den forstand differensierte bilder av de lærerne som underviser musikk, og den undervisningen de gjennomfører. Resultatene antyder at det er til dels store forskjeller mellom de tre undervisningstrinnene, og forskjellene ser ut til å grunne i det sammensatte forholdet mellom trinn, kompetanse, kjønn og valg av undervisningsinnhold.

Det første forholdet dreier seg om hva lærerne kan. Undersøkelsen viser at det er store forskjeller i formell kompetanse på de tre trinnene. 71 % av lærerne på tredje trinn har mindre enn 60 stp i musikk (26 % har ingen stp), mens på niende trinn har 20 % mindre enn 60 stp i musikk (8,5 % har ingen stp). Andelen faglærere på niende trinn er høyere enn på sjette trinn, og vesentlig høyere enn på tredje trinn. Lærere på tredje, sjette og niende trinn ser videre ut til å vurdere sin musikkundervisningskompetanse på en systematisk forskjellig måte. Lærere på tredje trinn mener stort sett at de mester de spesifikke kompetansene langt dårligere enn lærere på niende trinn. Særlig gjelder dette kompetanser som er

tradisjonelle musikk lærerkompetanser, for eksempel å spille ett eller flere instrumenter, musikkteori, bladlesing, gehørferdigheter og musikkhistorisk kunnskap. Kompetanser som alle mener de mester i stor grad er kanskje mer generelle: klasseledelse, å synge og å formidle engasjement for faget. Flere studier peker for øvrig på at dette er spesielt viktige kompetanser i musikkundervisning (Ballantyne & Packer, 2004; Teachout, 1997).

Videre preges trinnene av store kjønnsforskjeller, og det varierer også i hvor stor grad lærerne er involvert i musikkaktiviteter utenfor skolen. På tredje trinn finner vi flest kvinner, på niende trinn flest menn. En stor andel kvinner synger i kor eller deltar ikke i musikkaktiviteter på fritiden. De underviser dessuten få timer i musikk. Nesten alle menn oppgir at de deltar i musikkaktiviteter på fritiden, og mange av disse spiller i band. De oppgir også en betydelig større bruk av IKT i musikkundervisningen, og de underviser gjerne mange timer i musikk. Dette betyr at det er stor forskjell i hvilken grad lærere utvikler musikalsk kompetanse på uformelle læringsarenaer (Karlsen & Väkevä, 2012), og forskjellene synes å henge sammen med kjønn, undervisningstrinn og undervisningsmengde på tilsynelatende systematiske måter.

Forskjellene fortsetter å vise seg i lærernes valg av innhold, læringsaktiviteter og musikk sjangre, altså hva de velger å gjøre i sin undervisning. På tredje trinn er de mest utbredte innholdskategoriene å synge til singback på CD, å synge a cappella eller til eget akkompagnement, dans, sangleker og bevegelse og lytting planlagt av læreren. På sjette trinn finner vi de samme fire områdene, men singback er flyttet til andre plass. Dette er ifølge studier av de Vries (2011, 2013) innholdsområder som er typiske for lærere med lite utdanning i musikk. Barnetrinnet vektlegger videre en rekke musikalske sjangre, men barnesanger og viser, norsk folkemusikk og klassisk musikk ser ut til å dominere. På niende trinn finner vi en ganske annen prioritering. Her vektlegges spill på instrumenter, lytting planlagt av læreren, musikkhistorie og sjangerforståelse og rytmisk orienterte aktiviteter, områder som i tillegg til musikkteori er assosiert med høyere kompetanse og med en musikeridentitet (Bouij, 1998; Green et al., 1998; Hallam et al., 2009). Videre ser pop/rock/hip hop ut til å være den dominerende musikk sjangeren på ungdomstrinnet. Mange av forskjellene i valg av innhold bør tolkes i lys av læreplanen på trinnene. For eksempel vektlegges spill på instrumenter, musikkteori og sjangerforståelse mer på ungdomstrinnet, og sang mer på barnetrinnet. Men undersøkelsen tyder på at det finnes flere faktorer som påvirker valg av innhold og læringsaktiviteter. For eksempel vektlegger læreplanen komposisjon på alle trinn, mens denne studien viser at lærere i forholdsvis liten grad benytter komposisjon som aktivitet. Spill på instrumenter er i henhold til læreplanen sentralt i hele opplæringen, samtidig som mellom 20 og 25 % av lærerne på tredje og sjette trinn oppgir at dette forekommer sjelden eller aldri. Kvinner bruker dessuten IKT i mindre grad enn menn. Dette kan skyldes at flere kvinner enn menn underviser på lave trinn, der datamaskinen har en mindre sentral rolle i musikkundervisning. Likevel er det

grunn til å spørre seg om dette signaliserer en generell kjønned tendens i bruk av IKT. Det er derfor nødvendig med studier som følger opp forholdet mellom kompetanse, kjønn og innholdsprioriteringer i musikkundervisningen i grunnskolen.

Det som trer tydeligere og tydeligere fram gjennom denne undersøkelsen, er de mulige sammenhengene mellom studiens to hovedperspektiver; sammenhengen mellom lærernes kompetanse og deres musikkundervisningspraksis. Det ser ut til å finnes klare sammenhenger mellom hva lærere kan og hva de velger å vektlegge i sin undervisning. Dette ser vi kanskje mest tydelig når lærere på tredje trinn, ofte med liten eller ingen kompetanse i musikk, velger å bruke mye tid på sang til singback. Vi ser det tilsvarende tydelig når lærere på ungdomstrinnet, ofte med betydelig høyere kompetanse, i svært liten grad benytter sang til singback. I så måte støtter denne undersøkelsen funn i tidligere forskning, som viser lignende forskjeller mellom lærere med lite eller mye kompetanse i musikk (de Vries, 2011; Hallam et al., 2009; Byo, 1999). Undersøkelsen viser dessuten at det er systematiske forskjeller i hvordan lærere deltar i uformell musikalsk læring gjennom musikkpraksis utenfor skolen, og at disse forskjellene ser ut til å sammenfalle med grad av formell kompetanse. Samlet gir dette grunn til å hevde at både formell og uformell kompetanse er faktorer som påvirker lærernes undervisning i musikk (jf. Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2002).

Studiens resultater tyder på at forskjeller i læreres musikkundervisningspraksis ikke kun er et spørsmål om kompetanse. På den andre siden ser det heller ikke ut til å være kun et spørsmål om lærernes aktive valg av fagsyn (Nielsen, 1998), men også om hva læreren har mulighet til å få til. Det resultatene peker på er betydningen av samspillet mellom ulike faktorer som formell kompetanse, uformell kompetanse, læreplanforståelse, profesjonell identitet og kjønn. Det som skaper forskjeller i musikkundervisning bunner med andre ord i samspillet mellom hva læreren kan – eller kanskje heller hva læreren har mulighet til å få til – og hvem læreren er.

## Konklusjon

Gjennom å innhente data fra 135 lærere i musikk har denne undersøkelsen bidratt med ny, deskriptiv kunnskap om musikkklærere og undervisningsinnhold i grunnskolen musikkfag. Studien har gitt muligheter til å utvikle sammenhengende beskrivelser av læreres kompetanse og noen av deres didaktiske valg. Resultatene i denne artikkelen tyder på at det kan finnes systematiske sammenhenger mellom undervisningstrinn, kompetanse og kjønn som gir seg utslag i didaktiske prioriteringer som ikke kun kan forklares av trinnetenes læreplanprofiler. Kort sammenfattet (og forenklet) kjennetegnes tredje trinn av lærere med begrenset kompetanse i musikk. Flertallet av disse er

kvinner, og de vektlegger sang og bevegelse i undervisningen. De deltar lite i musikkaktiviteter på fritiden, og deres profesjonelle identitet ligger derfor kanskje nærmest lærerens identitet (Bouij, 1998). Til sammenligning kjennetegnes niende trinn av mange lærere med relativ høy kompetanse i musikk, og mange av disse er menn. De vektlegger spill på instrumenter, lytting og musikkhistorie. De deltar i musikkaktiviteter på fritiden, og mange spiller i band. Deres profesjonelle identitet er derfor kanskje nærmere musikerens identitet (Bouij, 1998). Undersøkelsen antyder at musikkundervisningens innhold velges på bakgrunn av dette sammensatte samspillet mellom kompetanse av både formell og uformell art, profesjonell identitet, læreplanforståelse og kjønnsforhold. Videre studier vil kreves for å komme nærmere en klarere forståelse av forholdet mellom disse faktorene. Resultatene fra denne studien antyder i alle fall at slike studier vil være av betydning for å utvikle en grundigere forståelse av musikkfaget og musikk lærere i grunnskolen, og hvordan forskjeller i musikkundervisningspraksis skapes.

Avslutningsvis er det viktig å understreke at musikkundervisning i grunnskolen er mer enn et forhold som angår individuelle lærere og deres elever. Faget og undervisningen, og den enkelte lærer som underviser faget, gis betingelser i et felt som også reguleres av skoleledere, skoleeiere og nasjonale myndigheter (Vinge, 2014). Feltets spill handler blant annet om hvilke utdanningsoppgaver som gis prioritet, hvordan skolene setter sammen og bygger opp kollegiets kompetanseprofil, og hvordan skolene håndterer utvikling av lokale læreplaner og skoleutvikling for øvrig. Også slike temaer må studeres grundig dersom man ønsker å utvikle en helhetlig forståelse av musikkfaget i norsk grunnskole.

## Referanser

- Aadland, H., Espeland, M., Grønsdal, I., Arnesen, T.E. & Sømoe, K. (2014). «Kjekt å ha»: Læreroppfatningar av praktiske og estetiske fag på barnesteget i grunnskulen. *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*, 3(1). Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.7577/if.v3i1.937>
- Ballantyne, J., & Packer, J. (2004). Effectiveness of Preservice Music Teacher Education Programs: Perceptions of Early-Career Music Teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299-312. <http://dx.doi.org/10.1080/1461380042000281749>
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (2. utgave). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bouij, C. (1998). «Musik - mitt liv och kommande levebröd»: *En studie i musikhärens yrkessocialisation*. (Ph.D.), Göteborg universitet, Göteborg.
- Bouij, C. (2004). Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3), 1-14.
- Byo, S. J. (1999). Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the national standards. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 111-123. <http://dx.doi.org/10.2307/3345717>



- de Vries, P. (2011). The First Year of Teaching in Primary School: Where Is the Place of Music? *International Journal of Education & the Arts*, 12(2), 1-25.
- de Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research*, 15(4), 375-391. <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2013.829427>
- Dyndahl, P. (2002). *Musikk/Teknologi/Didaktikk*. (Ph.D.), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Eikemo, T. A., & Clausen, T. H. (Red.). (2007). *Kvantitativ analyse med SPSS : En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Espeland, M., & Grønsdal, I. (2010). Skolefagsundersøkelsen 2009: Fagrapport musikk. Stord, Norway: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Folkestad, G. (2005). Here, there and everywhere: music education research in a globalised world. *Music Education Research*, 7(3), 279-287. <http://dx.doi.org/10.1080/14613800500324390>
- Fowler, F. J. (2009). *Survey Research Methods* (4. utgave). Los Angeles, London: SAGE.
- Green, L., Chedzoy, S., Harris, W., Mitchell, R., Naughton, C., Rolfe, L., & Stanton, W. (1998). A Study of Student Teachers' Perceptions of Teaching the Arts in Primary Schools. *British Educational Research Journal*, 24(1), 95-107. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192980240107>
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L., & Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221-240. <http://dx.doi.org/10.1080/14613800902924508>
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utgave). Oslo: Cappelen Damm akademisk forlag.
- Hennessy, S. (2010). Overcoming the red-feeling: the development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-196. <http://dx.doi.org/10.1017/S0265051700000243>
- Holst, F. (2013). *Professional musiklærerpraksis: Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikkundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. (Ph.D.), Aarhus Universitet, København.
- Jank, W. (Red.). (2005). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan: En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. (Ph.D.), Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Kamsvåg, G. A. (2011). *Tredje time tirsdag: Musikk. En pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen*. (Ph.D.), Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Karlsen, S., & Väkevä, L. (2012). *Future prospects for music education: Corroborating informal learning pedagogy*. Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Krüger, T. (1998). *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work*. Bergen: Bergen University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/>
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice* (s. 41-54). London, New York: Routledge.
- Lagerstrøm, B. O. (2007). *Kompetanse i grunnskolen: Hovedresultater 2005/2006*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Revold, M. K. (2014). Kompetanseprofil i grunnskolen: Hovedresultater 2013/2014. Retrieved from [http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/197751?\\_ts=148a1618d30](http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/197751?_ts=148a1618d30)
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. utgave). København: Akademisk forlag.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. København, Denmark: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Partti, H., & Karlsen, S. (2010). Reconceptualising musical learning: new media, identity and community in music education. *Music Education Research*, 12(4), 369-382. <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2010.519381>
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utgave). Bergen, Norway: Fagbokforlaget.
- Teachout, D. J. (1997). Preservice and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 41-50. <http://dx.doi.org/10.2307/3345464>
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag: en deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*. (Ph.D.), Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher preparation research: An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 190-204. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487102053003002>
- Yang, K. (2010). *Making Sense of Statistical Methods in Social Research*. London: SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781473914636>
- Zeichner, K., & Conklin, H. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Red.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3. utgave, s. 269-289). New York, NY: Psychology Press.