

# **MASTEROPPGAVE MGMO5900**

**Mai 2022**

**Fra student til lærer:**

Musikklæreres syn på faget og deres overgang fra utdanningen til yrket

Akademisk masteroppgave

**From student to teacher:**

Music teacher`s view on the subject and their transition from the education to the profession

Academic Master Thesis

30 sp oppgave

Lars Zimmermann Vonen

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## **Forord**

Jeg vil gjerne takke min veileder Bendik Fredriksen for å ha gitt meg den hjelpen jeg trenger i form av litteratur og struktur på avhandlingen, samt for å føre meg på riktig vei de gangene jeg har satt meg fast.

En takk går også ut til mine informanter Robin, Kristian og Josefine som ville dele sine historier om musikkfaget og deres overgang fra utdanning til yrket med meg.

Jeg vil også takke gjengen på lesesalen som har kommet med gode råd i løpet av veien, og samtidig gitt muligheten til å slappe av og ljuke litt sammen mellom slagene. Dere vet hvem dere er.

I tillegg vil jeg takke alle lærerne ved musikkseksjonen på LUI, gamle og nye. Dere har gjort musikk, et fag jeg alltid har vært glad i, til et mer mangfoldig og interessant fag takket være deres gode forelesninger.

Til slutt vil jeg takke Marte og min familie. Med deres støtte og omsorg (og påminnelser om at jeg må ta meg sammen) har denne stressende perioden i livet mitt blitt litt mer tålelig.

## Sammendrag

Bakgrunnen for denne avhandlingen stammer fra en opplevelse av at den utøvende biten av musikkfaget får mest fokus i skolen. I tidligere forskning kommer det frem at nyutdannede lærere mener at det å spille musikk er det viktigste utdanningen kan lære musikk lærerstudenter. Derfor er det ganske interessant at mange skoler har lite med instrumenter til rådighet. Av denne grunnen er jeg interessert i å finne ut hva musikk lærere mener er fagets formål og hvordan det har påvirket deres overgang ifra utdanning til yrket. Problemstillingen for avhandlingen er derfor:

*Hva mener lærere er formålet med musikkfaget, og hvordan har det påvirket deres overgang fra lærerstudiet til læreryrket?*

Det teoretiske grunnlaget for denne avhandlingen er idéen om *musikkfagets forskjellige konsepsjoner* slik de blir presentert av Frede V. Nielsen (1998), Ingrid Maria Hanken & Geir Johansen (2021) og Petter Dyndahl (2004). I tillegg har jeg tatt for meg *danning gjennom musikk*, siden dette henger sammen med at faget skal ha et formål. Til slutt trekker jeg frem begrepet *profesjonelt skjønn*, da det fremstiller de valgene lærere tar i å fremme det de mener er formålet med faget.

For å komme frem til hva lærere mener er fagets formål har jeg gjennomført tre semistrukturerte intervjuer med grunnskolelærere som underviser musikk. Alle informantene hadde forskjellige innganger til læreryrket. Intervjuene viste at alle informantene underviser musikk som et utøvende fag. Dette kan stamme fra at alle hadde et forhold til utøvende musikk i sin ungdom. Denne vekten på den utøvende biten av faget kan også være et produkt av hva skolen vil at faget skal være. Her skulle det også vise seg at ressurser hadde mye å si for hvordan informantene kunne gjennomføre undervisningen. Der en av informantene følte seg hindret i å undervise med mangel av instrumenter, klarte en annen å gjennomføre musiserende opplegg uten.

## Abstract

The background for this dissertation stems from the experience that the performance aspect of the subject gets the most attention in school. Previous research shows that newly educated teachers believe that to play music is the most important thing one can learn during the education. It is quite interesting then that most schools have a lack of instruments to use in class. I am interested in finding out what music teachers believe is the purpose of the subject, and if this has affected their transition from their education to the profession. Thus, the research question for this dissertation is as follows:

*What do teachers believe to be the purpose of the subject of music, and how has this affected their transition from teacher education to the teacher profession?*

The theoretical layout for this dissertation is the idea of *the different conceptions of the music subject* as presented by Frede V. Nielsen (1998), Ingrid Maria Hanken & Geir Johansen (2021) and Petter Dyndahl (2004). I will also include *bildung through music*, since it's relevant to the idea of a purpose for the subject. Finally I will describe the term *discretion*, since it can explain the choices a teacher has to make in order to promote what he or she believes to be the purpose of the subject.

I have interviewed three music teachers through semi structured interviews to get an insight to what teachers believe to be the purpose of the subject. All the informants had a different way of entering the profession. The interviews showed that all the teachers taught the subject as a performative one. This may stem from the fact that every informant had a history with performing music in their youth. The focus on the performance aspect of the subject may also be a product of what the schools want from the subject. It turned out that resources had a huge part to play in whether the informants could properly teach the subject. While one of the informants found it hard to teach a class without instruments, another informant managed to perform music in a class without the need of them.

# Innhold

Forord .....	ii
Sammendrag.....	iii
Abstract.....	iv
<b>1 Innledning.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrunn for avhandlingen .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2 Problemstilling.....</b>	<b>3</b>
<b>1.3 Avhandlingens struktur .....</b>	<b>3</b>
<b>2 Teori .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Tidligere forskning.....</b>	<b>5</b>
<b>2.2 Musikkfagets forskjellige konsepsjoner .....</b>	<b>9</b>
2.2.1 Musikk som et utøvende fag .....	10
2.2.2 Musikk som et reflekterende fag.....	12
<b>2.3 Danning .....</b>	<b>14</b>
<b>2.4 Profesjonelt skjønn.....</b>	<b>15</b>
<b>2.5 Oppsummering av teori og videre bruk .....</b>	<b>16</b>
<b>3 Metode.....</b>	<b>17</b>
<b>3.1 Innhenting av data .....</b>	<b>17</b>
3.1.1 Valg av metode .....	17
3.1.2 Informanter .....	17
3.1.3 Intervjuguide .....	18
3.1.4 Intervjuene .....	19
<b>3.2 Transkripsjoner.....</b>	<b>20</b>
<b>3.3 Analyse .....</b>	<b>21</b>
3.3.1 Førstesykluskoding .....	21
3.3.2 Andresykluskoding .....	22
<b>3.4 Reliabilitet, validitet og generalisering.....</b>	<b>22</b>
<b>3.5 Ethiske vurderinger.....</b>	<b>23</b>
<b>4 Funn .....</b>	<b>25</b>
<b>4.1 En utøvende tilnærming til musikken .....</b>	<b>25</b>
4.1.1 Undervisning.....	25
4.1.2 Fritid.....	27

<b>4.2</b>	<b>Verdien av ressurser .....</b>	<b>29</b>
4.2.1	Praksis .....	29
4.2.2	Jobb .....	31
<b>4.3</b>	<b>Fagets formål .....</b>	<b>33</b>
4.3.1	Robin.....	33
4.3.2	Kristian.....	35
4.3.3	Josefine .....	37
<b>4.4</b>	<b>Sammendrag av resultater .....</b>	<b>39</b>
<b>5</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>41</b>
<b>5.1</b>	<b>Musikk som et sluttprodukt .....</b>	<b>41</b>
<b>5.2</b>	<b>Musikklæreren og ressurser.....</b>	<b>43</b>
<b>5.3</b>	<b>Utdanningens hjelp med overgangen til yrket.....</b>	<b>45</b>
<b>6</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>47</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>48</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>51</b>
	Vedlegg 1 .....	51
	Vedlegg 2 .....	52
	Vedlegg 3 .....	53
	Vedlegg 4 .....	54
	Vedlegg 5 .....	56

# 1 Innledning

Jeg kan huske det eksakte øyeblikket jeg for første gang kjente "musikkens kraft". Året var 2008 og det var sommer. Broren min hadde vært på fotballtrening, og han ville at jeg skulle sette på noe musikk mens han ordnet noe. Albumet han ba meg om å sette på var AC/DCs *Back in Black*. På dette punktet i livet mitt var jeg ofte eksponert for musikk: jeg spilte baryton i skolekorpset to ganger i uka og jeg likte godt musikktime på skolen. Dette var derimot noe helt annet. Aldri hadde noe fått meg til å både ville vike unna, mye takket være Brian Johnsons vokal, og samtidig komme nærmere. Jeg var frelst. Musikkens formål var at den skulle bli hørt på.

Det samme året fikk jeg min første gitar til jul, og nok en gang hadde jeg en formening om musikkens formål: musikk var til for å bli spilt. Selv om jeg fortsatte å lytte til musikk, var hovedfokuset at musikk var noe som skulle spilles. Tanken på at noen likte å høre på musikk uten å kunne spille et instrument, var fullstendig fjern for meg. Da var jo halvparten av moroa borte. Da ungdomsskolen var ferdig bar det videre til musikklinjen. Der var jeg omringet av likesinnede. Vi var her for å drive med musikk.

Denne tanken fulgte meg lenge. Derfor møtte jeg veggen da jeg ikke kom inn på musikkonservatorier. Hva nå? Hva skulle jeg gjøre nå som jeg ikke kunne drive med musikk? Under mitt opphold på folkehøgskole kom jeg frem til at jeg kanskje skulle prøve meg på læreryrket. Jeg var jo glad i å hjelpe andre med å lære de ting som jeg forsto. Å leve av musikken ble nok uaktuelt, men som lærer kom jeg jo fortsatt til å få betalt for å spille musikk med elever. Jeg bestemte meg for å ta en bachelor i musikkvitenskap ved Universitet i Oslo. En planlagt bachelor endte opp med å bli ett år. Til å begynne med var studiet nesten identisk med musikklinjen: samspilltimer, arrangering av musikk og musikkhistorie. Neste semesteret var derimot ganske annerledes. Forelesningene gikk fra å handle om jazzhistorie til å heller ta for seg temaer som gestaltpsykologi og kjønnsperspektiver i musikken. Dette ble for tørt for meg, og jeg orket ikke å jobbe meg igjennom en hel bachelor med dette for å så ta pedagogikk. Svaret ble å ta grunnskolelærerutdanning.

Da det var på tide å ha musikk som valgfag, viste det seg å være ganske likt hvordan det hadde vært på UiO: det første semesteret var fylt med instrumentspill og historie, mens neste semester var mer basert på hvordan musikk opptrer på forskjellige måter i verden. Denne gangen var det annerledes, for nå ga det mer mening for meg. En ny "aha-opplevelse" kom til meg: musikk er ikke kun én ting, men flere. Det at musikk kunne bli brukt for å nytes og

spilles var fortsatt legitimt, men den kunne også bli brukt for å hjelpe mennesker med å huske og for å beskrive tiden og samfunnet den ble til i. Når jeg ser tilbake på hvordan jeg har oppfattet musikk har det vært i en nesten konstant bevegelse, der forskjellige instanser har hjulpet med å gjøre begrepet mer fyldig. Likevel må jeg si at mine preferanser rundt musikk som fag ligger i det utøvende. Hvordan blir det derimot når jeg selv skal starte i læreryrket?

## **1.1 Bakgrunn for avhandlingen**

Sammen med andre praktisk-estetiske fag og kroppsøving, er praktiseringen av musikkfaget noe man også finner utenfor skolens grenser. Mange har nok vært eksponert for forskjellige musikalske arenaer gjennom oppveksten, enten det skulle være å synge i kor eller å bruke musikk som redskap for motivasjon når man trener. Slik som det blir påpekt av Johansen (2004, s. 114) har alle en viss formening om hvordan musikkfaget er lenge før de selv begynner å studere musikk. Gjennom alle disse arenaene som musikk eksisterer i, vil alle ha en formening om hva musikk er godt for. Noen kan mene at musikkens goder i skolen er at elevene får hjelp med å utvikle sine sosiale kompetanser gjennom samspill, mens andre kan mene at musikkens goder i skolen er får å øke våre ferdigheter i andre fag. Det som er flott, og samtidig litt irriterende, er at det ikke finnes en rett måte å undervise faget på. På denne måten blir læring i faget sosialt konstruert (Johansen, 2004, s. 116).

Likevel kan vi se at det ligger en helning mot den utøvende biten av musikkfaget. Hvis man går inn på *Kunnskapsløftet 2020* (Utdanningsdirektoratet, 2020) kan man raskt se at det å utøve musikk er nevnt først i både delen om sentrale verdier og i kunnskapsmålene. Dette er ikke så merkelig, nødvendigvis, da fagets opprinnelse i skolen baserte seg på å synge salmer, slik at kristne tradisjoner kunne bli videreformidlet til elevene (Nielsen, 1998, s. 165). Det har derimot skjedd mye i det musikkdidaktiske felt siden da. Å reflektere over musikkens rolle i samfunnet og hvordan musikk kan bli brukt for å fremme trivsel er bare noen av temaene som fagfornyelsen tar for seg (Utdanningsdirektoratet, 2020). Selv med disse nye impulsene ligger det en idé om at musikkfaget er til for å spille musikk, da lærerstudenter mener dette er det viktigste man kan lære seg i løpet av utdanningen (Conway, 2012, s. 329). Da er det ekstra interessant at musikkklærere mener at mange skoler har for lite med ressurser for å drive med musikkundervisning (de Vries, 2011, s. 3). Dette kan komme i form av at skoler har få instrumenter til rådighet eller at man som regel jobber alene i musikkfaglæreryrket (Ballantyne, 2007, s. 184).



Det jeg er interessert i å finne ut i denne avhandlingen er hva lærere mener er fagets formål, og hvordan de føler at dette har påvirket deres overgang ifra lærerutdanningen til yrket. Er det slik at det ligger en formening blant dagens musikk lærere om at den utøvende musikken er fagets senter? Og hvis det er slik at mangel på ressurser er et reelt problem i yrket, har det gjort overgangen fra utdanningen til yrket utfordrende?

## **1.2 Problemstilling**

Som jeg nevnte i innledningen til denne avhandlingen har jeg selv vært innom en del forskjellige måter å se musikk på fra egen tid i grunnskolen til i dag. Likevel lener jeg meg mot den utøvende biten av faget. Derfor er jeg interessert i å se hvordan denne veien har vært videre for musikk lærere etter at de har begynt i lærerjobben. Problemstillingen blir derfor som følgende:

*Hva mener lærere er formålet med musikkfaget, og hvordan har det påvirket deres overgang fra lærerstudiet til læreryrket?*

## **1.3 Avhandlingens struktur**

I *Kapittel 2* kommer jeg til å gå igjennom tidligere forskning, samt mitt teoretiske grunnlag for avhandlingen. Den tidligere forskningen vil fokusere på hva musikk lærerstudenter og utdannede musikk lærere synes om faget. Det har vært vanskelig å finne norske kilder om dette temaet, så litteraturen er derfor internasjonal. Når det gjelder det teoretiske grunnlaget vil avhandlingen se på hvordan Frede V. Nielsen (1998), Ingrid Maria Hanken & Geir Johansen (2021) og Petter Dyndahl (2004) deler opp faget i forskjellige *konsepsjoner*. I tillegg kommer jeg til å trekke frem temaene danning og profesjonelt skjønn.

I *Kapittel 3* kommer jeg til å gå igjennom den metodiske fremgangsmåten for innsamlingen av avhandlingens data. Her vil jeg dele hvordan jeg innhentet informanter til studiet, konstruksjonen av intervjuguiden, og om hvordan intervjuet ble gjennomført. Videre kommer jeg til å beskrive hvordan intervjuene ble transkribert og analysert. I slutten av kapittelet forteller jeg om studiets kvalitet, samt etiske vurderinger som har blitt gjort.

I *Kapittel 4* kommer jeg til presentere funn fra intervjuene. Funnene blir presentert i kategorier som baserer seg på likheter og ulikheter i svarene til informantene. Temaer som dukker opp i funnene blir med videre til *Kapittel 5*, der de vil bli diskutert opp mot det teoretiske grunnlaget.

Til slutt, i *Kapittel 6*, kommer jeg til å snakke om veien videre for dette temaet.

## 2 Teori

I denne avhandlingen vil jeg prøve å komme frem til hva et utvalg lærere mener er formålet med musikk, og hvordan dette har påvirket deres overgang fra lærerstudiet til læreryrket. Det å finne relevant forskning om læreres syn på musikkfagets formål i overgangen fra lærerstudiet til læreryrket viste seg derimot å være vanskelig. Det jeg presenterer i delkapittelet om tidligere forskning er derfor musikk læreres meninger om selve overgangen fra lærerstudiet til læreryrket, der temaene *praksissjokk* og *utbrenthet* blir brukt som eksempler på hvordan inngangen til læreryrket kan påvirke den nyutdannede læreren.

For å få en forståelse av hvordan en lærer kan oppleve musikkfagets formål kommer jeg til å trekke frem hvordan fagets meningsunivers kan bli oppsummert i flere *konsepsjoner*. For å unngå en ren oppsummering av alle de forskjellige konsepsjonene kommer jeg til å gruppere konsepsjonene inn i to "paraplygrupper": *musikk som et utøvende fag* og *musikk som et reflekterende fag*.

Videre kommer jeg til å snakke om begrepet *danning*. Hensikten bak inkluderingen av dannelsesbegrepet i mitt teorikapittel er for å se på hva musikk kan være godt for, da det spiller inn på idéen om formålet med et fag. I tillegg kommer jeg til å trekke frem nyttetenkning i skolen, da dette kan påvirke dannelsesprosessen.

Jeg har også valgt å skrive om begrepet *skjønn*, da dette spiller en rolle for hvordan en lærer tar beslutninger i sin praksis basert på konteksten hen befinner seg i. Her kommer jeg til å redegjøre begrepet og vise til hvordan læreren må tilpasse sitt *skjønn* til "klienten".

Litteraturen som har blitt brukt i dette kapittelet har blitt hentet inn på to måter. I delkapittelet om tidligere forskning ble litteraturen hentet inn ved å søke opp artikler gjennom søkemotoren ERIC. Søkeordene som ble brukt var *music*, *music education*, *attitudes/opinions/perception/beliefs*, *praxis shock*, *preservice* og *teacher/educator*. I det resterende teorikapittelet ble litteraturen funnet gjennom tips fra veileder.

### 2.1 Tidligere forskning

Overgangen fra musikk lærerutdanning til musikk læreryrket kan være vanskelig for mange. En del musikk lærere har delt at de har lav selvtillit når det gjelder å undervise musikk i skolen. Denne følelsen har rot i at de ikke føler seg fortrolige med å utøve musikk. Dette resulterer i at lærere med manglende selvtillit ikke føler seg skikket til å undervise i faget (de

Vries, 2011, s. 3). Denne idéen om at en lærer skal være dyktig i å utøve musikk kan også være problematisk, da mange mener at skolens interesse for musikkfaget ligger i musikkaktiviteter som skjer utenfor skoletiden, noe som igjen krever at læreren har et visst sett med utøvende ferdigheter (Ballantyne, 2007, s. 186). Dette synet blir forsterket da det viser seg at lærere som har hatt tidligere erfaringer med å utøve musikk har større selvtillit når det gjelder å undervise musikk (Ballantyne, Kerchner & Aróstegui, 2012, s. 213). Disse tidligere erfaringer rommer en del. Et eksempel på tidligere erfaringer som har økt læreres selvtillit i faget kan være at de har hatt givende musikkundervisninger da de selv gikk i grunnskolen (Russell-Bowie, 2010, s. 76). Det skal heller ikke mer til enn at man på ett eller annet tidspunkt i sitt liv har vært aktiv med å spille et instrument (de Vries, 2011, s. 9). Når det derimot gjelder de med liten utøvende erfaring, har denne selverklærte mangelen på egne musikalske evner ført til at en del lærere føler seg mest komfortabel med å undervise musikk på de lavere skoletrinnene. Grunnen bak dette er at de føler seg mindre dømt av elevene, da det kreves mindre utøvende ferdigheter for å synge og fremføre barnesanger (de Vries, 2011, s. 5-6). På denne måten kan musikkens formål handle mer om å skape en rolig arena for elevene (Yuksel, 2020, s. 664). Av denne grunnen føler de ikke-utøvende lærerne seg mest komfortabel når musikk blir brukt som et hjelpemiddel i andre fag (de Vries, 2011, s. 3).

Hittil kan det virke som at det ligger en konsensus bak utdannede musikk lærere, erfarne eller ei, at musikkfaget er hovedsakelig et fag som skal utøves. Hvordan påvirker dette lærere i sin oppfattelse av seg selv i forhold til faget? Som vi så i det tidligere avsnittet, kan det å være selvsikker i faget være et resultat av hvor gode ens utøvende ferdigheter er. Dette kan føre til et skille i hvilken rolle man tar under utdannelsen: lærer eller musiker (Ballantyne et al., 2012, s. 212). I tråd med graden av selvsikkerhet man føler i faget, er det vanlig at man ser på seg selv som en musiker hvis denne selvtilliten er høy (Ballantyne et al., 2012, s. 213). Dette vil igjen tilsi at man ser på seg selv som lærer hvis den er lav. Bladh (2004) og Bouij (2004) gjennomførte en longitudinell studie der målet var å kartlegge nyutdannede musikk læreres motivasjon for å undervise musikk mens de var lærerstudenter, og igjen senere da de hadde startet i jobb. Ut ifra svarene fra utvalget virket det som at mesteparten gikk utdanningen for at de selv kunne bli musikere, da det virket som at lærerespektet av utdanningen kun var et yrkesvalg basert på tryggheten den gav (Bouij, 2004, s. 6). Over tid mente mesteparten av utvalget at de hadde havnet på et sted imellom, der de både så på seg selv som lærere og musikere. Dette skyldtes flere ting. Et eksempel var at lærere som originalt var ute etter

hovedsakelig å jobbe som musikere, fant seg komfortable i posisjonen som musikk lærere (Bladh, 2004, s. 6).

Kvaliteten på et lærerstudium har stor innflytelse på kvaliteten en lærer bringer med seg inn i klasserommet (Ballantyne & Packer, 2010, s. 299-300). Dette er litt alarmerende, da det er en del lærere som føler seg misfornøyd med utdanningen sin. Blant et utvalg som var samlet inn av Ballantyne og Packer (2010, s. 303) var det kun 12% som mente at det de hadde lært på utdanningen var fullstendig relevant for hva de gjorde i yrket. Noe som kan være en forklaring bak dette er at mange lærerstudenter, og musikk lærere for den saks skyld, har lett for å tviholde på sine originale oppfatninger av hva musikkfaget skal være. Holt-Reynolds *lay theories* (i Powell & Parker, 2016, s. 28) omhandler hvordan man som musikk lærerstudent behandler sine forkunnskaper som *data*. Vi ser en tendens hos musikk lærerstudenter der de bruker lærere de selv har hatt som modeller for effektiv undervisning (Powell & Parker, 2016, s. 29). Dette kan muligens føre til en stagnasjon hos studentene, siden det de lærer på studiet, etter deres oppfatning, har vært bedre formulert hos tidligere lærere (Imsen, 2016, s. 18). Det som derimot ikke blir tatt i betraktning hos lærerstudentene, som behandler praksisen til tidligere gode lærere som den riktige måten å gjennomføre faget på, er at kunnskapen som lærerne de selv har hatt bærer på er et produkt av forskjellige impulser opp igjennom deres karriere (Imsen, 2016, s. 18).

Et spørsmål som oppstår ut av dette, er hva denne misnøyen kan skyldes. Hvis det er slik at studenter bruker sine lærere som forbilder på hvordan musikkundervisningen skal gjennomføres, kan en mulig grunn være at det som blir formidlet i utdanningen strider mot det de ser på som *data*. Likevel ser vi at lærerstudenter kan være positive til eksponering for nye impulser. Mange mener at praksis er en stor forutsetning for ens kompetanse til å være lærer (Killian, Dye & Wayman, 2013, s. 64). Den kan faktisk være så formende at mange ender opp med å gi slipp på det de har lært i løpet av studiene i bytte mot hva skolen selv mener (Ballantyne, 2007, s. 182). Av grunner som dette kan det dukke opp en mening om at det er i praksisen den virkelige læringen skjer, og at utdanningsplassene er for teorisentrerte i forhold til hva som faktisk er nødvendig i yrket (Imsen, 2016, s. 34). Det som lærere blir lært på utdanningen kan føre til utfordringer når de går ut i yrket, da det viser seg at mye av det som har blitt lært ikke lar seg gjennomføre så lett i praksis (Imsen, 2016, s. 33).

De nye impulsene man får i møte med skolen er ikke nødvendigvis bare positivt. En av faktorene som kan påvirke en lærers syn på et fag, og da hovedsakelig den nyutdannede

læreren, er fenomenet *praksissjokk*. En av de vanlige årsakene til opplevelsen av praksissjokk for musikkklære er følelsen av isolasjon. I en studie gjort av Ballantyne (2007) var det mange musikkklærere i Australia som mente at de var alene i jobben sin. Basert på funnene var det to gjennomgående faktorer som illustrerte hvordan lærerne følte seg isolerte (Ballantyne, 2007, s. 184-185): den ene var at lærerne følte seg alene om undervisningsfaget, da de som regel var de eneste som underviste faget på sine respektive skoler. Siden de var alene om å undervise musikk følte informantene i studiet at de ikke hadde noen å forholde seg til når det gjaldt diskusjoner om faget. Den andre var at lærerne følte at de også var fysisk isolert fra resten av skolen. Dette var på grunn av fagets naturlige produksjon av støy. Støyen som blir produsert i faget kan ofte føre til at musikkrommet ligger et stykke unna de andre klasserommene. I noen tilfeller ligger det til og med i et eget bygg (Ballantyne, 2007, s. 185).

En annen faktor som kan forårsake praksissjokk er når ens forventninger ikke blir møtt. Praksissjokk oppstår som regel rundt de første årene i yrket (Ballantyne, 2007, s. 181). Her blir den nyutdannede læreren satt på prøve. Etter å ha gått en utdanning som forhåpentligvis presenterer alt som er mulig å gjøre når det kommer til planlegging og gjennomføring av undervisning, blir den nyutdannede læreren konfrontert med forskjellige utfordringer: fagets høye arbeidsmengde, neglisjering av ens ferdigheter og innsats fra kollegaer og foreldre, og for få ressurser for å nevne noen (Hamann, Daugherty & Mills, 1987, s. 131). Her kan det derfor oppstå et potensielt problem. Siden de første årene av en lærers karriere er formative på hens utføring av yrket (Öztürk & Öztürk, 2020, s. 374), kan slike møter påvirke karrieren videre. Dette kan føre til at den idealismen som den nyutdannede læreren hadde før hen gikk ut i yrket blir, som sagt, satt på prøve siden ens forventninger ikke blir møtt. Et resultat kan være at lærerens overlevelsesinstinkt tar fullstendig kontroll over situasjonen. Timene bærer da mindre preg av å stå ved sine egne prinsipper, og mer av en "så lenge vi kommer oss i land"-innstilling (Öztürk & Öztürk, 2020, s. 374).

Et fenomen som ligger tett opp imot praksissjokk er følelsen av å være *utbrent*. For å beskrive årsakene bak fenomenet, kom Maslach (i McLain, 2005, s. 71) frem til en tredelt prosessmodell som bestod av *Emotional Exhaustion*, *Depersonalization* og *Personal Accomplishment*. Den første delen av modellen beskriver hvordan situasjonen et individ befinner seg i fører til slitasje. Den andre delen beskriver hvordan individets følelser blir mer negative, samt en opplevelse av å miste ens idealisme. Den siste delen beskriver hvordan individet oppfatter sine egne ferdigheter innad i yrket, og videre hvordan det å evaluere sitt arbeid på en negativ måte kan være med på å minske ens selvsikkerhet. Fenomenet utbrenthet

pleier å oppstå i jobbtyper som baserer seg på relasjonsbygging med mennesker, eksempelvis læreryrket (McLain, 2005). En viktig faktor når det kommer til forebygging av utbrenthet i "HR"-yrker er at det opprettholdes en god og gjensidig kommunikasjon mellom arbeidsgivere og arbeidstakere. Et resultat som kan oppstå ved neglisjering av denne faktoren er at arbeidstakeren, i dette tilfellet læreren, presterer dårlig innad i jobben og ender opp med å ikke kunne porsjonere sin energi i utførelsen av yrket (Öztürk & Öztürk, 2020, s. 372).

Hva er det da som kan hjelpe med å hindre utbrenthet og praksissjokk hos lærere? Et av de diskuterte svarene kan nesten virke litt platt: å gi lærerne et sosialt nettverk. Innføring av mentorordninger hos nye lærere har vist seg å være en fungerende måte for å forebygge at de som nettopp har startet i jobb føler på isolasjonen som naturlig kan komme med yrket (Sindberg, 2013, s. 389). Ved å bruke en mentorordning har den nye læreren en mulighet til å bli assimilert inn i en ny setting av en person som kjenner til problemområdene som læreplassen har å tilby (Shaw, 2016, s. 29).

Dette er bra hvis man allerede er ansatt som lærer i skolen, men hva mener utdannede lærere de burde ha blitt lært mens de gikk på utdanningen? Ut ifra svarene til ferdigutdannede lærere virker det som at undervisningen kunne vært mer relevant for hva som faktisk er direkte "brukbart" i skolen (Conway, 2012, s. 334). Det virker som at et fokus blant utdanningsplasser ligger på å gjøre studentene om til kapable musikere, noe som vi igjen ser da skolenes interessefelt ligger i at musikken skal fremføres. Likevel mener nyutdannede lærere at utdanningsplassene burde legge et større fokus på den metodiske delen av opplæringen (Ballantyne & Packer, 2010, s. 307). Temaer som musikkhistorie og instrumentspill fikk en stor tid dedikert til seg. Selv om undervisningen av temaene ble godt dekket, følte en del at dette var temaer som heller burde prege en musikerutdanning (Ballantyne & Packer, 2010, s. 309). Et annet tema som nyutdannede lærere ønsket det var mer av var et større fokus på praksis (Conway, 2012, s. 329). I tillegg burde det også være et større fokus på å jobbe med caser som tar for seg temaer som praksissjokk og utbrenthet, slik at studentene kan føle seg mer forberedt på hva som møter de i yrket (Ballantyne, 2007, s. 187).

## **2.2 Musikkfagets forskjellige konsepsjoner**

Som med alle fag i skolen finnes det grunner til hvorfor musikkfaget skal bli undervist. Gjennom tidene har det likevel vært en uenighet om hva denne grunnen er. Det kan i tillegg bli ekstra forvirrende, da mange har en egen formening om hva faget er, basert på sine egne

erfaringer med det (Johansen, 2004, s. 114). Så hva er de forskjellige måtene å se musikkfaget på? Det er nok sikkert flere enn man orker å telle, men det har vært gjort forsøk på å komprimere disse tankene om faget til forskjellige *konsepsjoner*. I *Almen Musikdidaktik* har Frede V. Nielsen (1998, s. 165-281) lagd en systematisert oversikt over forskjellige måter som musikkfaget kan fremstå på, og historisk har fremstått på, i den danske grunnskolen. Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen (2021, s. 182-197) har tatt inspirasjon fra Nielsen og overført hans konsepsjoner til en norsk kontekst med inkluderingen av andre musikkundervisnings arenaer, som kulturskole, i *Musikkundervisningens didaktikk*. Basert på disse tidligere konsepsjonsdannelsene har Petter Dyndahl (2004) tatt for seg hvilke konsepsjoner som kan oppstå med utgangspunkt i digitale hjelpemidler. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i denne litteraturen da den kommer med eksempler på hvordan musikkfaget kan bli delt opp i forskjellige interessefelt, samt hvordan faget har vært praktisert gjennom tidene.

Dette delkapittelet presenterer de forskjellige konsepsjonene i to større kategorier: *musikk som et utøvende fag* og *musikk som et reflekterende fag*. Hensikten bak denne grupperingen vil være å se de forskjellige konsepsjonene i en større kontekst. Konsepsjonene som opptrer innenfor *musikk som et utøvende fag* beskjeftiger seg hovedsakelig med at musikk skal være noe utøvende, mens konsepsjonene innad *musikk som et reflekterende fag* tar for seg forskjellige måter som musikken kan bli brukt på, som eksempelvis hvordan media påvirker samfunnet. Man skal derimot være forsiktig med ens oppfatning av musikk som forskjellige konsepsjoner. Både Nerland (2004, s. 51) og Vinge og Sætre (2017) advarer mot å tolke disse konsepsjonene bokstavelig. Dette baserer seg på det faktum at en person tvilsomt vil befinne seg i kun én av konsepsjonene. I konsepsjonen *musikk som musisk fag* vil utøving være viktig, men det vil likevel være et fokus på hvordan mennesket kan komme i kontakt med sitt "hele vesen" (Hanken & Johansen, 2021, s. 190). Konstruksjonen av disse konsepsjonene er ment mer for at lærere kan reflektere over hva eget fagsyn graviterer mest mot. Av den grunn er det viktig å trekke frem at de kategoriene som blir presentert her heller ikke er ment å dele forskjellige syn inn i "A" eller "B", da de i virkeligheten går på kryss og tvers av hverandre. Likevel vil de bli presentert i to bolker, slik at vi kan se hva våre informanter operer mest innad.

### 2.2.1 Musikk som et utøvende fag

I denne kategorien vil jeg presentere de forskjellige konsepsjonene som direkte tar for seg det utøvende med musikkfaget. I Nielsen (1998) finner vi konsepsjonen *musikk som sangfag*. Fra



Hanken og Johansen (2021) kan vi finne konsepsjonene *musikk som et ferdighetsfag*, *musikk som kunnskapsfag* og *musikk som trivselsfag*, og hos Dyndahl (2004) finner vi konsepsjonene *akkompagnert musikkfag* og *nettverksfaget musikk*.

Denne måten å praktisere faget på kan på mange måter regnes som fagets prototype. Med røtter tilbake til den gamle skolemodellen ble sang regelmessig brukt som et medium for å innlære kristelige tradisjoner i form av salmer (Nielsen, 1998, s. 165). I etterkrigstiden ble det mer vanlig å innføre musikkinstrumenter av typen Orff-instrumenter, blokkfløyte og gitar. I nyere tid har mulighetene for å musisere blitt flere. Gjennom programvarer som *Band-in-a-box* og *Garageband*, får eleven en større mulighet til å komponere med hjelp av ferdigprogrammerte looper (Dyndahl, 2004, s. 77). På denne måten får man muligheten til å fokusere mer på hvordan musikken er bygd opp. Et eksempel på dette kan være å sette seg inn i hvordan funksjonsharmonikk blir brukt i sanger.

Det å drive med praktisk musikkutøving kan ha mange goder med seg. Når man skal legitimere hvorfor man skal ha musikk i skolen, blir et av de første argumentene fort hvordan musikk og sang kan hjelpe med trivsel og fellesskapsfølelse. Med dagens sosiale medier kan musikkfremføringer, og samtidig relasjonsbygning, være internasjonale (Dyndahl, 2004, s. 84). Dette fokuset på musikk som et trivselsfag går langt tilbake. Lærerplanene M87 og L97 (Hanken & Johansen, 2021, s. 192) trekker frem hvordan det å drive med musikk kan bidra til identitetsutvikling. Dette gjenspeilet seg i prosjekter som *Positivt skolemiljø*, der fokuset ble satt på et tverrfaglig bruk av musikk og praktisk-estetiske fag i andre skolefag for å øke motivasjon. Begrepet har derimot fått et mindre fokus i de følgende lærerplanene. Under kapittelet om musikkfagets formål i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) er musikk som et trivselsfag aldri eksplisitt nevnt, mens det i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020) står nevnt at tilretteleggelse for musikkglede er et av fagets verdier. I tillegg til å ha psykiske goder, kan det også være fysiologiske goder ved å praktisere musikk. Hvis vi ser på sang i skolen, kan det igjen tjene en funksjon til å innarbeide god vokalhygiene. Spørsmålet blir da om en lærer egentlig er skikket til å gjennomføre et slikt opplegg eller om det er bedre å la en sangpedagog ta seg av dette (Nielsen, 1998, s. 173-174).

En konsekvens for denne aktive bruken av musikk i undervisningen er opparbeidingen av en *materiell* undervisningskultur. Det vil altså si at fokuset for undervisningen ligger i innholdet (Hanken & Johansen, 2021, s. 220). Selv om det er viktig at skolen og læreren kommer frem til et repertoar som kan fremme gode verdier, kan det ligge en skjevhet bak konseptet.

Nielsen (1998, s. 165) snakker om hvordan den danske grunnskolen tidligere konstruerte en kanon som kunne hjelpe med å konservere danske tradisjoner. Med denne formen for repertoarutvelgelse kan man komme i fare for å opparbeide en objektiv idé om hva som regnes som "god" musikk. På denne måten lager man også indirekte en kanon for hva som regnes som "dårlig" musikk. Dette trenger derimot ikke å være en dårlig ting. Hvis det i det hele tatt er noen som har ansvar for å opparbeide en felleskanon i dagens mangfoldige verden, er det jo nettopp skolen som passer til denne oppgaven (Nielsen, 1998, s. 169).

### 2.2.2 Musikk som et reflekterende fag

I denne kategorien vil jeg presentere de forskjellige konsepsjonene som heller tar for seg de reflekterende aspektene til musikkfaget. I Nielsen (1998) finner vi konsepsjonene *musikk som "musisk" fag, musikk som sag-fag, musikk som samfunnsfag, musikk som led i polyæstetiske oppdragelse og musikk som lydfag*. Fra Hanken og Johansen (2021) finner vi konsepsjonene *musikk som estetisk fag, musikk som musisk fag, musikk som kritisk fag og musikk som mediefag*, mens vi hos Dyndahl (2004) finner konsepsjonene *kunnskapsfaget musikk, det skapende musikkfaget, mediefaget musikk*.

Utbyggingen av disse måtene å oppfatte musikkfaget på begynner vi å se på 20-tallet som en protest mot den tidligere "terpeskolen". En av grunnene bak dette skiftet i det musikkpedagogiske feltet stammer fra følelsen av at industrisamfunnet hadde delt mennesket opp i forskjellige biter, da det originalt henger sammen (Nielsen, 1998, s. 181-182). Derfor ble det ønsket å finne tilbake til det *autentiske*. Ifølge Bjørkvold (i Hanken & Johansen, 2021, s. 190) er barnekulturen et praktisk eksempel på det autentiske. Her er improvisasjon av sanger og musikalske forløp og lek en naturlig del av tilværelsen, nesten til det punktet hvor det er noe uunnngåelig. Med denne oppfatningen av musikk blir det eleven som står i sentrum, og faktorer som personlig opplevelser og uttrykk blir essensielle (Hanken & Johansen, 2021, s. 191). Det er derimot lett å anklage denne formen for musikkundervisning. Ved å legge fokuset på elevenes opplevelser av musikk, kan det oppstå en tanke om at man er garantert en god musikktime så lenge elevene får lov til å musisere (Nielsen, 1998, s. 188).

En annen strømning som oppsto i musikkpedagogikken i etterkrigstiden bestemte seg derimot å gå en annen retning enn den musiske. "Musikk som sag-fag", slik Nielsen (1998) navngir det, bestemte seg heller for å fokusere på verkene som musikkundervisningen baserer seg på. Etter å ha sett hva allsangen kunne gjøre med folkemengder under andre verdenskrig, mente Theodor W. Adorno at musikkundervisningen burde ta for seg hva som utgjør musikken i

stedet (Nielsen, 1998, s. 192). Den mest egnede musikken for dette oppdraget mente Adorno var samtidsmusikken. Med tanke på at den er et produkt av sin samtid, derav navnet, er det den som best kan dekke den gjeldende samfunnsbevissthet (Nielsen, 1998, s. 192). Som alt annet er heller ikke denne konsepsjonen uten kritikk. Tidligere ble det presentert hvordan den gamle grunnskolen opparbeidet seg en kanon som dekket hva skolen ville bevare av tradisjoner (Nielsen, 1998, s. 165). En slik kanonbygging kan også ta sted i musikkundervisningen ved å fokusere på musikk som kunst. Ved å fremstille noe som "god" musikk og "dårlig" musikk kan man ved fare innarbeide et verdihierarki hos elevene der musikk som de kanskje ellers hadde likt, aldri vil kunne måle seg med verkene til Bach og kjempene fra wienerklassisismen (Hanken & Johansen, 2021, s. 185). Dette kaller Adorno for en *halvdannelse av folket*, da den ikke tar hensyn til individets egne interesser (Varkøy, 2017, s. 39). En annen kritikk er det at ved å fokusere på kunstverk i musikkundervisningen kan man ende med å distansere elevene. Adorno hadde ikke akkurat grunnskoleelever i tankene, men heller de musikalske ekspertene, da han foreslo denne måten å møte musikken på (Nielsen, 1998, s. 193) .

På samme måte som "musikk som sag-fag" oppstod som en motreaksjon til allsangen under andre verdenskrig, ble ønsket om en større politisk holdning ovenfor kunstoffagene til som en del av studentopprørene på 60-tallet (Nielsen, 1998, s. 214-215). Studentene ønsket at universitetsfagene i større grad skulle ta for seg hvordan fagene fremstår i samfunnet. En av måtene dette ble fremmet i undervisningen var ved å se på hvordan musikken og samfunnet påvirker hverandre, samt å vise interesse for andre kulturer enn den vesteuropeiske kunsttradisjonen (Nielsen, 1998, s. 217). I senere tid, med massemedienes inntog i skolen, er det ekstra viktig å innarbeide kritiske refleksjoner hos elevene. De elevene som starter på skolen nå har vokst opp i den digitale æraen, og har av den grunn iboende kunnskaper om digitale verktøy før de selv begynner på skolen (Dyndahl, 2004, s. 83). Av den grunn er det viktig at eleven lærer seg å tenke kritisk om medias makt over mennesket (Hanken & Johansen, 2021, s. 194). Dette kan være å gjøre elevene klar over de kommersielle kreftene som bestemmer repertoaret i samfunnet (Hanken & Johansen, 2021, s. 193).

I denne introspektive oppfattelsen av musikkfaget, har det også vært interesse i å se på selve byggeklossene til faget: lyd. Vi lever i dag i en bråkete verden. Det kan nesten sies at den er "lydforurenset", da vi til enhver tid er omringet av forskjellige lydkilder, enten det skulle være trafikk, prat eller musikk. På denne måten er det nesten slikt at stillhet kan bli sett på som en mangelvare, og det kan av den grunn være gunstig å trene opp ens kritisk orienterte

sanseoppdragelse slik a man ikke blir manipulert av sansepåvirkninger (Nielsen, 1998, s. 253). Derfor kan nettopp musikkfaget, hvor det å omringe seg med lyd er en del av dens natur, være en god arena for å jobbe med lyd. På denne måten får også faget et legitimeringsgrunnlag for de som mener det er for mye "lek og moro" i faget. I en musikkundervisning som tar for seg lyd som en inspirasjon for aktiviteter, kan det være hensiktsmessig å ikke bare nøye seg med repertoar i form av sanger, men også ta inspirasjon fra det hørbare i vår verden (Nielsen, 1998, s. 250-251). I dagens musikkundervisningslandskap ser vi at digitale hjelpemidler kan bidra til denne formen for musikkundervisning. Ved samplingmulighetene til eksempelvis Garageband, får eleven mulighet til å lage musikalske forløp basert på kontentumlyder (Dyndahl, 2004, s. 81).

### 2.3 Danning

Etter å ha sett på hvordan faget kan bli oppfattet, kan det også være lurt å se litt på hva selve musikken kan være godt for. Dette er en stor faktor innenfor det som vi kan kalle *dannelse av mennesket*. Med dette begrepet mener jeg ikke akkurat en finslig elite som setter premissene for hva som kan betegnes som kultur eller ei (Varkøy, 2017, s. 35). Det jeg mener er heller hvordan mennesket utvikler seg gjennom møter med kultur (Imsen, 2016, s. 135). På denne måten, i kontrast til den tidligere nevnte oppfatningen av begrepet, er ikke dannelse noe som er forbeholdt de få, men en rett som tilhører alle (Klafki, 2021, s. 34).

Danning er heller ikke noe som er endt etter endt utdanning, men derimot en oppgave som blir med individet livet ut (Klafki, 2021, s. 36). Hva er det da musikken kan gjøre for å gi elevene et dannelsesapparat de kan bruke ut livet? Ifølge Bennett Reimer (1970, i Varkøy, 2017, s. 162-163) er musikken det perfekte medium for mennesket til å forstå sine følelser. En annen gode som musikkfaget bringer med seg i dannelsesprosessen er dens kraft til å vekke oss fra vår *væreglemsel* (Varkøy, 2017, s. 122). Martin Heidegger mener at kunstens gode ligger nettopp i det at vi blir konfrontert med den verden vi lever i. I motsetning til den mer hedonistiske brukskunsten som tilfredsstiller individet der og da, er den virkelige kunsten interessert i å føre til tenkning og erfaring hos enkeltindividet (Varkøy, 2017, s. 122).

Et problem innad i musikkfaget kan være idéen om at musikk igjen *må være godt for noe*. Dette er en debatt som har holdt på i lang tid. Allerede på Friedrich Nietzsches tid var det en bekymring for at utdanningsplassenes prioriteringer lå i at utdanning skulle være fokusert på en bidragsytelse (Varkøy, 2003, s. 109). På denne måten skulle det ligge en nytte i hva som ble lært bort. Det samme kan vi se i nyere tid, med forslag som å slå sammen praktisk-

estetiske fag til å bli ett *kreativt fag* (Varkøy, 2017, s. 111). Denne tilnærmingen til dannelse, *den tekniske rasjonaliteten*, gjør at det må ligge en nytte bak det som blir gjort i samfunnet for at det i det hele tatt skal ha en verdi. Hvis det som foregår i musikktime ikke resulterer i et produkt, er det ikke av nytte (Varkøy, 2017, s. 114). Dette er jo for så vidt et lite paradoks, da det er en del man gjør i livet som ikke nødvendigvis resulterer i noe som helst (Varkøy, 2017, s. 114). Tid som vi bruker på å være med venner og familie, dog viktig i en relasjonsbyggende sammenheng, resulterer ikke i et produkt. Dannelsestenkerne mente dermed at det ligger en større viktighet i de *indre verdiene* (Varkøy, 2017, s. 41). Nietzsche mente at dannelse ikke burde være et redskap for å skape nyttefulle borgere, men heller fokusere på det unyttige. Dannelsen er tross alt en fri individuell prosess, så hvorfor skal man prøve å effektivisere den (Varkøy, 2017, s. 37)?

## 2.4 Profesjonelt skjønn

I de forrige delkapitellene har vi sett på forskjellige måter å oppleve musikkfaget, hvordan lærere har opplevd overgangen fra lærerutdanningen til læreryrket, samt ytre forhold som praksissjokk og utbrenthet kan påvirke utførelsen av undervisningen. I tillegg har vi sett på hvordan man som menneske er i en kontinuerlig dannelsesprosess, og hvordan dette kan utspille seg i musikkfaget. I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for begrepet *skjønn*, og hvordan en lærer må bruke dette i gjennomføringen av sin praksis.

Slik Grimen og Molander (2019, s. 180) påpeker, har ikke begrepet en klar betydning, men derimot flere aspekter som det består av. Selve begrepet *skjønn* stammer ifra norrøne *skyn*, og kan oversettes til for eksempel "dømmekraft" og "vurdering". Dette kan vi se igjen i det engelske variasjonen av begrepet *discretion*, som handler om å "utskille" noe. På denne måten deler begrepet likhetstrekk med *kritisk tenkning*, da det handler om å komme frem til noe som er sant, rettferdig eller godt og deretter å utskille det fra det det blir "omringet av" (Børresen, 2020, s. 82). Der det derimot skiller seg fra den kritiske tenkningens måte å komme frem til en sannhet, er at *skjønn* er mer individbasert. Thomas Hobbes (i Grimen & Molander, 2019, s. 180-181) presenterer begrepet som den friheten som oppstår blant undersåtter når en suveren ikke har en klar regel på hva som skal gjøres i en bestemt situasjon. Med dette fører det altså til at man har en autonomi til å bestemme selv hva som regnes som "godt" i situasjoner der hverken ett eller annet svar er bedre enn hverandre.

Likevel er man ikke alltid så heldig, eller kanskje mer uheldig, at man har full autonomi til å bestemme hva enn man vil. Ronald Dworkin (i Grimen & Molander, 2019, s. 181) nevner at

man utøver skjønn innenfor visse *standarder*. Dette vil si at vi som lærere ikke kan bestemme oss for hva som er mest hensiktsmessig uten videre. Valgene vi tar må i tillegg gå på lærerplanens og skolens premisser. Hvordan er da dette overførbart til en musikk lærersammenheng? Vi kan trekke et eksempel fra forskningen om praksissjokk. I tilfeller der skoler har lite med ressurser til musikklassen, blir læreren tvunget til å finne på en løsning som kan passe overens med hva hen mener er viktig med musikkundervisningen, samt kravene fra skolen og lærerplanen. I tilfeller som dette er det opp til læreren å innføre en *bricolage*-tilnærming til saken (Grimen & Molander, 2019, s. 184). Her handler det om at man som skjønnsutøver til tider kun må jobbe med de "verktøyene" en har.

Skjønnsutøvelse er heller ikke noe som bare går én vei. Det at man behandler en sak ut ifra hva en selv ser på som godt, er en ting, men det er også viktig å tenke på mottakeren for denne beslutningen. Som lærer kommer man over en del forskjellige mennesker med forskjellige behov. Da er det viktig at man finner ut hva som er best for den bestemte klienten, eller i dette tilfellet eleven (Grimen & Molander, 2019, s. 190). En slik individualiseringsprosess kan også være problematisk å sette ut i praksis. Som det ble nevnt tidligere kan mangel av ressurser være et kjent problem i musikklasserommet. Dette kan skape et potensielt scenario da den gunstigste behandling av "klienten" blir umulig å gjennomføre.

## **2.5 Oppsummering av teori og videre bruk**

I dette kapittelet har jeg presentert hva som er det teoretiske grunnlaget for avhandlingen. Hensikten med de forskjellige delkapitlene har vært å komme frem til forskjellige deler av problemstillingen. Med den tidligere forskningen har jeg prøvd å fremstille hvordan overgangen fra lærerstudiet til læreryrket har vært for musikk lærere. Inkluderingen av konsepsjonene er med for å få et innblikk i de forskjellige måtene man kan oppfatte musikkfagets formål på. Som Hroar Klempe (i Dyndahl, 2004, s. 82-83) påpeker er det en overvekt i bruken av musikk som et utøvende fag. Av den grunn er jeg interessert i å se om dette fortsatt stemmer i intervjuene med informantene. Danningsbegrepet er tatt med som en fortsettelse til idéen om musikkfagets formål, da det prøver å komme frem til hva musikk er godt for. Til slutt har jeg inkludert profesjonelt skjønn for å illustrere hvordan læreren kommer frem til hva som er det beste for sin "klient".

## 3 Metode

I dette kapittelet kommer jeg til å gå igjennom det metodiske arbeidet til studiet. For å komme frem til avhandlingens empiriske materiale har jeg gjennomført semistrukturerte intervjuer med tre grunnskolelærere som underviser i musikkfaget. Siden målet med studiet var å komme frem til hvordan musikk lærere oppfatter fagets formål og hvordan dette påvirket deres overgang fra utdanningen til yrket, tok intervjuguiden for seg informantenes opplevelser av musikkfaget fra deres egen tid i grunnskolen og til i dag, samt hva de vil at elevene skal sitte igjen med etter undervisningen. Resten av kapittelet vil ta for seg forskjellige vurderinger som har blitt gjort i transkriberingen av intervjuene, analysen av intervjuene, hva jeg har gjort for å styrke avhandlingens kvalitet og generelle etiske vurderinger. Informantenes beretninger ble analysert gjennom en *narrativ analyse* for å fokusere på historiene de fortalte i intervjuene.

### 3.1 Innhenting av data

#### 3.1.1 Valg av metode

For å komme frem til informantenes meninger om musikkfaget var det mest naturlig å innhente informasjon gjennom en serie med *semistrukturerte intervjuer*. Seidman (2013, s. 13) mener at intervjuets fordel ligger i at man får tilgang til informasjon om forskjellige saker, da man får beretninger fra individer som denne saken påvirker. Målet med intervjuene var å få et innblikk inn i hva informantene mente om musikkfagets formål og om hvordan dette har påvirket deres overgang i fra musikk lærerutdanning til musikk læreryrket. Av denne grunnen var det hensiktsmessig å ta i bruk en metode som lar informantene rekonstruere hendelser fra deres liv, og lar intervjueren tilpasse metoden basert på informanten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78).

#### 3.1.2 Informanter

Som nevnt ovenfor var hensikten med intervjuene å få ett innblikk i hvordan musikk lærere ser på musikkfaget. Til denne avhandlingen intervjuet jeg tre lærere som underviser musikk i grunnskolen: "Robin", "Kristian", og "Josefine".

To av informantene ble hentet gjennom å publisere et innlegg i Facebook-gruppene *Musikk lærere*, *Musikk undervisning i grunnskolen* og *Musikk lærere i ungdomsskolen* (se vedlegg 1). For å sørge for at mine informanter hadde et relativt likt utgangspunkt bestemte

jeg meg for å finne mine informanter gjennom bruk av en *kriteriebasert utvelgelse* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Kriteriene var som følgende:

- informantene måtte ha en grunnskolelærerutdanning
- informantene måtte ha jobbet som musikk lærere i minst fem år
- informantene måtte ha jobbet som musikk lærere i maks ti år.

Hensikten bak det første kriteriet var at informantene skulle ha et relativt likt utdanningsløp, mens de to andre kriteriene var til for at informantene skulle føle seg erfarne i yrket, men samtidig ha overgangen fra studie til jobb friskt i minne. Denne formen for innhenting av informanter viste seg å ikke gi mange resultater. Da jeg kun fikk én informant ved første innlegg, justerte jeg på kravene slik at de som har jobbet som lærere i mer enn ti år også kunne delta (se vedlegg 2). Dette gav også kun én informant. Til slutt ble jeg tipset om en mulig kandidat av en av mine studiekamerater. Jeg fikk tak i vedkommende gjennom e-postkorrespondanse, og han takket ja til å være med i studiet. På denne måten ble én av mine informanter valgt ut gjennom en *snøballutvelgelse* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 55).

### 3.1.3 Intervjuguide

Som nevnt i starten av kapittelet var det semistrukturerte intervjuet fremgangsmåten for innhenting av informasjon til oppgaven. Basert på hva jeg ønsket å undersøke med problemstillingen min, var det naturlig å velge en metode som gir et innblikk i personers livsverden og gjør deres erfaringer om et spesifikt fenomen tilgjengelig for studering (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77 & 87). Som navnet tilsier, er det semistrukturerte intervjuet ganske fri i sin utførelse. Den kan minne delvis om en vanlig samtale, da informanten har mulighet til å snakke delvis fritt rundt temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Av den grunnen var det like effektivt å designe intervjuguiden som en serie med temaer som å lage en rekke spørsmål som informanten skulle svare på. På denne måten kan rekkefølgen på temaene tilpasse seg den veien samtalen går. Det var denne fremgangsmåten jeg tok i bruk da jeg lagde min intervjuguide (se vedlegg 3). Det jeg ville spørre informantene om ble redusert til tre forskjellige hovedkategorier:

- informantenes erfaringer med musikkundervisning før de startet på lærerstudiet
- informantenes erfaringer med musikkundervisning mens de gikk på lærerstudiet
- informantenes erfaringer med musikkundervisning gjennom å selv jobbe som lærere



Med den første kategorien var jeg ute etter å finne ut hvordan informantenes første møte med musikkfaget var. Gjennom å spørre hvordan musikkundervisningen i deres grunnskole så ut, ville det kanskje være mulig å kartlegge hva deres tidligere musikklærere mente var formålet med faget. Det har vist seg tendenser til at praksisen til en lærer ligner på den måten hen selv har blitt undervist på. Dette kan ha noe med at lærerens undervisningspraksis blir musikkfagets ansikt utad, og fremstår dermed som den riktige måten å undervise på (Nerland, 2004, s. 51).

Kategorien om hvordan undervisningen foregikk på lærerstudiet var viktig å ha med da den representerer alle mulige undervisningspraksiser og perspektiver den idealistiske musikklæreren bør ta i betraktning når hen gjennomfører sin egen praksis.

Den siste kategorien om informantenes egne musikkundervisningspraksis søkte å finne ut hva som motiverer informantene til å planlegge undervisningen slik de gjør. Basert på artikkelen til Nerland (2004) og funnene til Ballantyne (2007) kunne to mulige utfall oppstå: enten at læreren reproducerer kunnskapen som hen har blitt lært opp til gjennom skoleløpet, eller at læreren prioriterer hvordan skolen selv vil at faget skal fremstå.

#### 3.1.4 Intervjuene

Intervjuene ble holdt i en periode mellom 11.02.22-07.03.22. Alle intervjuene, med unntak av ett, ble gjennomført digitalt. Dette ble gjort gjennom Zoom, siden dette er den eneste videosamtaletjenesten som er godkjent av OsloMet for gjennomføring av digitale intervjuer. Intervjuene ble tatt opp gjennom min egne iPhone via Nettskjemas "Diktafon-app"<sup>1</sup>. Lengden på intervjuene varierte. Intervjuet med "Robin" varte i 38 min og 20 sek, intervjuet med "Kristian" gikk over maksimumsgrensen til diktafon-appen (45 min), så resten av intervjuet ble gjennomført ved at informanten og jeg dikterte sitater skriftlig, og intervjuet med "Josefine" varte i 34 min og 45 sek.

Siden jeg var interessert i å høre om informantenes oppfatninger om veien fra lærerstudiet til læreryrket, ble intervjuene gjennomført i en *narrativ stil*. Dette var et naturlig format å velge da man gjennom narrative intervjuer får en tilgang til episoder i "fortellerens" liv som har satt preg på hvordan de er i dag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 184). Min rolle i intervjuene var

---

<sup>1</sup> Nettskjema Diktafon er et diktafontilbud innen UiOs *nettskjema.no*. Opptak skjer ved bruk av digitale hjelpemidler som telefon og tablett, der opptakene blir kryptert før de blir sendt til *nettskjema.no*. Opptakene er utilgjengelige på hjelpemidlet og er kun mulig å høre på i *nettskjema.no*. Selve nettskjemaet er beskyttet med en FEIDE-innlogging.

hovedsakelig å lede an til at informantene kunne fortelle sine historier fritt, som medførte at jeg satt og lyttet og stilte oppfølgingsspørsmål for å komme nærmere inn på ett tema. Til tider måtte jeg stille spesifikke spørsmål relatert til problemstillingen hvis intervjuet fikk en for "vandrende" karakter. Som Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) påpeker er intervju fra franske *entrevue*. Dette betyr at kunnskapen som oppstår i intervjuet er konstruert i fellesskap. Selv om informantene fortalte historien, var jeg med å systematisere de opp imot problemstillingen ved hjelp av oppfølgingsspørsmål.

### **3.2 Transkripsjoner**

Da det kom til å transkribere intervjuopptakene, var det noen faktorer jeg måtte reflektere rundt. Selv om budskapet i oversettelsen fra det talte språk til det skriftlige forblir den samme, innehar formatene forskjellige regler. Dette fører til en rekke vurderinger man må gjøre seg i oversettelsen. Det som kan virke som en god uttalelse muntlig, kan ende opp med å virke usammenhengende skriftlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Slik det blir påpekt av Miles, Huberman og Saldaña (2014, s. 71) har man som forsker noen muligheter for hvordan man vil transkribere et intervju. Man kan enten velge å ta i bruk alle former for verbale utvekslinger som foregår under et intervju: alle tenkepauser og lydord, alt fra "ehm" til smattelyder. Man kan også velge å renskrive intervjuopptakene slik at de ligner mer en tekst.

Etter å ha operert i begge ytterkanter, bestemte jeg meg for å gjøre en blanding av transkripsjonsformene, med en helning mot formatet av en renskrevet tekst. Ved å skrive transkripsjonen i tro med hvordan intervjuopptaket høres ut, har leseren en større mulighet til å få innblikk i hvordan samtalen gikk for seg. Det som derimot er negativt med dette er at man ikke tar i betraktning det mediet transkripsjonen til slutt blir presentert i: nemlig en skreven tekst. Alle tenkepauser, feilformulerte setninger og lydord vil mer sannsynlig ødelegge flyten i teksten enn den gir innblikk i samtalen. På den andre siden vil da en renskrevet transkripsjon, selv om den da passer sitt medium bedre, bære preg av at forskeren setter føringer for hvordan informantens utsagn skal høres ut i den ferdige teksten. På denne måten kan forskeren virke som et støpsel som former samtalen slik hen selv vil at den skal fremstå i det ferdige produktet.

Slik jeg har gått frem med dette er å kombinere begge måtene å transkribere på. Siden jeg vil bevare utsagnene til informantene på en best mulig måte har jeg bevart setningsoppbyggingen. Dette inkluderer alle ganger en informant har sluttet en setning for å

begynne på en annen. Dette markeres med denne formen: (...). Jeg har derimot bestemt meg for å utelukke alle lydord og tenkepauser. Slik det forhåpentligvis vil fremstå i teksten er at utsagnene blir presentert på en genuin måte uten at det skal komme på bekostning av tekstens flyt.

To av opptakene ble som sagt gjennomført over Zoom, der diktafon-appen tok opp lyden fra høyttalerne. Dette førte til at noe av talen til informantene var vanskelig å tyde på grunn av dårlig lyd kvalitet. Slike tilfeller blir presentert med (*utydelig*)

### 3.3 Analyse

Etter at informantenes utsagn ble transkribert var det på tide å analysere funnene.

Transkripsjonene av intervjuene ble overført til min egen *reMarkable*. Først lagde jeg en rekke med førstesykluskoder av hendelser eller utsagn som jeg følte hadde et innspill på hvordan informantene hadde tilegnet seg sitt musikkfaglige syn. Deretter grupperte jeg førstesykluskodene inn i mer omfattende andresykluskoder, som avslørte forskjellige temaer. Til slutt ble andresykluskodene fra hvert intervju kryssjekket med hverandre for å skape tre kategorier: *en utøvende tilnærming til musikken*, *verdien av ressurser* og *fagets formål*.

#### 3.3.1 Førstesykluskoding

Først leste jeg igjennom transkripsjonene og lagde *førstesykluskoder*. Formålet med opprettelsen av disse kodene er at man får oppsummert store mengder av dataen til mindre, fordøyelige biter (Miles et al., 2014, s. 86). Ved å ha lest om overganger fra studiet til læreryrket i tidligere forskning, hadde jeg på forhånd noen koder som jeg forventet skulle dukke opp i løpet av intervjuene. Eksempler på dette var *praksissjokk*, da dette er et tema som gikk igjen i litteratur om nyutdannede læreres inngang til læreryrket. Dette er ikke uvanlig, da man som forsker, og generelt som menneske, alltid er farget av sine tidligere erfaringer og fordommer når man tilnærmer seg en analyseprosess (Postholm, 2010, s. 86). Likevel bestemte jeg meg for at kodene skulle bli konstruert på en *induktiv måte*. Grunnen bak dette var at dataen skulle snakke for seg selv, i stedet for å forme funnene etter nettopp mine eksisterende fordommer om temaet (Miles et al., 2014, s. 81). Selv om kodene ble konstruert ut i fra materialet, var jeg fortsatt på utkikk etter faktorer som kunne forklare hva som var informantenes syn på musikkfaget og hvordan det hadde påvirket deres overgang fra utdanningen til yrket. Når det kommer til kodene som oppstod ble det brukt forskjellige

kodeformater, ettersom det passet dataen. Noen av kodene var av den *deskriptive* sorten, som eksempelvis *utdannelse*, da en mengde av informantens utsagn kunne bli dekket av én spesifikk kode (Miles et al., 2014, s. 74). Andre koder som ble brukt i analyseringen var *In Vivo koder*, som eksempelvis "*nedprioritert fag*". Kodene av denne sorten baserte seg på eksplisitte meninger som dukket opp i informantens dagligtale (Miles et al., 2014, s. 74).

### 3.3.2 Andresykluskoding

Gjennom førstesykluskoding får man som nevnt tidligere samlet dataen i mindre biter, slik at temaer og faktorer som går igjen i informantens beretninger blir mer oversiktlige (Miles et al., 2014, s. 86). I *andresykluskoding* fordeles de eksisterende kodene inn i mer sammensatte kategorier (Miles et al., 2014, s. 86). Akkurat som i runden med førstesykluskoding, var jeg på utkikk etter kategorier som kunne svare på problemstillingen til denne avhandlingen. Konstruksjonen av kategoriene ble gjort i to runder. Første runde gikk jeg igjennom alle kodene som jeg hadde lagd for hver enkelt informant. Ut fra det grupperte jeg kodene som hang sammen inn i kategorier. Et eksempel på dette var at enkeltkodene *utdannelse*, "*Jeg husker at jeg synes det var kjedelig*", *preferanse*, "*passiv*" vs "*aktiv*" og *musiker vs pedagog* i intervjuet til Robin ble til kategorien *skapende fag*. Etter at jeg hadde samlet alle kodene fra hvert intervju til egne kategorier, kryssjekkete jeg alle intervjuene for å se om det lå noen likheter blant kategoriene. De siste kategoriene ble lagd basert på hva jeg mente kunne svare på problemstillingen om hva informantenes syn på musikkfagets formål var, og hvordan dette hadde påvirket deres overgang fra lærerstudiet til læreryrket. Ut ifra denne prosessen ble det lagd tre kategorier som funnene fra intervjuene blir presentert under: *en utøvende tilnærming til musikken*, *verdien av ressurser* og *fagets formål*.

## 3.4 Reliabilitet, validitet og generalisering

I dette delkapittelet skal jeg diskutere rundt avhandlingens *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering*. Måten jeg oppfatter begrepene på baserer seg på hvordan de blir diskutert av Kvale og Brinkmann (2015, s. 275-276): *reliabilitet* handler om troverdigheten til avhandlingen og *validitet* handler om funnene måler det de er ment å måle.

For å styrke avhandlingens kvalitet har alle informantene blitt intervjuet ut ifra den samme intervjuguiden. For å få svar på problemstillingen ble informantene spurt om deres møter med musikk fra barndommen og frem til i dag, samt hvordan de legger opp undervisningen sin. For å komme frem til hva som kan ha påvirket deres syn på musikk, ble informantene spurt

om det var deres opplevelser med musikkfaget i grunnskolen, eller andre erfaringer med musikk, som bidro til at de valgte musikkfaget.

Et annet grep som ble gjort for å styrke studiets kvalitet gjaldt forberedelser. Før intervjuene fikk informantene ikke tilgang på intervjuguiden. På denne måten fikk informantene ingen mulighet til å gjøre seg opp tanker på forhånd, slik at beretningen i intervjuet fremstår som mer spontane og genuine. Det eneste av informasjon som ble delt på forhånd stod i informasjonsskrivet som informantene fikk mulighet til å lese over på forhånd.

Etter at transkripsjonen av intervjuene var gjennomført fikk informantene, slik det ble informert om i informasjonsskrivet, mulighet til å lese over transkripsjonen av deres intervju. To av informantene hadde en annerledes dialekt enn min egen, så av den grunn var jeg interessert i få oppklart mulige ord som var skrevet feil eller feiltolkning av fraser. Det var derimot ingen som tok imot dette tilbudet. Derfor ble ord som jeg ikke forstod utelatt fra transkripsjonen.

Når det kommer til generalisering av mine funn, kan nok dataen kun representere utvalget. Bent Flyvbjerg mener at enhver enkelt case har muligheten til å være grunnlag for generalisering (i Silverman, 2013, s. 280). Eksemplet han kommer med er oppdagelsen av "den sorte svane" for å falsifisere påstanden om at det kun finnes hvite svaner. Det som man derimot også må ta i betraktning er at menneskers meninger sjeldent kan generaliseres, da man igjennom sitt liv blir eksponert for forskjellige situasjoner. Slik som det blir presentert av Johansen (2004, s. 112-114) vil enkeltindividets erfaringer med et fenomen, i dette tilfellet hva som er en musikk lærers syn på musikkfaget og deres overgang fra studiet til yrket, variere fra person til person. Til og med lærere som har gått det eksakt samme studieløpet vil ha en særegen formening om hva faget er godt for, basert på egne erfaringer med undervisningsfaget før det igjen. I tillegg vil det å generalisere funnene være kontrainuitivt med naturen til det kvalitative intervjuet, da formålet med metoden er nettopp å finne frem til de individuelle opplevelsene som informantene har å komme med (Postholm, 2010, s. 169).

### **3.5 Ethiske vurderinger**

Før dataen til denne avhandlingen ble innhentet, sendte jeg en søknad for gjennomføring av dette studiet til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD) som ble behandlet og vurdert (se vedlegg 4). I forkant av hvert intervju ble informantene tildelt informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet til studiet (se vedlegg 5). I informasjonsskrivet ble det gjort klart at

informantene når som helst kunne trekke seg fra studiet, og at all informasjon fra intervjuene ville bli slettet. Det ble også gjort klart at om de skulle velge å trekke seg fra studiet ville dette på ingen måte føre til negative konsekvenser for dem. Som nevnt tidligere fikk informantene også tilbudet om å lese over transkripsjonene da de var ferdigskrevet, slik at de eventuelt kunne kommentere på deres representasjon i studiet samt mulige utydigheter.

For å sørge for at informantene mine ikke ble gjenkjent ble informasjon som var delt med meg anonymisert på best mulig måte. Typen informasjon som ble anonymisert under transkriberingen var faktorer som navn på utdanningssted, spesifikk info om informantens utdanning som kunne avsløre deres utdanningssted og hvor de kom fra. Noen av informantene hadde en annen dialekt enn det jeg har. For å sørge for at mine informanternes anonymitet ble bevart valgte jeg å oversette alle mine informanternes utsagn til bokmål. Ord som jeg ikke hadde en klar oversettelse av i bokmål valgte jeg å ikke transkribere.

## 4 Funn

I dette kapittelet vil funnene fra intervjuene bli presentert som en serie med fortellinger. Hvert delkapittel er kategorier som dukket opp ved å sammenligne andresyklus-kodene fra hver informant. Subkategoriene vil peke inn på forskjellige aspekter med hovedkategorien, da noen av informantene hadde forskjellige opplevelser av et fenomen. Informantene vi skal bli kjent med i dette kapittelet er "Robin", "Kristian" og "Josefine". Alle informantene har hatt en forskjellig inngang til læreryrket, og jobber i dag som lærere i grunnskolen med musikk i deres fagkrets.

- Robin har jobbet 7 år i grunnskolen, med fagene musikk og matematikk. Han har tatt en utdanning i utøvende musikk, med en spesialisering innenfor samtidsmusikk i slutten av bacheloren. Etter bacheloren tok han en PPU. Før han startet sin jobb i grunnskolen jobbet han som én-til-én pianolærer i 4 år.
- Kristian har jobbet som grunnskolelærer i 12 år. Han er utdannet som faglærer i musikk. I tillegg har han gått videreutdanning i to år med ensembleledelse og musikkutøving, et halvt år med musikkteori samt en master i musikkpedagogikk. Han har også vært aktiv i korpsmiljøet som dirigent, vært frilansmusiker og jobbet som vikar på videregående og kulturskole.
- Josefine har jobbet som grunnskolelærer i 8 år. Hun er utdannet som allmennlærer med en master i didaktikk der musikk var fokus. Utenfor skolen har hun jobbet som både instruktør og dirigent for skolekorps, der hun både har undervist gruppetimer og enetimer.

### 4.1 En utøvende tilnærming til musikken

Da jeg spurte informantene mine om deres tidligere erfaringer med musikk var det en ting som gikk igjen blant alle informantene: alle hadde fra tidlig av en oppfatning om at musikk var noe som skulle utøves. Dette gjenspeilet seg i hvordan de opplevde at deres egne musikktimer i grunnskolen hadde vært, samt hva de gjorde på fritiden.

#### 4.1.1 Undervisning

Av informantene var det Robin og Josefine som følte at musikktimene i grunnskolen ikke gav de noe særlig. Til å begynne med syntes Josefine at musikktimene på barneskolen var ganske bra, spesielt på mellomtrinnet. Det var lagt opp til at skolen kunne bringe inn en gitarlærer

slik at de kunne lære seg gitar. Ellers var det lagt opp til at elevene kunne sette opp en musikal. Her var musikk læreren med bak roret og hjalp til med å skrive tekst og musikk til sangene som skulle bli fremført. Da Josefine startet på ungdomsskolen ble det derimot annerledes. De skapende musikk timene ble byttet ut med en undervisning som manglet det utøvende.

**Josefine:**

*Ja. "Se en film som har musikk i seg", "skrive om en popgruppe du liker". Men det skal jo sies at de som hadde musikk ikke hadde så veldig musikalsk bakgrunn. De var jo ikke kvalifiserte musikk lærere.*

**Lars:**

*Det var litt mer manko på lærere, så det var mer: "Dere kan gjøre det, dere"?*

**Josefine:**

*Ja. Nedprioritert fag, kanskje. I og med at jeg har bakgrunn i fra korps selv, så følte jeg at jeg kunne mer enn læreren til tider. Når det gjelder teori da. Jeg hadde gått på sommermusikk skoler, så jeg følte at læreren ikke var så godt kvalifisert på mange ting.*

Josefine visste ikke dette på det tidspunktet, men disse timene med lite engasjement skulle kaste skygger inn i hennes egne lærer praksis mange år frem i tid.

Når det gjaldt Robin var heller ikke musikk timene noe som fenget. Selv om de drev med musisering i undervisningen, følte han aldri at de drev ordentlig med musikk.

**Robin:**

*Jeg husker at jeg syntes det var veldig kjedelig. Det er det jeg husker.*

**Lars:**

*Var det noe som da (...) hva skal man si (...) gjorde det kjedelig da, holdt jeg på å si?*

**Robin:**



*Altså jeg har alltid vært personlig veldig interessert i musikk, og det som jeg likte godt med musikk da jeg var barn (...) altså fra jeg begynte å være interessert i musikk var å lage musikk selv. Og det følte jeg aldri at grunnskolefagene (...) fikk aldri lage noe musikk selv. Det var veldig mye (...) på ungdomsskolen så var det veldig mye lytting og i grunnskolen var det en del synging (...) hva heter det (...) sånn allsang-type ting som aldri føltes som å lage musikk. Det er liksom de inntrykkene som jeg sitter igjen med.*

**Lars:**

*Så det var mer en sånn, hva skal man si, sånn passiv opplevelse?*

**Robin:**

*Ja, det var en veldig god måte å beskrive det på. Altså, i forhold til hvordan jeg opplevde at musikk burde være (...) Ja, "passiv" mot "aktiv", ja.*

For Kristian var det annerledes. I musikktime i grunnskolen, unntatt de gangene hvor hans mor stod for musikktime, hadde han det som plomma i egget. Undervisningsoppleggene var ganske varierte. Til å begynne med gikk det mye i å synge og å spille blokkfløyte. Selv om det for en del kunne være skrekken selv, trivdes Kristian med dette. Læreren var, slik han husker det, ganske flink til å spille blokkfløyte, og over tid ble Kristian selv også ganske flink. Videre i løpet av barneskolen gikk det en del i gitarspilling. Ungdomsskolen skulle vise seg å være en stor inspirasjon for Kristian senere i livet. Der fikk de nemlig ha bandundervisning sammen med den mest populære læreren på skolen. Det at Kristian spilte tuba i skolekorps skulle vise seg å være en gode da han fikk lov til å spille bass med de eldre trinnene, siden han kunne lese f-nøkkel. Dette varte i ett år frem til læreren sluttet. Stedfortrederen var mer opptatt av musikkhistorie og klassisk musikk. Selv om det ikke var å spille bass i band, syntes Kristian egentlig at dette også var en grei måte å drive musikkundervisning på.

#### 4.1.2 Fritid

Hvordan var informantenes forhold til musikk på fritiden? For Kristian og Josefine hadde forholdet til musikk som noe utøvende kommet i form av *korps*. Korps var en lidenskap for unge Kristian, da mye av tiden i uken gikk til å spille i forskjellige korps rundt om på

hjemplassen. Med tuba som instrument var han aktiv i miljøet, og korps tok opp to dager i uken,

*...Også var jeg også veldig heldig at der jeg kommer fra, så var det godt utbygd det korpsmiljøet, med at det var sånn sommermusikksskole som var veldig attraktiv. Og det var sånn her kretskorps som var veldig attraktivt og høy kvalitet, opplevdes det sånn for meg. Og det tror jeg det objektivt sett var også. Og det fikk jeg være med i, så jeg ble raskt flink til å spille og hadde liksom alle mine sosiale (...) for på skolen så var liksom ikke (...) ungdomsskolen var ikke noen god periode sånn sosialt sett på skolen. Men det gikk bra for meg, for jeg hadde mitt miljø.*

I tillegg gikk Kristian også på kulturskole, der han hadde en god lærer som han knyttet et godt bånd til. Musikken var overalt og utgjorde en god del av Kristian sin sosiale omgang. Det var her han hadde sitt miljø, og det var ikke noe tvil om at musikken skulle bli veien videre for Kristian. Etter å ha gjennomført dirigeringskurs gikk mye av tiden før han begynte på lærerstudiet til å dirigere korps.

Korpsset var også en viktig faktor for Josefine i utbyggingen av hennes musikalske identitet. Her var hun aktiv med å være instruktør, da både for enetimer og gruppetimer, og dirigent. I tillegg hadde hun gått på sommermusikksskoler, noe som nevnt tidligere gjorde at hun følte seg mer skikket enn sine egne lærere til å drive med musikkundervisning. Dette, i tillegg til en generell interesse for musikk, viste seg å bli hovedmotivasjonen for å gå videre til musikklinje og derfra til lærerutdanning.

Alle informantene fortalte om ganske lignende utgangspunkt for sin tidlige musikkforståelse. Basert på hvordan deres skoletimer hadde vært, samt hva de gjorde på fritiden, virker det som at musikk hovedsakelig tjente en utøvende rolle i deres liv. Dette kan være grunnen til at Robin og Josefine opplevde musikkundervisningen som kjedelig. De var vant til å drive med musikk, så skolen klarte ikke å oppfylle kravene deres helt. Likevel var det jo en form for aktivitet i skoledagene til Robin. De pleide jo å synge i timene, noe som for andre kan falle under kategorien "drive med musikk", men for Robin kan det virke som at det å drive med musikk ligger i det skapende. Dette kan forstås som en bakgrunn for valgene som ble tatt senere i livet, med å gå en utøvende utdanning. Det er en forklaring på hvorfor de opplevde faget som kjedelig, men finnes det en annen grunn? Kanskje de mente at musikkfaget var kjedelig fordi det å drive med mer kunnskapsbasert musikkundervisning strider imot en kollektiv forestilling om hvordan musikkundervisningen skal være? På samme måte som det

kan være merkelig å gå fra fysisk aktivitet til anatomi i kroppsøving, kan det kanskje være rart å plutselig ha om historie og teori i fag der man hovedsakelig har spilt blokkfløyte og gitar. Det burde det jo ikke være, da det å lære om musikkens byggeklosser kan gi en større forståelse for selve musikken.

I Kristian sitt tilfelle kan vi også se at musikk er noe som skal gjøres i lag. I hans beretninger om tiden i skolen og korpset, virker det som at halvparten av gleden musikk gav han kom fra det faktum at det var noe som han gjorde sammen med andre mennesker. I tillegg til å være en utøvende arena, var tiden i korpset og bandet på ungdomsskolen en mulighet for å være sammen med likesinnede mennesker. Vi kan se noe lignende hos Robin. Selv om han fulgte den skapende tråden videre til en bachelor i utøvende musikk, med spesialisering i samtidsmusikk, var det noe som manglet. Isolasjonen som fulgte med musikerlivet var noe av det som ledet han inn mot læreryrket. Dette er interessant i og med at noe han så på som kjedelig i sine år som elev i grunnskolen, å musisere sammen med andre, var noe han savnet da det ikke lenger opptrådte naturlig i hans senere utdanning.

## **4.2 Verdien av ressurser**

### **4.2.1 Praksis**

Blant informantene var det hos Josefine og Kristian at det dukket opp betraktninger om deres praksisperiode. Deres opplevelse av praksisperioden var derimot veldig forskjellige. Kristian syntes at praksisen hans var underveldende. Praksisen var lagt opp til at kullet hans skulle ta over en ungdomsskole. Alle i klassen hadde hatt forskjellige opplevelser med denne skoleovertagelsen. Noen av hans klassekamerater måtte starte med det fundamentale og instruere hvordan man spiller på bandinstrumenter. Kristian og hans praksispartner fikk oppleve det motsatte: i klassen som de tok over hadde en del av elevene allerede spilt sammen i band i 5 år. Spørsmålet "kan ikke dere spille noe for oss?" ble svart med Paranoid av Black Sabbath. Kristian og hans makker mistet munn og mæle. Det eneste de kunne gjøre var bare å be bandet om å spille den igjen. Det var heller ikke så mye veiledning å få.

*Og det var jo aldri noen oppfølging av lærerne. Det var aldri noe. Så vi står der sånn: "Okay, hva gjør vi nå?", liksom. Vi skrev en sånn logg etterpå. Jeg har jo kikket på den, nå blir det jo noen år siden jeg skrev den. Jeg har jo kikket på den etterpå: "Jeg har jo ikke lært noen ting. Det er jo helt bortkastet".*

Josefine hadde derimot en annen opplevelse av praksis. Selv om studiet var hjelpsomt med hvordan man skulle gå frem med å undervise musikk, opplevde Josefine at det egentlig var som å gå på musikklinjen igjen:

*..det året jeg hadde musikk på studiet, så var egentlig kravet at man skulle ha gått musikklinje eller ha tilsvarende kompetanse. Men jeg fant fort ut av at det var mange der som ikke kunne noe, så der var det jo egentlig bare et repetisjonsår fra videregående.*

Siden faget viste seg å være mye av det samme, var det som sagt praksisen som hjalp til med å vise hva som var mulig å få til i faget. Josefine ble utplassert på en skole der musikkfaget ble prioritert. Læreren der var dyktig og hadde en del bra opplegg som Josefine så at elevene klarte å mestre.

Basert på det som blir sagt av både Kristian og Josefine kan det virke litt utydelig på hva det er de ville ha ut av musikk lærerutdanningen sin. Kristian snakker om at praksisen på skolen var bortkastet, men hvorfor var den akkurat det? Ved første øyekast virker det jo innlysende at det er mangelen på veiledning som skapte denne følelsen. I intervjuet med Kristian sa han at lærerne virket utdaterte, da de selv ikke hadde undervist siden 80-tallet. Av den grunnen kan det jo virke som at det de hadde å videreformidle av kunnskap var lite relevant, basert på hvordan skolen egentlig opererte da Kristian var i praksis. Hvis det er slik at kvaliteten av en utdanning har mye å si for kvaliteten av de utdannede, kan det kanskje ha vært slik at holdningene som ble lært på studiet ikke passet inn i praksisen. På Josefines studium hadde lærerne ambisjoner om å ha studenter med musikklinjelignende kompetanser. Dette kan jo tyde på at en musikk lærer skal ikke bare være en lærer, men også en god musiker.

Kanskje det var nettopp derfor Kristian og hans medstudent ble overrasket da praksiselevene spilte Black Sabbath for dem? Med fokuset på å utdanne lærere med gode utøvende ferdigheter, kan det kanskje underbygge idéen om at læreren er den sentrale kunnskapskilden. Med konfrontasjonen med flinke elever som spiller "Paranoid" blir kanskje denne idéen satt på prøve. Det kan hende at praksisen føltes bortkastet i den forstand at lærerne på utdanningsplassen ikke tok i betraktning at elevene kan være flinke de også. På denne måten blir det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev satt på prøve, da de nesten kunne operere sammen som likemenn.

#### 4.2.2 Jobb

Informantene har hatt forskjellige erfaringer med undervisning av musikk, som har vist hvor viktig det er for faget å være ressurssterkt. På studiet til Kristian var fokuset satt på hvordan man skulle instruere i musikk som hovedinstrumenter, da det i løpet av studietiden gikk fra å være grunnskolerettet til å være kulturskolerettet. Dette gav Kristian et lite handicap da han startet å jobbe på en grunnskole. De hadde selvfølgelig hatt om de forskjellige læringsteoriene, men kanskje ikke akkurat om hva man kunne gjøre av aktiviteter i undervisningen. Heldigvis for Kristian skulle det vise seg at den første grunnskolejobben var et prakt eksempelpå hvordan musikkfaget kan være når man prioriterer det.

*Jeg måtte finne opp alt selv. Og jeg føler at jeg gjorde litt ok ting og sånn, men det jeg gjorde som jeg lærte av noen, riktig nok indirekte, det var det at på den skolen jeg var på, den første skolen jeg var på, så hadde de en tradisjon, og det var at 7.trinn hadde en sånn stor forestilling på våren, ikke sant. Og det var en del ting som skulle være med i den forestillingen. Det skulle være sånn her (...) musikk læreren skulle lage et potpurri av aktuelle hitlåter som skulle synges. Det skulle være (...) det var en del ting som skulle være med, ikke sant.*

Dette var en tradisjon som hadde vært der lenge. 7.klassingene som sto på scenen den gangen hadde selv vært i publikumet og sett søsken og søskenbarn gjøre det samme flere år før. Kristians oppgave ble mer som en inspisient som skulle sørge for at showet gikk knirkefritt, da elevene hovedsakelig sto for arrangementen av forestillingen. Det som var fint med forestillingen var at de også var innom mye faglig iblant all kosen og engasjementet. Elevene fikk både synge, spille på instrumenter og danse. Dette var noe Kristian tok med seg videre til sin neste jobb.

I tillegg til konseptet med avgangsforestilling var Kristian også heldig med sine opplevelser av musikk som et ressurssterkt fag. På den neste jobben til Kristian var det fokus på ansettelse av flere musikk lærere som kunne jobbe sammen. Dette førte til at Kristian fikk jobbe sammen med en annen flink musikk lærer. Dette kollegiale var noe Kristian virkelig satt pris på, da det gav han muligheten til å "spille ball" med en annen musikk lærer. Når det gjaldt de andre lærerne på skolen var det også noen som gjerne ville bidra til musikkundervisningen ved å la elevene få øve på ting som skulle være med i forestillingen.

Josefine hadde derimot et litt annerledes forhold til ressurser i musikkundervisningen. Til å begynne med jobbet Josefine på mellomtrinnet, og akkurat som Kristian hadde skolen satt

opp juleavslutninger. På den tiden var pågangsmotet fra studiet på plass. Dette tok derimot slutt på et punkt, og faget ble plutselig litt mer krevende å gjennomføre. Som regel var det sånn at klassene var delt i to, men tydeligvis ikke i musikk. Dette førte til at Josefine måtte ha klasser på 30 elever, som vanligvis ikke så mye til hverandre, på fredager. Det ble en prøvelse å lage gode undervisninger som gav elevene noe når det var så mange elever og kun én lærer.

*...det er jo så mye fint man kan gjøre og så mye artig man kan gjøre som man lærer på utdanningen og som man har prøvd selv. Og så kommer man inn i klasserommet og så er ikke det så gjennomførbart fordi du har 30 elever på én gang. Kanskje, hvis man er heldig, så har man 12 gitarer som kan bli brukt. Ellers er det ikke noe særlig med instrumenter. Så det er litt sånn (...) fra det man har lært og det man kan bruke til det som er faktisk gjennomførbart i klasserommet så er det så stor forskjell, på en måte.*

Dette var irriterende for Josefine. Hun hadde jo opplevd, både i praksis og gjennom korps, hva som var mulig å gjøre i musikkundervisning. Nedprioriteringen av faget gjorde det vanskelig å gjennomføre musiseringsoppgaver, da det ikke var nok med utstyr til alle. Formen på undervisningen kunne da begynne å ligne på hvordan hennes egne musikkundervisninger hadde vært på ungdomsskolen, med innhold som å se på filmer med musikk i eller ha presentasjoner om band. Dette førte til at musikkfaget ble et ork å undervise for Josefine, da det var vanskelig å skape engasjerende timer for elevene. I tillegg var faget ganske sårbart, da det kun var én time i uken. Hvis Josefine ble syk en uke, mistet elevene dermed en hel ukes undervisning. Det ble heller ikke det samme ved å sette inn en vikar, da sjansen for at vedkommende hadde lite erfaring med å undervise musikk var til stede. Dette førte igjen til at undervisningsopplegget ble forenklet slik at hvem som helst kunne gjøre det. I tillegg var musikkklærerstillingen ganske ensom.

Heldigvis ble det en forandring på dette. Skolen bestemte seg for at musikken skulle dele timer med et annet fag, slik at Josefine kunne ha en gruppe om gangen. Fra å føle seg nedstemt på grunn av nedprioritering av faget, ble en bølge løftet fra hennes skuldre. Nå var det endelig mulig å virkelig hjelpe elevene med oppfølging samt at det var nok med utstyr til alle. Endelig var det givende å drive med musikkundervisning igjen.

Når jeg hører om disse to fortellingene om inngangen inn til læreryrket, får jeg følelsen av at det er to sider av samme sak: nemlig viktigheten av at musikktimene er resurssterke. Kristian

fikk muligheten fra ganske tidlig av til å jobbe med en annen musikk lærer, slik at praksisen hans fikk en mulighet til å bli forbedret. Dette opplevde derimot ikke Josefine. På skolen hun startet på var det andre som underviste musikk, men likevel følte hun seg hovedsakelig alene i yrket sitt. Hun fortalte at hun selvfølgelig har brukt Facebook-grupper for musikk lærere for å få idéer til aktiviteter hun kan ha i timene, men det blir jo ikke det samme som å ha en kollega man kan jobbe sammen med for å gjøre hverandres praksis bedre.

Det som også er interessant med fortellingene til Kristian og Josefines inngang til læreryrket, er at det kan fortelle oss hva skolene anerkjenner som viktig. Josefines inngang til musikk læreryrket startet som nevnt ganske bra, der skolen satte opp forestillinger. Etter hvert ble fokuset flyttet vekk fra dette. Her kan det se ut som at det ikke lenger var noen interesse for å hjelpe musikkfaget med en gang det “hyggelige som samler skolen” var gjennomført. Selv om det på overflaten kan virke som at skolene brydde seg om musikkfaget på den første skolen der Kristian jobbet, tolker jeg det som at musikkfaget var til for skolens nytelse. Det var en tradisjon på skolen, så derfor ble det lagt fokus på. Dette trenger ikke nødvendigvis bety at musikkfaget var prioritert av skolen, men at det var viktig å gjøre noe hyggelig på slutten av året for 7.-klassingene. På denne måten kan man argumentere for at musikk timene ikke hadde noe verdi i seg selv, da det kanskje ikke hadde fått like stor status på skolen hvis forestillingene ikke hadde vært der som en skoletradisjon. Josefines fortelling om tiden etter forestillingsperiodens glansdager kan illustrere et fag som blir neglisjert. Antallet elever i klassen er alt for mange i forhold til utstyret skolen har tilgjengelig. Når det er tid for forestilling virker det derimot som at skolen har en “alle mann til pumpene”-innstilling.

### **4.3 Fagets formål**

Nå har vi fått en innsikt i forskjellige situasjoner som har påvirket informantene fra deres egen skolegang til der de er i dag. Men hva mente informantene var musikkfagets formål? Det siste jeg spurte informantene om i intervjuene var hva de selv mente at elevene skulle sitte igjen med. Det var ment for å få et innblikk i hva informantene kunne mene var det viktige med faget de underviser i. Her er deres svar:

#### **4.3.1 Robin**

Robin hadde to forskjellige svar å komme med da han ble spurt om hva han ville at elevene skulle sitte igjen med i løpet av timen. Den ene baserte seg på at elevene skulle bli bevisst på sin egen plass i virkeligheten. Dette var noe Robin hadde tenkt på før, da han hadde

spesialisert seg innen samtidsmusikk og musikk som et kunstoffag i bacheloren sin, men det var ved å gå pedagogikk at han fikk en formulert versjon av denne idéen.

*Men det var veldig forfriskende å høre noen andre formulere det, og det var liksom den idéen at hvis man er vant til å høre mange ting hele tiden, men ikke lytte, så er det sikkert en god sjanse for at det har en innvirkning på hvordan du hører på andre mennesker som snakker: At du hører lyden og er vant til å høre lyden av mennesker som sier ord, men du hører ikke så godt etter hva det er den personen prøver å si, liksom, og at det antakeligvis blir en mye bedre verden jo flere personer klarer å bli (...) føle at det er behagelig og lønnsomt og (...) en god opplevelse å høre (...) å lytte til noen andre og prøve å forstå hva den andre personen sier...*

Han mente at vi som mennesker lener oss på idéen om at noe skal skje etterpå, slik at vi glemmer hvordan det er å være til stede. Et eksempel han brukte i undervisningspraksisen sin var å bruke en liten bjelle som han slo på. Grunnen bak dette var at man skal bli bevisst på hvordan en lyd høres ut. Derfra kunne man høre at lyden fra bjellen var ikke lik lyden av skoleklokkene eller fottrinn i gangen. På denne måten kan elevene overføre dette til andre ting i deres hverdag, og et eksempel Robin brukte på dette var det å bli oppmerksom på sine følelser. I tillegg til å finne ut hva som gjør en sint mente han at man kan "lytte" til hva som skjer med ens kropp når man er sint.

Den andre tingen som Robin ville at elevene skulle sitte igjen med var følelsen av at de alltid kan leke. Dette mente Robin var en av godene med faget, da det åpner opp for leking. En av måtene leking var fremtredende i Robins undervisningspraksis var igjennom idéen om *konseptualisering*. Ifølge Robin handler begrepet om hvordan man kan bygge opp og bryte ned en idé, og dette ble forklart gjennom å undervise rap. Robin pleier da å starte med en setning og lytte til hvordan det høres ut å uttale den. På den måten mente han at man kan forstå hvordan setningen er bygd opp rytmisk, og på den måten leke med rytmikken til setningen. Gjennom denne lekende tilnærmingen til å lage en rap mente Robin at man igjen vil få en mer fundamental forståelse for hvordan sjangeren fungerer. Et annet eksempel på bruken av lek i undervisningen var gjennom å jobbe innenfor faste rammer. Robin forklarte dette gjennom å lage lyder med kroppen. Ved å kombinere forskjellige lyder, som å klappe, kan man leke med hvordan man bruker de forskjellige lyden. På denne måten kan man improvisere frem forskjellige musikalske forløp.



En ting som Robin mente kunne være ødeleggende for lekingen er idéen om at man må reagere og operere på en bestemt måte når man leker. Derimot mente han heller at man burde prøve å reagere genuint og spontant til det som skjer i leken. For å la elevene trene på hvordan man kan leke på en genuin og spontan måte, pleier Robin alltid å gjøre en bestemt øvelse den første timen han har elever.

*Så den første oppgaven jeg har med elever når de begynner å ha musikk på ungdomsskolen er alltid at jeg setter de i grupper, og jeg gir dem noen veldig enkle parametere for musikken deres, som for eksempel: “dere skal gjøre noe om og om igjen og så skal dere stoppe på et tidspunkt, og på et annet tidspunkt skal det være en overraskelse”. Og det er ikke noe forventning om at det skal høres pent ut, eller noe sånt. Og så snart de hører at alle andre grupper også lager noe “rart” i stedet for “pent”, så blir det mye lettere for alle å leke, og det blir (...) hele faget, har jeg en formening om (...) at hele faget blir mye lettere når de får et litt mer avslappet forhold til liksom hva det betyr å lage kunst av lyd.*

Jeg vil si at Robin baserer mye av sin undervisningspraksis, med unntak av bjellen, på det han selv følte var manglende i sin egen tid i grunnskolen: å lage musikk. Gjennom aktiviteter som konseptualisering av rap og komponering av et musikalsk forløp ut i fra spesifikke parametere, virker det som at han bruker skapende musikk som et hjelpemiddel for at elevene kan forstå musikken bedre.

Det virker også som at hans tid med samtidsmusikk har påvirket hvordan han gjennomfører sin undervisning. Selv om det ikke akkurat er et kunstverk, tjener Robins bruk av bjellen samme funksjon som Heidegger mener kunst kan gjøre: Ved å bli oppmerksom på bjellens lyd i kontrast med omverdenens lyder, vil eleven få muligheten til å kjenne på sin egen plass i virkeligheten.

#### 4.3.2 Kristian

Kristian hadde en formening om at musikkfaget ikke får den respekten det fortjener. Noe som irriterte han var at musikkfaget var et av de få fagene som måtte kjempe for sitt legitimeringsgrunnlag. Det var ikke ille nok at det var en generell oppfattelse at musikk fungerer best som et hjelpefag, men Kristian hadde til og med møtt andre musikkklærere som mente det samme.

*Og det er en utrolig rar greie som jeg har hørt fra til og med musikk lærere, og andre lærere, er at musikk er et støttefag eller et trivselsfag. Ikke at jeg er redd for “musikk som trivselsfag”, men det er liksom et fag som er med for å hjelpe. “Musikken og hjernen”, vet du. “Man blir smart av å drive med musikk, så derfor er det bra for matteundervisningen at man driver med musikk”. Men jeg ser helt motsatt på det! Det er jo alle de andre fagene som er til for musikkfaget.*

Kristian mente også at faget var viktig da det er et av fagene som eksisterer på lik linje både innenfor og utenfor skolens område. Hvis man går rundt i byen ville man mer sannsynlig se noen som står med en gitar og spiller musikk enn noen som driver og regner den lille gangetabellen. Det samme gjaldt hvis man skrudde på tv-en. Uten problemer ville man komme over et program der noen enten danset eller spilte musikk. Kristian syntes det var rart at musikken gang på gang må kjempe for å holde seg relevant, da det av natur er noe som innebærer alt det man lærer i skolen: man bruker leseferdighetene sine og kjennskap til tekstanalyse når man lærer seg en sang, man bruker regneferdighetene sine når man leser noter, man bruker naturfagskunnskapene sine når man diskuterer lyd, og utholdenheten man trener opp i kroppsøving er kjempenyttig når man skal danse og stå på en scene. Nei, musikk er ikke kun et fag. Det er noe større som samler alle fagene til et relevant sluttprodukt.

Av denne grunnen mente Kristian at musikk burde ha en større funksjon enn å lære ungene hva en fjerdedel er én gang i uken. Musikk læreren burde ha en større funksjon, mer på linje med en sosiallærer. Drømmen for Kristian hadde vært å utvikle samarbeidet som oppsto rundt skoleavslutningene til å bli en permanent ordning. Det burde ha vært slik at Kristian kunne gå inn og overta et trinn i noen uker og gjennomført undervisningen gjennom et musikkfaglig perspektiv. Med hjelp av de andre lærerne på trinnet kunne de ha vist hvordan det som skjer i skolen henger sammen i en større helhet.

Dessverre møtte Kristian motgang med denne idéen. En kommentar som gikk igjen hos folk han delte dette med var frykten for at musikk skulle miste sin mening. Dette irriterte Kristian, da han mente at det finnes mange ting man tar som en selvfølge i skolen. Hvorfor var det slik at skoleavslutninger, kantine, klasseturer og elevråd, ting som hverken hadde karakterer eller timetall, skulle være en selvsagt ting å ha i skolen, mens musikkfaget gang på gang måtte vise hvorfor det er relevant (Det må understrekes at han ikke mente at noe av dette var bortkastet tid, snarere tvert imot). Her var jo faget som kunne lage en relevant sammenheng mellom alle fagene, og likevel ble det neglisjert.

Det andre som var viktig for Kristian var at elevene skulle føle at de hadde det fint med å gå på skole, og en av måtene man kan ha det greit på er å drive med musikk. Det er jo noe som opptrer i mange kulturer til forskjellige formål. Det kan brukes for å samle mennesker og ha det gøy, men det kan også bli brukt til å markere triste ting i livet.

Jeg tolker det som at det siste Kristian nevnte er nøkkelen til hans oppfattelse av fagets formål. Med sine egne opplevelser med korps og kulturskole, er det naturlig at han vil overføre disse gode opplevelsene til sine elever. Det kan til og med virke som at han har litt vel stor tiltro til faget. Måten han beskriver faget på, får det til å høres ut som et fag uten noen feil, der den eneste begrensningen ligger i at andre ikke har skjønt det. På denne måten blir musikklæreren som en slags revolusjonær som står i bresjen og kjemper for sine rettigheter mot stormakten. Kanskje det er derfor han mener at å ha musikk som et fag ikke er bra nok?

Det som er interessant med Kristian sin historie er at selv om han sier at musikken er en naturlig ting i våre liv, er det fortsatt et fokus på at det skal resultere i et sluttprodukt. Grunnen hans til at musikk skulle bli presentert i et sluttprodukt var fordi det var det foreldrene på skolen ville se. Dette fører oss tilbake til tanken at musikkfaget ikke kan leve på egne premisser, da det er der for at noen skal kunne ha nytte av det.

#### 4.3.3 Josefine

For Josefine var det viktig at elevene skulle få mulighet til å oppleve mestringsfølelse og at de hadde musisert. Nylig hadde hun undervist i gitarspill, og fremgangsmåten var å lære elevene noen akkorder og la de jobbe selvstendig fra der. Noen begav seg ut på mer kompliserte sanger, mens andre var fornøyde med å spille Tom Dooley og Bjørnen sover siden de da trengte kun to akkorder. Det viktigste var at ved å gi elevene dette utgangspunktet hadde alle elevene mulighet til å føle at de musiserte. Josefine hadde også en spesifikk type elever i tankene når det gjaldt å legge opp til musisering: nemlig de som føler at teoretiske fag kan bli for vanskelige.

*Så, selv om de ikke føler at de er rockestjerner så har de oppnådd litte grann. Og jeg tenker at det viktigste er (...) målet er jo for så vidt at alle skal få oppleve mestring, men det viktigste er kanskje at (...) de som nødvendigvis ikke opplever mestring i andre fag, det er ofte at de kan ha interesser innenfor kreative fag. De som føler at teori er vanskelig og sliter med å lese ting, og sliter med andre ting kan ofte være at de utfolder seg bedre på praktisk-estetiske fag. Tenker det er verdt at (utydelig) at ikke musikkfaget da blir et teorifag der man bare skal skrive og lese og...*

Av denne grunnen kunne en musikklasser med mangel på ressurser være problematisk. Da hun hadde 30 elever i en musikktime og lite instrumenter måtte hun ty til å ha aktiviteter som man kunne gjøre i en flokk. Å ha kreative løsninger funket bare i en viss tid, og det å ha bandundervisning med 30 elever viste seg å være en prøvelse.

Som nevnt tidligere ble Josefines tilværelse bedret da hun endelig fikk delt klassen i to. Hva var det hun kunne drive med nå for å gi elevene mulighet til å musisere? En av aktivitetene hun tok i bruk var å bruke *boomwhackers*. En av godene til dette redskapet er at man er garantert en klingende tone uten at elevene må finpusse på intonering og teknikk. På den måten kunne man fokusere på å leke seg med komposisjoner. Et annet verktøy som kunne appellere til flere elever var å komponere på pc. I likhet med å bruke boomwhackers syntes Josefine det var flott å komponere på pc da det ikke krevde at elevene måtte beherske et instrument for at de kunne lage musikk med det. Her var det ikke uvanlig å se at elevene som ikke likte den taktile utførelsen av musikk kunne sitte og komponere i flere timer i strekk. Det viktigste for Josefine var å vise elevene at musikkfaget ikke er synonymt med å spille gitar og blokkfløyte. I tillegg var det viktig å se hva som fenget de forskjellige elevene, og derfra prøve å skape en musikkundervisning som kunne skape mestring hos alle elevene.

Det kan virke som at Josefines syn på musikkfagets formål ligger i at det skal være et trygt rom for de som ikke føler at de mestrer andre fag. Det trenger nødvendigvis ikke være akkurat de som ikke mestrer de teoretiske fagene heller, da hun legger opp undervisningen slik at alle kan føle at de mestrer noe. I motsetning til Kristian, som det virker som står i bresjen for å fremme alle godene musikkfaget har å by på, kan Josefines musikkrom være et lite avbrekk fra hva som ellers foregår i skolen. På denne måten kan man kanskje si at musikkfaget står på sine egne føtter og er autonom, da det ikke er interessert i hva de andre fagene gjør.

Denne autonomien blir likevel satt på en prøve i form av mangel på ressurser. Det virker som at Josefine er avhengig av ressurser for å få gjennomført det hun selv mener er en givende undervisning. Når instrumenter er mangelvare, blir det vanskelig å gi elevene gode musikkopplevelser. Dette kan virke problematisk, da det ser ut som at formålet med Josefines musikktimer er at elevene skal spille for å spille. Som hun nevnte i intervjuet er det ikke slik at musikk er synonymt med å spille gitar. Derfor er det slik at boomwhackers dukker opp i timen, da det kan gjøre at inngangen til å spille musikk blir lettere.

Derfor er det veldig interessant å se hennes gjennomføring av undervisning opp mot Robins gjennomføring av undervisning. For Josefine virker det som at mangel på ressurser er en ødeleggende faktor for musikkundervisningen, mens det hos Robin derimot ikke ser slik ut. Med en innfallsvinkel på musikkundervisning som inkluderer temaer som konseptualisering, får man plutselig noen helt andre parametere som man kan jobbe med. Hvis man kan lære om rap ved å bryte ned konseptet til kun det språklige og likevel gi elevene en fundamental forståelse for sjangeren, kan dette tyde på at det kan være overførbart til andre sammenhenger. På denne måten kan det nesten virke som at begrepet *ressursmangel* er relativt, da det ikke nødvendigvis er behov for instrumenter for å musisere.

#### **4.4 Sammendrag av resultater**

Ut ifra fortellingene til informantene, tolker jeg det som at deres måte å undervise i musikkfaget hovedsakelig baserer seg på å *utøve musikk*. Selv om Robin tar i bruk bjellen for å minne elevene på den virkelige verden, er musikktime hans også av den utøvende typen. Det kan hende at denne måten å gjennomføre faget på stammer fra deres egne erfaringer med musikk. Kristian gikk både i korps og på kulturskole, så det å fremføre musikk var en naturlig del av hans hverdag. Det samme kan sies for Josefine, da hun i tillegg gikk på musikklinje. Da er det interessant at informantenes fremgangsmåter er ganske forskjellige. Det kan virke som at den utøvende musikken er et pust i bakken hos Robin og Josefine, da de her får mulighet til å komme mer i kontakt med sin egen kropp og føle at de har en arena de kan oppleve mestring. Hos Kristian virker det nesten som at det som skal læres skal bli samlet til et sluttprodukt som skolen kan ha gode av. Ut ifra intervjuet virker det som at Kristian vil at faget skal være noe større, men undervisningen blir mer resultatorientert da det er det foreldrene og skolen vil ha.

Når det kommer til overgangen fra musikk lærerutdanningen til musikk læreryrket, virker det som at en faktor har hatt stor påvirkning på de forskjellige informantene: *ressurser, eller mangel der av*. Siden musikken var en kilde for sosialt samvær i Kristians oppvekst, har overgangen til læreryrket bydd på mer av det han var vant til. I forestillingstidene oppstod det et sosialt fellesskap på tvers av skolen, der mange så godene av å drive med musikk. For Josefine ble derimot overgangen til læreryrket vanskeligere. Siden hun var vant til at musikk skulle utøves, ble det å ikke ha nok instrumenter til elevene hardt for henne. I motsetning til Kristian, som hadde muligheten til å jobbe sammen med en annen musikk lærer, følte Josefine seg hovedsakelig alene i sin tilværelse som musikk lærer.

Det som også er interessant med denne overgangen til yrket er at alle informantene, med delvis unntak av Robin og lytting, mener at de bruker veldig lite av det de lært i utdanningen. I Josefines tilfelle var utdanningen god på å lære bort metodikk, men det hjalp fint lite da det ikke var gjennomførbart med instrumentalundervisning. For Kristian var det motsatte, da utdanningen hans hovedsakelig forberedte han på instruering i kulturskole ovenfor metodikk.

Her ser jeg tre interessante temaer: Hvorfor får den utøvende musikken et større fokus enn de andre måtene å praktisere faget på, og hvorfor er det slik da, hvis det utøvende er det viktigste aspektet med faget, at mange skoler ikke har nok med ressurser til faget? Og hvis det er slik at det som blir lært i utdanningen er lite brukbart for hvordan lærere gjennomfører undervisningen, hva kan utdanningene gjøre for å forberede studentene til å bli lærere?

Kategoriene som kommer til å bli diskutert i diskusjonskapittelet blir derfor som følgende: *musikk som et sluttprodukt, musikk læreren og ressurser og utdanningens hjelp med overgangen til yrket.*

## 5 Diskusjon

I drøftingskapittelet vil jeg prøve å svare på min problemstilling: *Hva mener lærere er formålet med musikkfaget, og hvordan har det påvirket deres overgang fra lærerstudiet til læreryrket?* Ut ifra intervjuene dukket det opp tre kategorier som jeg mener kan forklare hvorfor det ligger et fokus på den utøvende musikken og hvordan dette har påvirket informantenes overgang ifra utdanningen til yrket. Kategoriene er som følger:

### 5.1 Musikk som et sluttprodukt

Når man klikker seg inn på lærerplanen i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2020) blir vi presentert for en del ting som elevene skal kunne i løpet av sin tid på grunnskolen: de skal kunne reflektere over musikalske tradisjoner, hvordan musikk påvirker forskjellige identiteter og hvordan kjønnsroller blir presentert i media, bare for å nevne noen. Likevel er det et felt innad i faget som dukker opp først i alle de forskjellige kompetansemålene, samt i forklaringen av fagets relevans og sentrale verdier: *utøving*. Hvorfor er det slik at denne biten av faget får privilegiet av å stå foran? Et mulig svar kan være at det ligger i fagets natur å fokusere på det utøvende. Som nevnt i delkapittelet om de forskjellige konsepsjonene har skoler fra tidlig av beskjeftiget seg med musikk for å videreføre tradisjoner til elever (Nielsen, 1998, s. 165). Det at man driver med utøvende musikk i skolen er jo selvfølgelig ikke i seg selv en dårlig ting. Musikk blir jo til ved at noen utøver det, så det er av den grunn et viktig utgangspunkt for gjennomføring av musikktimen. Men hvorfor er fokuset likevel så stort på den utøvende biten av faget? Det kan jo nettopp være på grunn av den gitte forklaringen. Hvis ikke musikk skal fremføres, hva skal man med det da? Her er det jo selvfølgelig en del som er uenige. Som vi har sett tidligere ligger det mange goder for mennesket, ikke bare elevene, i å reflektere over musikk. I intervjuet med Robin så vi at han tok i bruk bjellen for å påminne elevene hvordan en lyd høres ut, som igjen kan stoppe dem i deres væreglemsel (Varkøy, 2017, s. 122). De mer reflekterende godene til musikken er jo også noe lærerplanen er klar over, siden den reflekterende biten av musikk er der til å begynne med. Men hva kan være en grunn til at lærere likevel vektlegger det utøvende?

Det som kan være en forklaring er at det blir lettere å vurdere og veilede i faget. La oss ta for oss hvordan Josefine drev med gitarundervisning. Her startet hun med å lære alle elevene hvordan man skulle spille noen enkle akkorder. På denne måten kunne elevene føle at de mestret å spille, da hun hadde gitt dem redskapet til å spille sanger med to akkorder, som

eksempelvis *Bjørnen sover* og *Tom Dooley*. Dette gir også Josefine muligheten til å se hvordan elevene utvikler sine ferdigheter. Etter en endt periode med gitarundervisning kan hun se hvem det er som klarer å spille akkordene uten problemer, og kanskje begir seg ut på vanskeligere akkorder, og hvem som fortsatt jobber med *Tom Dooley*. Dette kan derimot bli litt mer komplisert hvis man skal gjøre noe lignende innenfor den reflekterende siden av musikkundervingen. Hvis man vurderer gitarspill kan man som sagt ut ifra visse kriterier si om en elev viser fremgang. Det kan derimot være vanskelig, om ikke umulig, å gjøre det samme med en elevs opplevelse av musikk, siden dannelse er en fri og individuell prosess (Varkøy, 2017, s. 37). På barneskolen er det en ting, men når man på ungdomsskolen skal begynne å sette karakterer, kan det nesten virke som en urettferdig måte å jobbe med musikk på.

Det som også kan forklare denne overvekten av det utøvende i musikkfaget er hvordan musikk lærere behandler tidligere erfaringer med musikkundervisning som *data* (Powell & Parker, 2016, s. 28). I historiene til informantene kan vi se at den utøvende biten av musikken har spilt en viktig rolle fra tidlig av: for Robin var det å skape musikk, mens det for Kristian og Josefine kom i form av musikkundervisningen (på mellomtrinnet i Josefines tilfelle) og korpsengasjementet på fritiden. Med dette tatt i betraktning er det ikke så rart at informantene selv tar i bruk en utøvende undervisningsform i sine musikktimer. Det vi også må tenke på er at deres musikk lærere også en gang har vært elever. Et spørsmål man må stille seg da er om lærerne egentlig gjør den utøvende musikkens dominans i faget noe bedre? Slik som deres lærere før dem mest sannsynligvis tok i fra sine lærere, vil informantenes undervisningspraksis igjen påvirke elevene de selv underviser. På denne måten blir utøving av musikk ikke lenger en måte å undervise musikk på, men det blir måten å undervise musikk på.

Som vi så tidligere kan konsekvensen av en nytteorientert tenkning i grunnskolen lede til forslag om å samle de praktisk-estetiske fagene til ett fag (Varkøy, 2017, s. 111). Hva med andre musikkutdanningsarenaer? De siste årene har det vært mange forslag om å legge ned musikklinjer rundt om i landet (Finsrud, 2021). Grunlaget for disse beslutningene har som regel vært av økonomiske årsaker, men det kan også skyldes andre grunner. Som Varkøy (2017, s. 129) påpeker, er som regel svaret på det meste i samfunnet å bringe inn kulturen. Er det mange som flytter fra bygda for å starte et liv i storbyen? Da setter vi opp et kulturhus for å få de til å bli. Likevel er det et økonomisk problem å drifte musikklinjer, som igjen bidrar til kultur i nærområdene. Det å slå musikklinjer i forskjellige distrikter sammen fører til at



mange av de som kommer langveis fra må flytte på hybel. Dette kan igjen føre til lave søkertall, da det ikke er alle som vil belage seg på dette (Finsrud, 2021). Hvis nedleggelsene ikke nødvendigvis er av økonomiske årsaker, hva kan da være en potensiell forklaring? Det kan være at vi må tilbake til dette med nyttetenkning. Med å ha utdanningsplasser som dedikerer en del av sine timer til å opparbeide musikkfaglige kunnskaper hos sine elever, kan det kanskje fremstå som skuffende at det er få av de som går på musikklinjer som senere driver med musikk som yrke. Dette er ikke noe som kun er forbeholdt musikklinjer når vi også ser det samme med idrettslinjer (Sørli, 2019). Her kan vi begynne å snakke om økonomisk belastning igjen. Med bygging av kulturhus vet man i det minste hva man får: en arena som produserer kultur. Garantien for at de som går på musikklinjer og idrettslinjer ender opp med å bli utøvende i sine respektive felt er derimot ikke like sikker. Med dette fokuset på at musikk skal resultere i noe, forsømmer man de andre kompetansemålene i lærerplanen. Det kan virke som at skolene indirekte sier at de mer reflekterende aspektene med musikkfaget ikke har noe for seg.

## **5.2 Musikk læreren og ressurser**

Som vi så i den forrige kategorien kan det tyde på at lærerplanens og skolens interesse for musikkfaget ligger i at det skal utøves. Dette fører til et lite paradoks: hvis skolens interessefelt for musikktime ligger i at elevene skal kunne fremføre musikk, hvorfor er det da slik at en del skoler har lite ressurser? Musikklasserommet er ikke noe som er likt på alle skoler i vårt land; Noen bugner over av all slags band- og Orff-instrumenter, mens andre knapt har 5 gitarer til rådighet. I likhet med hvordan en kanontekning kan føre til at noen bestemmer hva som kategoriseres som "god" og "dårlig" musikk (Hanken & Johansen, 2021, s. 185), kan det virke som at skolen legger premissene for hva som kan kategoriseres som å "utøve musikk". Når man synger utøver man også musikk, men det er jo kun en brøkdel av hva som er mulig å gjøre med musisering i klasserommet.

Det som kan være interessant med denne mangelen på ressurser er at den kan gjøre innholdet i faget enda mer verdisplittet. Som vi så i beretningene til Josefine, var det vanskelig å gjennomføre musikkundervisning da det ikke var nok instrumenter for hele klassen å bruke. I situasjoner som dette må man som lærer bruke sitt profesjonelle skjønn slik at man kan sørge for at utfallet blir noe som er godt og tilpasset "klienten" (Grimen & Molander, 2019). Det kan som sagt føre til en del opplegg som kun fungerer halvveis, da det innebærer for læreren å inngå et kompromiss. Kanskje man til og med må ty til å ha om musikkteori, eller vise

musikk eksempler i stedet. Her ligger det et potensielt problem. Selv om lærerplanen trekker frem at elevene skal kunne reflektere over musikkens bruk i samfunnet, er det hovedsakelig det utøvende aspektet av faget som blir gitt mest fokus (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvis det da skulle være slik at en skole skulle mangle resurser, så kan det fremstå som at det å drive med mer reflekterende aspekter av musikkundervisningen blir sett på som en straff. Dette kan potensielt bli en prøvelse hvis man, som i likhet med informantene i denne avhandlingen, kommer fra en bakgrunn som er sterkt preget av musisering.

Dette trenger likevel ikke å bety at det er umulig å musisere med mangel av instrumenter. Som vi så i fortellingen til Robin var det ikke nødvendig med instrumenter og digitale hjelpemidler for å kunne komponere. Gjennom å bruke lydene som kroppen har tilgjengelig gikk det fint an å improvisere frem en komposisjon. Dette kan være både positivt og negativt. På den positive siden kan vi se at denne "musiske" tilnærmingen til undervisningen gjør problematikken om mangler av ressurser nokså relativ. Gjennom å bruke kroppen som et verktøy for musikalsk forståelse kan elevene møte musikken på en mer autentisk måte, og kanskje få en større helhetsforståelse av den (Hanken & Johansen, 2021, s. 190). I skoler som operer som iPad-skoler vil muligheten til å bruke digitale hjelpemidler gjøre opp for mangel av instrumenter i musikkrommet (Dyndahl, 2004, s. 77). På denne måten kan man også som musikk lærer fokusere på mer kunnskapsbaserte elementer i musikken, da det utøvende er sikret et klingende resultat. Den mer negative siden av denne saken er at problemet med for lite ressurser blir uproblematisk. Hva er vitsen med å gi penger til et fag som potensielt kan klare seg uten det?

I intervjuet med Josefine så vi også at en mangel på ressurser nødvendigvis ikke var hovedproblemet for hennes slit i faget. Det virker som at ressursene var der til å begynne med. Da hun forklarte de forskjellige aktivitetene hun pleier å gjøre i musikk timen ble både ting som gitarundervisning, digitale hjelpemidler og boomwhackers nevnt. Det er mulig at noe av det nevnte utstyret har kommet i senere tid, men det virker som at det mest prekære lå i antall elever per lærer. Dette virker som roten i hvorfor hun følte at det var håpløst å undervise i musikk. Først etter at skolen delte klassen i to fikk hun følelsen av at faget ble tålelig å undervise. På denne måten kan det virke som at faget begynte å ligne mer på det hun selv så i sin praksis, og at det stemte mer over ens med hennes "data" (Powell & Parker, 2016, s. 28).

Det kan virke som, ut ifra de veiene denne diskusjonen har tatt, at jeg mener at ressurser er synonymt med instrumenter. Slik trenger det selvfølgelig ikke å være. En lærer kan nemlig også være en ressurs for en arbeidsplass. Ved å ha et team rundt seg har man muligheten til å kunne dele sine idéer og få innspill på hvordan man kan forbedre sin praksis. Derfor er det interessant at det blir ansatt få musikk lærere per skole. Av den grunn kan musikk læreryrket for mange være en ensom tilværelse (Ballantyne, 2007, s. 184). På studiet har man kanskje vært vant til at man kan forhøre seg med både lærere og studenter hvis det er noe man er usikker på. Slik kan ens fordommer bli utfordret, som til gjengjeld kan gjøre praksisen bedre. Hvis man derimot ikke får muligheten til dette kan konsekvensen muligvis være stagnasjon. Vi så at Kristians møte med skolen var mer glidende enn Josefines. På skolen var det en interesse for avslutningsforestillingen, som igjen gjorde at musikk timene fikk litt løsere tøyler. I den andre jobben så vi også at han fikk bedret sin praksis gjennom å samarbeide med en annen lærer. Hos Josefine ble derimot overgangen ganske brå, til tross for en grei start. En mangel på støtte fra skolen og et faglig fellesskap gjorde Josefine nedstemt over å jobbe som musikk lærer.

Hvis det er slikt at en lærers selvsikkerhet rundt egne musikkferdigheter er sammenhengende med i hvor stor grad de er gode til å spille et instrument (de Vries, 2011, s. 3), kan det være mange som får en hard overgang til læreryrket. Med et fokus på den utøvende biten av faget kan mange lærere føle seg uskikket til å gjennomføre undervisning. Hvis antallet musikk lærere per skole var større ville kanskje denne overgangen vært mildere. Som på studiet får den uerfarne læreren mulighet til å rådføre seg med andre, slik at ens praksis kan bli bedre. Her kan for så vidt mangelen på instrumenter igjen være en gode. Hvis skolen ikke har tilgang på instrumenter, må man få elevene til å jobbe med musikk på andre måter. Her kan den reflekterende biten av faget være en lettelse for de som føler manglende ferdigheter i musisering. I stedet for å føle seg utilpass med å undervise i noe man selv føler seg dårlig i, kan lærerne med lav selvtillit få muligheten til å undervise like viktige aspekter med faget som kanskje ellers hadde vært neglisjert.

### **5.3 Utdanningens hjelp med overgangen til yrket**

I informantenes tilfelle er ikke nødvendigvis det at skolene og utdanningene fokuserer på den utøvende biten av musikken en dårlig ting. Siden alle har erfaringer med det utøvende, burde det i teorien være enkelt å bevege seg fra utdanningen til yrket. Det som derimot blir problematisk er hvis utdanningen gir et urealistisk bilde på hvordan læreryrket er. I følge

Josefine var det jo mye bra de lærte i undervisningen når det kom til metodikk. Problemet er da hvis det du lærer er lite gjennomførbart i undervisningen. Hva kan gjøres for å forberede studentene på overgangen til yrket? En mulighet kan jo ligge i å jobbe med caser (Ballantyne, 2007, s. 187). På denne måten vil studentene få en mulighet til å gjøre seg kjent med forskjellige scenarioer som kan oppstå i yrket. Dette høres forståelig ut, da tidligere forskning har pekt ut at praksisperioden har vært den arenaen der studentene har lært mest om yrket (Conway, 2012, s. 329). Dette kan vi se igjen i fortellingene til Josefine, da det først var i praksis hun virkelig så hva som er mulig å gjøre i faget.

Et annet grep som utdanningene kan gjøre for å mykne overgangen til yrket kan være å jobbe mer med den reflekterende biten av faget. Som vi så i intervjuene var det en del fokus på det utøvende i utdanningene til Kristian og Josefine. Dette gir mening i Kristian sitt tilfelle, da utdanningen hans var mer rettet mot at studentene skulle jobbe som kulturskolelærere. Josefine burde derimot ha hatt en bedre innføring i denne biten av faget. Som hun fortalte i intervjuet sitt var det en interesse for å ha studenter med musikklinjekompetanse, selv om dette ikke var tilfellet. Av den grunn kan det virke som at det som kjennetegner en god musikk lærer er at man skal være flink til å musisere. En viktig faktor vi må ta i betraktning er tiden våre informanter begynte å jobbe som lærere. Alle informantene startet sin karriere som lærere under *Kunnskapsløftet 2006* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Hvis vi ser på hva som er hovedområdene til musikkfaget kan vi se at to tredjedeler baserer seg på drive med musikk. På denne måten er det ganske forståelig at de forskjellige utdanningene til informantene hadde et større fokus på den utøvende biten av faget.

Problemet med å forberede studentene på hva de kan møte ute i læreryrket er jo at det kan være mildt sagt umulig å tilpasse alle mulige behov. Lærerne i utdanningen må bestemme hva som er godt for sine "klienter" når de jobber med planlegging av undervisning (Grimen & Molander, 2019, s. 190). Som vi både har sett i den tidligere forskningen og i intervjuene kan studentenes kompetanser være veldig forskjellige. Alle informantene hadde gode egenskaper i å utøve musikk da de gikk lærerutdanningen, og noen omtalte seg også som musikere. Dette kan gjøre det vanskelig for lærerne på studiet å tilpasse undervisningen, slik at de som har erfaringer med å utøve musikk også får noe ut av studiet. I Josefines tilfelle så vi at undervisningen på studiet ble som å gå musikklinjen på nytt, da det var mange av studentene som ikke hadde god nok erfaring med å spille musikk.

## 6 Konklusjon

Selv om utdanningen min har gitt meg en del verktøy for å jobbe med musikkfaget, er jeg nervøs for å starte i yrket. Slik det ble nevnt i innledningen til denne avhandlingen vil musikk, uansett hvor mye jeg anerkjenner den reflekterende biten, være noe utøvende for meg. Dette har nok noe med at de erfaringene som jeg har fra tidlig av sitter dypt i meg. Musikktime i grunnskolen gikk hovedsakelig til å synge sanger og spille i band, og med musikklinjen og korps var jo utøvende musikk uunngåelig. Det virker nesten slik når det gjelder våre informanter også. Alle sammen hadde en formening om at musikk er noe som skal gjøres. For Robin var det en generell oppfatning han hadde fra da han var barn, noe som ledet han mot en utdanning i utøvende musikk. For Kristian var det både korps og skole som sto for denne grunnforståelsen, og det samme gjelder for Josefine.

Derfor blir det interessant å se veien videre. Det kan hende at det blir vanskelig å gjennomføre undervisningstimer hvis skolene jeg jobber på ikke har nok ressurser. Det var jo slik for Josefine. Det kan også hende at mine fremtidige jobbplasser har interesse for faget, og er ivrige på å gjøre det til en arena for trivselsskapelse. Samtidig burde ikke det at skolen har lite ressurser være et problem. "Nød lærer naken kvinne å spinne" heter det seg, og kanskje det å få fokuset vekk fra det utøvende kan være bra for en lærers praksis. Likevel er det slik at man som lærer kun har autonomi innenfor en viss ramme. Man må igjennom alt lærerplanen sier man skal, så det kan jo igjen gjøre mangel på ressurser problematisk.

Hvis informantenes forskjellige historier har fortalt oss noe, er det nok at overgangen fra lærerutdanningen til læreryrket ikke er lik for alle. For noen vil den kanskje være slitsom, der de føler seg alene og uten det de trenger for å gjøre jobben sin. For andre kan det være et støttende miljø der man får utviklet sin praksis i samarbeid med andre. På denne måten kan det være vanskelig for lærerutdanningene å designe et studieløp som kan tilfredsstille alle enkeltindivider, da det alltid vil være et ulikt utgangspunkt for alle.

## Litteraturliste

- Ballantyne, J. (2007). Documenting praxis shock in early-career Australian music teachers: the impact of pre-service teacher education. *International Society for Music Education*, 25(3).
- Ballantyne, J., Kerchner, J. L. & Aróstegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education*, 30(3), 211-226. doi: 10.1177/0255761411433720
- Ballantyne, J. & Packer, J. (2010). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299-312. doi:10.1080/1461380042000281749
- Bladh, S. (2004). Music teachers—in training and at work: A longitudinal study of music teachers in Sweden. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 3(3).
- Bouij, C. (2004). Two Theoretical Perspectives on the Socialization of Music Teachers. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3).
- Børresen, B. (2020). Kritisk om kritisk tenkning. *Bedre skole*,(2), 80-83.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Conway, C. M. (2012). Ten Years Later: Teachers Reflect on “Perceptions of Beginning Teachers, Their Mentors, and Administrator Regarding Preservice Music Teacher Preparation”. *Journal of Research in Music Education*, 60(3), 324-338. doi: 10.1177/0022429412453601
- 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).
- Dyndahl, P. (2004). Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 73-91). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Finsrud, E. (2021, 11.05). Flere musikklinjer trues: Mulig nedleggelse av musikk, dans og drama ved kjent Trøndelag-skole. *Kontekst*. Hentet fra <https://www.kontekst.no/>
- Grimen, H. & Molander, A. (2019). Profesjon og kjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (4. utg., s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hamann, D. L., Daugherty, E. & Mills, C. R. (1987). An investigation of Burnout Assessment and Potential Job Related Variables Among Public School Music Educators. *Psychology of Music*, 15(2), 128-140. doi:10.1177/0305735687152002
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk* (3. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Johansen, G. (2004). Musikkfag, lærer og lærerplan. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 111-121). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Killian, J. N., Dye, K. G. & Wayman, J. B. (2013). Music Student Teachers: Pre–Student Teaching Concerns and Post-Student Teaching Perceptions Over a 5-Year Period. *Journal of Research in Music Education*, 61(1), 63-79. doi:10.1177/0022429412474314
- Klafki, W. (2021). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier (Christensen, Bjørn, Overs.)* (3. utg.). Århus: Klim (Opprinnelig utgitt 1996).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (Anderssen, Tone Margaret. Rygge, Johan, Overs.)* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk (Opprinnelig utgitt 1996).
- McLain, B. P. (2005). Environmental Support and Music Teacher Burnout. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (164), 71-84.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis : a methods sourcebook* (3rd ed. utg.). Los Angeles: Sage.
- Nerland, M. (2004). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 46-56). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Powell, S. R. & Parker, E. C. (2016). Preservice Music Teachers' Descriptions of Successful and Unsuccessful Teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 26(3), 27-37. doi: 10.1177/1057083716662689
- Russell-Bowie, D. (2010). A Ten Year Follow-up Investigation of Preservice Generalist Primary Teachers' Background and Confidence in Teaching Music. *Australian Journal of Music Education*, (2).
- Seidman, I. E. (2013). *Interviewing as qualitative research : a guide for researchers in education and the social sciences* (4th ed. utg.). New York: Teachers College Press.
- Shaw, J. T. (2016). Alleviating praxis shock: Induction policy and programming for urban music educators. *Arts Education Policy Review*, 119(1), 25-35. doi:10.1080/10632913.2016.1185655
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research* (4. utg.). London: SAGE Publication Ltd.
- Sindberg, L. K. (2013). Perceptions and perspectives of music teachers in urban settings: isolation, conversation and collaboration. *Music Education Research*, 16(4), 387-403. doi:10.1080/14613808.2013.848849

- Sørli, G. (2019, 18.11). IKKE LEGG NED IDRETTSFAG PÅ FAUSKE VGS. *Avisa Norland*.  
Hentet fra <https://www.an.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Lærerplan i musikk (MUS1-01)*. Hentet fra  
<https://www.udir.no/k106/MUS1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Lærerplan i musikk (MUS01-02)*. Hentet fra  
<https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk - strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo:  
Cappelen Akademisk Forlag.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk - dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vinge, J. & Sætre, J. H. (2017). Ulike musikkfag? Et kritisk blikk på en god, gammel musikkdidaktisk  
øvelse. *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektive, 1*,  
153-161.
- Yuksel, G. (2020). Metaphors of the prospective teachers regarding the concept of music. *Cypriot  
Journal of Educational  
Sciences, 15*(4). doi:10.18844/cjes.v%vi%i.5048
- Öztürk, Ö. & Öztürk, G. (2020). Music Teacher Burnout: A Discussion in terms of Professional  
Status and the Value of School Music Education. *International Journal of Progressive  
Education, 16*(5), 370-389. doi:10.29329/ijpe.2020.277.23



# Vedlegg

## Vedlegg 1

### **Søker intervjuinformanter til en masteroppgave om musikk læreres syn på musikkfaget**

Hei! For tiden skriver jeg på min masteroppgave om musikk læreres syn på musikkfaget. I denne oppgaven er jeg interessert i å finne ut om læreres syn på musikkfaget har forandret seg i overgangen fra lærerstudiet til selv å jobbe som lærere. Jeg ønsker å komme i kontakt med musikk lærere i grunnskolen som har jobbet i yrket minst 5 år, men maks 10 år. Hvis noen er interessert i å være med som informant, send meg gjerne en personlig melding eller kontakt meg på følgende mailadresse: [s325165@oslomet.no](mailto:s325165@oslomet.no)

Håper å høre fra dere!

## Vedlegg 2

Prøver meg igjen med en revidert versjon:

### **Søker intervjuinformanter til en masteroppgave om musikk læreres syn på musikkfaget**

Hei! For tiden skriver jeg på min masteroppgave om musikk læreres syn på musikkfaget. I denne oppgaven er jeg interessert i å finne ut om læreres syn på musikkfaget har forandret seg i overgangen fra lærerstudiet til selv å jobbe som lærere. Jeg ønsker å komme i kontakt med musikk lærere i grunnskolen som har jobbet i yrket minst 5 år. Hvis noen er interessert i å være med som informant, send meg gjerne en personlig melding eller kontakt meg på følgende mailadresse:

[s325165@oslomet.no](mailto:s325165@oslomet.no)

Håper å høre fra dere!

## Vedlegg 3

# Intervjuguide

### Introduksjon:

- Presentasjon av meg selv og prosjektet.
  - Problemstilling: *Forandrer musikk læreres syn på musikkfaget seg i overgangen fra lærerstudiet til å selv jobbe som lærere?*
- Informantens rett til å avbryte.
- Samtykke til lydopptak og publisering.

### Presentasjon av informanten:

- Antall år i musikk læreryrket.
- Utdanning
- Arbeidserfaring.

### Tidligere erfaringer med musikk:

- Hvordan var musikkundervisning din da du gikk i grunnskolen?
- Hva fikk deg til å søke musikk læreryrket?

### Musikk i lærerutdanning:

- Har utdanningen din bidratt til hvordan du opplever musikkfaget?
- Føler du at utdanningen din forberedte deg på læreryrket?

### Virke som musikk lærer:

- Hva motiverer deg til å lage den undervisningen du gjennomfører?
  - Hva er prosessen?
  - Hva vil du at elevene skal lære?
  - Bruker du det du har lært?
- Har ditt virke som musikk lærer påvirket ditt syn på musikkfagets?

### Tolkning av intervju:

- Oppsummere hovedsynspunktene til informanten og se om hen er enig i oppsummeringen.

---

### Avslutning:

- Hvordan oppfattet du intervjusituasjonen?
- Har du sagt alt det du ville si?
- Har du noen videre spørsmål?
- Love de muligheten til å lese transkripsjonen slik at de kan godkjenne den.

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

463190

### Prosjekttittel

Fra lærer til elev - musikk læreres tanker rundt fagets verdier

### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bendik Fredriksen, bendikf@oslomet.no, tlf: 40233297

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Lars Zimmermann Vonen, s325165@oslomet.no, tlf: 46853050

### Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.07.2022

### Vurdering (1)

---

#### 06.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og personverntjenester. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022

#### 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

Personverntjenester 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).

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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).

Nettskjema diktafon er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller 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.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 5

Lars Zimmermann Vonen

Masterstudent

OsloMet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

[s325165@oslomet.no](mailto:s325165@oslomet.no)

Tlf: 46853050

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

#### **Arbeidstittel:**

**"Fra elev til lærer – musikk læreres tanker rundt fagets verdier"**

#### **Bakgrunn og formål**

Det er en masteroppgave i musikk som undervisningsfag ved grunnskolelærerutdanningen på OsloMet. Målet er å undersøke om ens tanker rundt musikk som skolefag forandrer seg ved overgangen fra lærerutdanning til læreryrket. Gjennom intervjuer med en utvalgt gruppe fagutdannede lærere ønsker jeg å få en innsikt i hvordan lærere tenker om musikkfagets verdier, og om det å jobbe som musikk lærere har vært med på å påvirke deres meninger.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Intervjuet vil bli holdt på avtalt sted og til avtalt tid, og vil vare fra 30 minutter til ca. 1 time. Intervjuet vil bli tatt opp på med diktafon-appen, og notater vil bli tatt underveis. Intervjuet vil senere bli transkribert, der personlige og gjenkjennbare opplysninger om deg vil bli anonymisert. Før jeg starter å analysere intervjuet vil du få anledning til å lese gjennom og godkjenne transkripsjonen, og eventuelt kommentere eller utdype synspunktene dine

Spørsmål vil blant annet omhandle hva slags tanker du hadde om musikkfagets før du gikk ut i jobb og hvordan det potensielt har endret seg over tid?

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i avhandlingen vil navnet ditt bli erstattet med et pseudonym. Det er kun forskeren som har tilgang til materialet. Lydopptaket vil bli oppbevart i Nettskjema-Diktafon, og er kun tilgjengelig for forskeren gjennom en personlig FEIDE-innlogging. Lydopptak og navneliste slettes, og datamaterialet anonymiseres senest ved prosjektslutt 01.07.2021

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert, og lydopptak og transkripsjoner slettes. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 OsloMet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier 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:

- Prosjektansvarlig/veileder:
  - Bendik Fredriksen  
Førsteamanuensis  
OsloMet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
E-post: [bendikf@oslomet.no](mailto:bendikf@oslomet.no)  
Tlf: 40233297
  
- Vårt personvernombud:
  - Jorunn Wiig Strømberg  
Seniorrådgiver  
OsloMet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
E-post: [Jorunn.Stromberg@oslomet.no](mailto:Jorunn.Stromberg@oslomet.no)  
Tlf: 67235465

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Hvis du er interessert i å delta i dette prosjektet ber jeg deg skrive under på samtykkeerklæringen under.

Med vennlig hilsen

Bendik Fredriksen  
(Prosjektansvarlig/Veileder)

Lars Zimmermann Vonen

## Samtykke til deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

Sted/dato:

Signatur: