

**MASTEROPPGAVE**

**M1GLU**

**Mai 2023**

# Lærer, hvorfor har vi musikk?

En kvalitativ undersøkelse av hvordan musikk lærere reflekterer rundt legitimering av musikkfaget overfor elevene sine.

# Teacher, why do we have music?

A qualitative study of how music teachers reflect on the legitimation of the music subject to their pupils.

Vitenskapelig oppgave

30 stp. oppgave

Ingrid Bovim



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## **Sammendrag**

I denne masteroppgaven ser jeg nærmere på hvordan musikk lærere på mellomtrinnet reflekterer rundt legitimering i musikkfaget overfor elevene sine. Det finnes flere ulike perspektiver på legitimering i forskningslitteraturen, og jeg har samlet eksempler på de mest sentrale perspektivene for en skolesammenheng. Jeg har også gjennomført kvalitative intervjuer av fire musikk lærere fra forskjellige kommuner på Østlandet. Intensjonen med intervjuene er å finne ut av hvordan musikk lærerne legitimerer musikkfaget overfor elevene sine, og hvordan lærerne jobber for å få elevene til å oppleve faget som meningsfullt. Ved hjelp av informasjonen fra intervjuene og tidligere forskning på legitimering, ser jeg på hvordan vi som musikk lærere kan legitimere faget overfor elevene på ulike måter. Lærerne opplever at elevene spør dem om hvorfor de skal ha musikk på skolen, og det er ofte de eldste elevene som lurere. Musikk lærerne som deltok i intervjuene har mange forskjellige svar på dette spørsmålet, fra det som har med nytte tenkning å gjøre, til det som handler om erkjennelse og danning. Musikk lærerne kommer også med eksempler på at legitimering ikke nødvendigvis trenger å innebære ord, men kan gjøres gjennom undervisningen.

## **Abstract**

In this master's thesis, I will investigate how fifth to seventh grade music teachers in Norwegian primary schools reflect on legitimation of the music subject to their pupils. There are several different perspectives on legitimation in existing research and I have gathered examples of the most important perspectives for a school context. I have also conducted qualitative interviews with four music teachers from different municipalities in Eastern Norway. The intention of the interviews is to find out how the music teachers legitimize the music subject to their pupils, and how the teachers work to make the subject meaningful for their pupils. Using the information gathered from the interviews and previous research on legitimation, I look at how we as music teachers can legitimize the subject in different ways towards pupils. The teachers find that the students ask them why they should have music as a subject in school, and it is often the oldest students who ask this question. The music teachers who participated in the interviews had many different answers to this question, from utilitarian thinking to music's potential for cognition and education. The music teachers also provide examples showing that legitimation does not necessarily have to involve words but can be done through teaching.

## **Forord**

Etter fem år på lærerutdanningen på OsloMet, avslutter jeg studiet med denne masteroppgaven. I løpet av de fem årene har jeg tilegnet mye ny kunnskap, og nye refleksjoner jeg tar med meg inn i læreryrket. Takket være OsloMet føler jeg meg nå så forberedt jeg kan bli på hva som kan møte meg på andre siden, i skolen. Masteroppgaven har ikke blitt skrevet av seg selv, og det er noen jeg vil takke i denne anledning.

Jeg vil takke Fredrik, som har vært der for meg gjennom hele studiet og støttet meg gjennom masterarbeidets oppturer og nedturer. Takk for de lange gåturene med utblåsninger og tankevandringer rundt masteroppgaven. Det har vært viktig å ha noen ved min side som kan lytte. Jeg vil også takke svigermor, Vivian for å ha tatt seg tid til korrekturlesing.

Takk til veileder Bendik Fredriksen for nøye og gode og grundige tilbakemeldinger underveis i masterskrivingen. Jeg vil også takke biveileder Øivind Varkøy for spennende samtaler rundt legitimering. Det var Øivind som gjorde meg nysgjerrig på legitimering, ved å holde spennende forelesninger underveis på lærerstudiet.

Jeg vil også rette en takk til alle de fire musikk lærerne som stilte til intervju. Vi hadde noen spennende og informative samtaler, og dere åpnet øynene mine for flere interessante perspektiver på legitimering. Dere sitter på mange erfaringer som musikk lærere, og jeg er takknemlig for at dere ville dele dem.

Jeg håper at denne oppgaven vil kunne gi lærere og studenter noe å tenke over, og et refleksjonsgrunnlag i legitimeringstenkningen til musikkfaget.

Oslo, mai 2023

Ingrid Bovim

## **Innhold**

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>7</b>
1.1	Forskningsstatus .....	8
1.2	Problemstilling.....	8
1.3	Oppgavens oppbygning .....	9
<b>2</b>	<b>Teori.....</b>	<b>10</b>
2.1	Utdanningens tre formål .....	10
2.2	Perspektiver på legitimering i musikkfaget .....	11
2.2.1	Musikk som erkjennelse .....	12
2.2.2	Musikk som dannende.....	14
2.2.3	Musikk som nyttefunksjon .....	16
2.2.4	Musikk som terapi .....	18
2.3	Oppsummering .....	18
<b>3</b>	<b>Metode .....</b>	<b>19</b>
3.1	Valg av metode .....	19
3.1.1	Abduktiv tilnærming .....	20
3.2	Datainnsamling .....	20
3.2.1	Utvalg .....	20
3.2.2	Intervjuguide .....	21
3.2.3	Gjennomføring av intervjuer .....	21
3.3	Analyseprosessen.....	22
3.3.1	Transkribering .....	22
3.3.2	Tematisk analyse .....	22
3.4	Etiske perspektiver .....	23
3.4.1	Informert samtykke .....	23
3.4.2	Korrekt gjengivelse av data.....	24
3.4.3	Anonymisering .....	24
3.5	Validitet .....	24
3.6	Reliabilitet .....	25
<b>4</b>	<b>Resultater .....</b>	<b>26</b>
4.1	Musikkfagets status .....	26
4.2	Musikk som nyttefunksjon .....	27
4.2.1	Musikk og hjernen.....	27
4.2.2	Musikk og andre fag.....	28
4.2.3	Variasjon i skolehverdagen .....	29
4.2.4	Fokus på vurdering .....	29
4.2.5	Musikk som terapi.....	30

4.2.6	Folkehelse og livsmestring.....	30
4.2.7	Fellesskap.....	31
4.3	Musikk som en del av skolens dannelsprosjekt.....	31
4.3.1	Musikalsk mangfold.....	32
4.3.2	Et allmenndannende fag.....	32
4.3.3	Fremtidens musikere.....	33
4.4	Erkjennelse.....	33
4.4.1	«Kunst og musikk beriker livet».....	33
4.4.2	Glede og lykke.....	34
4.5	Legitimering gjennom handling.....	34
4.6	Forskjell på elev og kollega.....	36
4.7	Byr elevene seg om legitimering?.....	37
<b>5</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>39</b>
5.1	Lærerens påvirkningskraft.....	39
5.2	Musikk som støttefag?.....	40
5.3	Sangaktivitetene.....	41
5.4	Musikklærere eller musikkterapeuter?.....	44
5.5	To forskjellige verdener.....	45
5.6	Fagets egenverdi.....	47
5.7	Nyttegjøring av det unyttige.....	48
5.8	Legitimering gjennom handling.....	48
<b>6</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>51</b>
<b>7</b>	<b>Litteratur.....</b>	<b>54</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>56</b>
8.1	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	56
8.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.....	57
8.3	Vedlegg 3: Godkjenning av søknad fra SIKT.....	60

## 1 Innledning

Musikkfaget er grunnskolens minste fag, og fra 1974 til 2020 har faget tatt mindre og mindre plass i forhold til de andre fagene i læreplanen (Sevilhaug, 2022). De praktisk-estetiske fagene har generelt gjennom årene fått færre timer i forhold til de teoretiske fagene som matematikk, norsk og engelsk (Kalsnes, 2005). De praktisk-estetiske fagene blir dermed ikke prioritert i norsk skole, med tanke på timetallet. Flere kritiserer denne nedgangen, og mener musikk og de andre estetiske fagene skal ha større plass i norsk skole. Det blir da naturlig å spørre seg hvorfor musikkfaget trengs i skolen, og hvorfor det skal brukes mer tid på musikkundervisning enn det gjøres i dagens grunnskole.

Hanken og Johansen skriver at musikkpedagoger generelt ikke er gode nok til å argumentere for faget sitt, og at dette setter faget i en sårbar situasjon. De skriver at det er viktig for musikkklærere å ha et syn på verdiene til og meningene med faget man underviser i (Hanken & Johansen, 2013, s. 165-166). Derfor ønsker jeg å gi et refleksjonsgrunnlag som kan gi både lærere og lærerstudenter muligheten til å gjøre seg opp noen tanker og meninger om hvilke verdier de selv mener er viktige.

I løpet av lærerstudiet har jeg tatt del i diskusjoner og samtaler som omhandler legitimering, og opplevd at jeg synes det er vanskelig å legitimere musikkfaget selv. De fleste begrunnelsene jeg kan komme på, har blitt kritisert i litteraturen for å være instrumentelle, ved at de handler om nytte eller sideeffekter. Hvis jeg skal begrunne ikke-instrumentelt, blir begrunnelsene for svevende og filosofiske for å passe inn i skolesammenheng. Det er derfor utfordrende å legitimere på en måte som elever og folk flest forstår, samtidig som vi må ivareta musikkens egne verdier. For at jeg skal kunne føle meg klar for å være musikkklærer, trenger jeg et bedre refleksjonsgrunnlag til legitimeringstenkingen. Arbeidet med dette prosjektet vil forhåpentligvis gi meg muligheten til å lage meg noen flere tanker på området, og sitte igjen med et stødigere grunnlag for å besvare spørsmål som omhandler legitimering.

Læreplanen har sine svar på hva som gjør musikkfaget relevant i skolen, og hvorfor musikk står som et selvstendig fag i grunnskolen. I «Musikkfagets relevans og sentrale verdier» står det at «musikk er et sentralt fag for skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling». Det står også at «elevene skal få erfare at musikk kan bidra til livskvalitet» og at «faget musikk skal forberede elevene på deltakelse i et samfunns- og arbeidsliv som har behov for praktiske og estetiske ferdigheter, kreativitet og sosial samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Læreplanen ligger som et grunnlag for oppgaven, og jeg bruker læreplanen i analysen og drøftingen av intervjuene jeg har gjennomført.

## 1.1 Forskningsstatus

Det finnes en del litteratur som omhandler legitimeringsspørsmålet, og flere perspektiver på hvordan man kan besvare spørsmålet om hvorfor vi skal ha musikk som et selvstendig fag i grunnskolen. I den norske litteraturen er Øivind Varkøy sentral i legitimeringstenkningen. Varkøy skriver blant annet at musikkens funksjon ligger i at skolen har et ansvar for å gi elevene en felles kulturballast, og skape tilhørighet og fellesskap. Skolen skal også gi muligheter for selvrealisering og frigjøring ved å gi elevene innsikt i nye kulturformer (Varkøy, 2003, s. 208). Kolaas og Angelo har forsket på valgfaget produksjon for scene, som tilhører ungdomstrinnet. Faget har flere fellestrekk med musikkfaget, og derfor anser jeg dette som relevant i legitimeringsforskningen på musikkfaget. Kolaas og Angelo har spurt lærere om hva de anser som fagets relevans og verdier, og belyser flere av fagets egenskaper og verdier i et utdannings- og dannelsesperspektiv (Kolaas & Angelo, 2022).

Det som mangler i litteraturen, er hvordan vi skal rette det mot elevene, og elevens søken etter mening i skolehverdagen. Hva er det elevene forstår og ikke forstår, og hvordan skal vi svare når elevene søker svar på hvorfor de skal ha musikk på skolen? Jeg anser det som interessant og nødvendig å rette blikket mot erfarne musikk lærere, og deres tanker og meninger for å få frem dette elevperspektivet på legitimeringsspørsmålet.

## 1.2 Problemstilling

Problemstillingen min er følgende;

*Hvordan reflekterer musikk lærere på mellomtrinnet rundt legitimering av musikkfaget overfor elevene sine?*

Det er her spesielt interessant å se nærmere på hvordan lærerne tenker legitimering overfor elevene sine sammenliknet med hvordan de legitimerer overfor for eksempel en kollega, eller skolens ledelse. Dette kan også dreie seg om hvordan de jobber for å få faget til å gi mening for elevene uten å bruke ord, med gjennom selve undervisningen, og hvordan de velger å svare på legitimeringsspørsmål som kommer fra elevene.

I denne anledning har jeg gjennomført intervju av fire lærere som alle underviser eller har undervist i musikkfaget på mellomtrinnet, og spurt dem om hvordan de begrunner musikkfaget overfor elevene sine, og hvordan de jobber for at faget skal gi mening for elevene. Her valgte jeg å bruke begrepet begrunne, fremfor legitimering bevisst. Dette var for



å bruke et mer hverdagslig språk, og unngå for avansert fagterminologi i intervjuene. Det var viktig for meg å trekke frem lærernes erfaringer og tanker rundt legitimering for å få et så praksisnært resultat som mulig.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

Jeg skal først presentere litteratur som belyser ulike sider av legitimering av musikk. Her tar jeg utgangspunkt i Gert J. J. Biestas syn på utdanningens formål og Øivind Varkøys kategorisering av musikkens funksjoner. Deretter presenterer jeg metoden for intervjuet jeg har gjennomført, og hvilke funn jeg har kommet frem til i intervjuanalysen. Til slutt avslutter jeg med drøfting, der jeg setter teorien og funnene sammen og ser på hvordan man skal kunne tenke legitimering med hensyn til elevene.

## 2 Teori

I teorikapittelet ser jeg først nærmere på hva Gert J. J. Biesta skriver om utdanningen, og hva utdanningens formål innebærer. Slik kan jeg se nærmere på sammenhengen mellom legitimering og utdanningens formål. Etter det, vil jeg presentere noen eksempler på ulike perspektiver på legitimering i musikkfaget, som jeg anser som sentrale i skolesammenheng. For å belyse de ulike perspektivene på legitimering av musikkfaget, har jeg fordelt de under fire kategorier inspirert av inndelingen Øivind Varkøy har laget. Teorien presenterer ulike måter å legitimere musikkfaget på, og danner også en del av grunnlaget for analysen av intervjuene jeg har gjennomført.

### 2.1 Utdanningens tre formål

Biesta skriver at utdanningens formål dreier seg om tre dimensjoner; kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2014, s. 26). Kvalifiseringsdimensjonen innebærer at elevene skal tilegne seg kunnskap, ferdigheter, verdier og evner under utdanningen (Biesta, 2014, s. 26). I læreplanens overordnede del står det at «Kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Skolen har ansvar for å lære elevene til å ha kunnskap innenfor gitte fagområder. Den sosialisierende dimensjonen av utdanningen dreier seg om at elevene skal innlemmes i allerede eksisterende tradisjoner og handlemåter (Biesta, 2014, s. 26). I læreplanens overordnede del kommer den sosialisierende dimensjonen frem i form av blant annet «Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Den tredje dimensjonen, subjektivering, handler om å frigjøre eleven, og kan anses som hendelser. Subjektivitetshendelser er situasjoner der eleven påkalles, eller velges ut (Biesta, 2014, s. 43). For at eleven skal kunne frigjøres, må også utdannelsen ta en risiko, ifølge Biesta. Denne risikoen omtaler Biesta som utdanningens svakhet. Vi kan ikke garantere utfallet av utdanningen, fordi den er en kommunikativ deltakende prosess mellom lærer og elev (Biesta, 2014, s. 18).

Dagens utdanning bærer preg av utålmodighet, og lærerne blir presset til å sikre elevene gode resultater på prøver og tester (Biesta, 2014, s. 26). Dette gjør det utfordrende å fylle alle skolens tre formål. Hvis man fokuserer for mye på én av dimensjonene, som her blir kvalifikasjon, går dette på bekostning av de andre dimensjonene, som sosialisering og subjektivering (Biesta, 2014s, 159). Biesta mener det er viktig at lærere forholder seg til alle

de tre dimensjonene av utdanningens formål, og at vi tør å ta den risikoen som utdanningen innebærer (Biesta, 2014).

I opplæringsloven står det at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 1998). Dette innebærer ikke kun kvalifisering, som handler om kunnskap, men også det sosiale og det subjektive. Det sosiale er representert som det å duge til å delta i fellesskap i samfunnet og holdninger. Skaperglede, engasjement og utforskertrang kan representere subjektivering. For å si det på en annen måte; kvalifiseringsdimensjonen er nevnt med ett ord, mens subjektiveringsdimensjonen er nevnt med tre ord i formålsparagrafen. Det er dermed forventet av skolen å oppfylle forskjellige formål i skolen, ikke kun det som handler om kvalifisering.

## 2.2 Perspektiver på legitimering i musikkfaget

Det er flere ulike perspektiver på og meninger om legitimeringen av musikkfaget. Dette er en debatt som har pågått en stund, og det er ulike meninger om hvordan det skal gjøres. For å finne flere perspektiver på temaet har jeg søkt i databasene ERIC, Idunn og Oria. Der har jeg brukt søkeordene «justification», «legitimation», «music education», «relevance», «utility» og «value» i ulike kombinasjoner. På Oria og Idunn brukte jeg søkeordene «musikk», «verdi», «egenverdi» og «legitimering». Alle søkene ble avgrenset til kun fagfelleverderte artikler og nyere enn år 2000. Litteraturen jeg har valgt ut belyser flere forskjellige sider av legitimeringsspørsmålet i musikkfaget.

Flere av artiklene presenterer flere av musikkens sideeffekter, som utvikling av fellesskapet, skape variasjon, bygging av selvtillit og selvforståelse. Som en motvekt til dette, er det flere som mener at musikkopplevelser og musikalsk erfaring bør anses som en verdi i seg selv, og at det ikke er holdbart å legitimere musikken på bakgrunn av de ikke-estetiske effektene.

Øivind Varkøy har kategorisert måter å se på musikkens funksjoner. Han har laget fem hovedkategorier, med flere underkategorier på noen av dem. Den første kategorien handler om musikk som erkjennelsesvei/middel. Den andre funksjonen kaller Varkøy for dannende og personlighetsdannende funksjoner. Under denne kategorien plasserer han musikkens etiske, sosiale og identitetsskapende funksjoner. Tredje kategori er musikkens nyttefunksjoner, som å påvirke andre skolefag, eller andre pedagogiske formål, som for eksempel å utvikle kritisk tenkning eller bedre læringsmiljø. Den fjerde kategorien er musikkens terapeutiske

funksjoner. Den siste og femte kategorien handler om rekreasjon og underholdning (Varkøy, 2003, s. 24)

Det er disse kategoriene jeg har hentet inspirasjon fra, og valgt ut fire kategorier, tilpasset underkategoriene etter hvilke funn jeg gjorde i litteraturen og det som jeg anser som mest relevant i elevperspektivet på legitimering. Den første kategorien handler om musikk som erkjennelse. Her trekker jeg frem eksempler fra litteraturen som handler om å musisere, og begrepene glede og lykke. Videre skriver jeg om musikk som dannende, med eksempler på hvordan musikk kan være identitetsskapende og være en del av en «estetisk oppdragelse». Etter dette skriver jeg om hvordan musikken kan anses som en nyttefunksjon, med eksempler på hvordan musikk utvikler fellesskap, legger grunnlag for refleksjon og kritisk tenkning og hvordan musikken kan påvirke de andre fagene i skolen. Til slutt kommer jeg inn på musikkens terapeutiske funksjon.

For å knytte dette til Biestas teori om skolens tre formål, kan man si at erkjennelse kan kobles til subjektivering. Musikk som dannende, i form av identitetsskapende og sosialt oppdragende, kan anses å være en del av sosialiseringen, samtidig som noe av dette også kan høre til under subjektivering også. Kvalifiseringen kan knyttes til musikk som nyttefunksjon, der musikken har funksjoner utenfor seg selv, men også ferdighetene de opparbeider seg i musikkfaget som ligger i musikkfaget, som å lære et instrument eller lære en sang. Flere av kategoriene er noe flytende, og går inn i hverandre. Det er få musikkfilosofier og forskere på legitimering som kun legitimerer på bakgrunn av én av kategoriene, men jeg har gjort et forsøk på å sortere perspektivene.

### 2.2.1 Musikk som erkjennelse

Med erkjennelse mener Varkøy innsikt, forståelse, sammenhenger og meninger. Erkjennelse handler om å undre over livsspørsmål, og om hvem vi er som mennesker i verden (Varkøy, 2017, s. 45-47). Det har oppstått et tomrom på dette området etter religionen fikk mindre plass i det moderne samfunnet, og sluttet å gi svar på de store spørsmålene, og naturvitenskapen klarer ikke å fylle hele tomrommet. Kunsten har et potensial til å fylle dette tomrommet, når det dreier seg om mennesket i søken etter mening og sammenhenger (Varkøy, 2017, s. 45-47).

I musikkens erkjennelsespotensial ligger musikkopplevelsen og lytting sentralt (Varkøy, 2017, s. 56). En musikkopplevelse kan føre til en eksistensiell erfaring. Eksistensiell erfaring kan anses som en tankehandling, der vi reflekterer over vår eksistens og vår væren i verden.

Den musikalske erfaringen trenger ikke å være noe som leder til tenkning, men heller en måte å tenke på (Varkøy, 2017, s. 122).

Bjørkvold mener også at musikk er en viktig del av menneskets natur, og at musikk utgjør en del av det menneskelige. Han skriver at «ingen kan tappes for det musiske uten samtidig å miste noe dypt vesentlig i sin egen menneskelighet» (Bjørkvold, 2014, s. 12). Hanken og Johansen har også skrevet om musikken som et menneskelig behov. De skriver at musikkfaget kan legitimeres på bakgrunn av at musikk er viktig og uerstattelig for vår anerkjennelse, og at det er i møte med musikken mennesket kan få muligheten til å erkjenne seg selv (Hanken & Johansen, 2013, s. 169-170).

Musikkens erkjennelsespotensial ligger under det som Biesta kaller subjektivering.

Subjektiveringen handler om å frigjøre elevene (Biesta, 2014, s. 43), og i erkjennesperspektivet skal musikken kunne lede til en tankehandling, der elevene får muligheten til å reflektere på egenhånd, søke mening og sammenheng i verden.

#### 2.2.1.1 Å musisere

Det er to måter man kan se musikk på. Den ene måten er som et objekt, en «ting». Dette kan for eksempel være et verk. Den andre måten er å se på musikk som en aktivitet, noe vi gjør. I den musikalske aktiviteten ligger det Small kaller *musicking* (Small, 1999). Musikk handler om å delta, og relasjonene som oppstår når vi musiserer. Varkøy skriver at det ligger en egenverdi i møtet mellom objektet og mennesket (Varkøy, 2017, s. 110). Det er her, i møte mellom objektet og mennesket, det kan oppstå en eksistensiell erfaring (Varkøy, 2017, s. 63). Musikkens egenverdi ligger altså i det å gjøre noe sammen som mennesker (Varkøy, 2015, s. 120), men også den musikalske erfaringen som oppstår mellom verket og mennesket som opplever det (Varkøy, 2015, s. 128). Musikk er med andre ord en handling, ikke kun et objekt.

Paul Stewart mener det er et problem at musikkindustrien lokker til seg kunder ved å reklamere med påstander om at musikk gjør mennesket smartere, eller forbedrer psykisk helse (Stewart, 2007). Han skriver at påstanden om at barn som driver med musikk får bedre IQ heller har sammenheng med den sosioøkonomiske bakgrunnen til barna. Stewart mener at musikkens egenverdi er utøvelsen av musikk. Han mener at musikk er noe man gjør, og at det å musisere er en verdi i seg selv (Stewart, 2007). Sevilhaug skriver også om at det å skape noe i seg selv er meningsfylt (Sevilhaug, 2022, s. 166).

### 2.2.1.2 *Glede og lykke*

Begrepene glede og lykke kan være en del av erkjennelse. Glede og lykke er ikke det samme, og filosofen Aristoteles hadde sine meninger om hva som er forskjellen. Ifølge Aristoteles er «hedonisme» en kortsiktig nytelse (Varkøy, 2015, s. 28). «Hedonismen» leser jeg som det vi i dag kaller nytelse, eller glede. Denne gleden kan også beskrives som en slags frihet.

Mennesket får mulighet til å kjenne på en frihet når man får muligheten til å drive med aktiviteter som ikke er formålsstyrte (Varkøy, 2015, s. 120). Dette er altså noe som er betraktet som umiddelbart, en følelse som oppstår i øyeblikket. Glede kan knyttes til mestring og mening (Varkøy, 2003, s. 81).

Lykke omtales mer som livskvalitet eller tilfredshet (Varkøy, 2003, s. 120-121). Alt kan tolkes som midler til lykke, og lykke er individuelt for alle mennesker (Varkøy, 2003, s. 119). Aristoteles deler kildene til lykke inn i tre kategorier; livet som forsker og filosof, livet som fri og ansvarlig borger, og lyst og fornøyelse. Han mente at lykken vokser frem hos menneskene som bruker evnene sine rett. Dette kaller Aristoteles for «eudaimonia», som også han anså som det eneste målet i livet (Varkøy, 2003, s. 119). I dag tyder studier på det å få bruke evnene sine til blant annet musikk, kan føre til lykke. Musikken er en av flere aktiviteter som fører til gode opplevelser, som derfra kan være en kilde til et lykkeligere liv (Varkøy, 2003, s. 120-121). Dette er med andre ord snakk om et lengre perspektiv enn gleden, eller «hedonisme», som handler mer om følelser og det umiddelbare. Det umiddelbare, gleden en får av å drive med musikk, kan dermed også være et middel til lykke.

### 2.2.2 *Musikk som dannende*

Biesta mener at skolens oppgave er å danne hele mennesket, og at det bør være mer fokus på danning i lærerutdanningen (Biesta, 2014, s. 163). Danning dreier seg om personlig utvikling, selvbestemmelse og helhet (Varkøy, 2017, s. 36). Danning er en evig prosess, som foregår hele livet. Danning skjer når kunnskap blir en del av personligheten, og man kan si at danning handler om å gå forbi det å vite, til heller en væremåte (Varkøy, 2017, s. 36). Slik jeg leser Biesta, anser han danning som hele prosessen, med kvalifisering, sosialisering og subjektivering, mens Varkøy ser på danning i musikk sammenheng som en mer personlig prosess som handler om det sosiale og identitetsskapende.

Valgfaget produksjon for scene har blitt undersøkt nærmere av Kolaas og Angelo. Faget tilhører ungdomstrinnet, og kan ikke direkte kobles til musikkfaget på mellomtrinnet.

Samtidig har fagene flere likheter, og deler mye av det samme innholdet. De er begge å regne som praktisk-estetiske fag. De spurte lærere om hvilke tanker de hadde rundt fagets relevans

og betydning for elevene. Flere av lærerne som var med i undersøkelsen til Kolaas og Angelo svarte at faget produksjon for scene bidrar til utvikling av hele eleven, som et helt menneske. De opplever at elevene får vist frem sider av seg selv som ellers ikke kommer til uttrykk i de andre fagene. Lærerne mente at faget kan anses som en annen form for mestringsarena (Kolaas & Angelo, 2022).

#### *2.2.2.1 Identitetsskapende*

I undersøkelsen til Kolaas og Angelo var det flere av lærerne som mente at produksjon for scene-faget også kunne ha betydning for elevenes utvikling av selvtillit og selvforståelse (Kolaas & Angelo, 2022). Dette skriver også Ingrid Maria Hanken om. Hun mener at utvikling av selvtillit og identitet er like viktig som utvikling av musikalsk kompetanse i musikkfaget (Hanken, 2004). Musikkfilosofen David Elliott skriver også om sammenhengen mellom musikk og selvutvikling. Han mener at musikk ikke er et substantiv, men et verb. Musikk er ikke kun en ting eller et objekt, men også noe vi gjør (Elliott, 1995, s. 30), som også Small (1999) var opptatt av. Elliott mener at hensikten med musikkundervisning er at det å gjøre musikk fører til «multidimensjonal tenkning». Denne formen for tankeprosess er kilde til selvforståelse og selvutvikling (Elliott, 1995, s. 53-54). Selvtillit er også en av verdiene til det å skape musikk har (Elliott, 1995, s. 122).

Musikkfaget gir også muligheter for en allsidig personlighetsutvikling (Hanken & Johansen, 2013, s. 171). Musikk har en nær tilknytning til følelser, og den er nødvendig for å ivareta menneskets følelsesmessige utvikling. Musikkfaget utvikler en side av personligheten som de teoretiske fagene ikke ivaretar på samme måte. Musikken kan bidra til at barn får et mer bevisst forhold til følelsene sine, og følelsene kan utforskes ved hjelp av musikk (Hanken & Johansen, 2013, s. 167-168). Even Ruud skriver også om sammenhengen mellom musikk og følelser. Han skriver at musikken ikke bare har evnen til å utløse følelser, men også styre dem. Ruud skriver at vår historie med musikk kan påvirke det emosjonelle i oss, og hvordan vi reagerer emosjonelt i andre situasjoner (Ruud, 2017, s. 67). Han skriver også at musikken kan være med på å regulere følelsene våre (Ruud, 2017, s. 105).

#### *2.2.2.2 Estetisk oppdragelse*

Bennett Reimer er sentral i amerikansk legitimeringstenkning, og har skrevet om den estetiske oppdragelsen. Reimer mener at det viktigste formålet med kunst i skolen, er at musikk og all annen kunst i utdannelsen skaper en dypere forståelse og opplevelse av menneskelige følelser, noe som igjen fører til bedre livskvalitet (Reimer, 1989, s. 53). Han mener med andre ord at elevene lærer seg å få bedre kontakt med følelsene sine, og utvikler seg på et emosjonelt plan

gjennom musikkundervisningen i skolen. Reimer legger vekt på verdien av musikkopplevelsen, og hvordan musikalske opplevelser påvirker sansene våre, fremfor det intellektuelle, og at musikkopplevelser er nært knyttet til følelser. Her ligger lytting som en sentral del av opplevelsen (Reimer, 1989, s. 126-130). Dette kan også knyttes til musikkens erkjennelsesfunksjon, med musikkopplevelsen i sentrum, men først og fremst fokuserer Reimer på hvordan den estetiske oppdragelsen bidrar til å danne elevene.

### 2.2.3 Musikk som nyttefunksjon

Aristoteles mente at musikken hadde en oppdragende funksjon. Han mente at de forskjellige toneartene kunne brukes til forskjellige formål, fordi de påvirker mennesket i forskjellige retninger (Varkøy, 2015, s. 28). Dette har med musikkens nyttefunksjon å gjøre. Musikkens nyttefunksjon innebærer de begrunnelsene og funksjonene som ligger utenfor musikken og den helhetlige danningstankegangen. Dette kan også kalles sideeffekter. Det handler om hvordan musikk kan bidra til å oppfylle skolens kvalifiseringsoppgave, som er én av skolens tre formål ifølge Biesta (Biesta, 2014, s. 26). Musikkfaget kan anses som et verktøy eller en metode til å oppnå noe annet, som for eksempel å bli bedre i matematikk, bedre i kritisk tenkning eller til å skape et bedre klassemiljø. Her har jeg valgt ut noen ulike eksempler på musikk som middel for å oppnå mål som ligger utenfor musikkfaget.

#### 2.2.3.1 *Variasjon i skolehverdagen*

Flere av lærerne i undersøkelsen til Kolaas og Angelo mente at faget var en motvekt til den ellers teoritunge hverdagen (Kolaas & Angelo, 2022). Signe Kalsnes mener også at musikkfaget er en viktig del av å variere skolehverdagen, og at variasjon er en avgjørende del av tilpasset opplæring (Kalsnes, 2005, s. 292). Kalsnes skriver at musikkfaget kan tilby alternative tilnæringer, som kroppslige og praktiske tilnæringer til læring og utvikling av de grunnleggende ferdighetene (Kalsnes, 2005, s. 296). Skolen skal kunne tilby flere arenaer for faglig og personlig utvikling, og dermed er de praktisk-estetiske fagene en nødvendighet i utdanningen (Kalsnes, 2005, s. 300). Sevilhaug nevner også at musikkfaget kan anses som avkobling og variasjon i skolehverdagen (Sevilhaug, 2022, s. 168).

#### 2.2.3.2 *Utvikling av fellesskapet*

Samarbeidsrelaterte erfaringer var også en av verdiene som ble nevnt i undersøkelsen til Kolaas og Angelo. I praktisk-estetiske fag får elevene muligheten til å oppleve å skape noe større sammen, og erfare at de er avhengige av alle på gruppen for å få til et godt sluttresultat (Kolaas & Angelo, 2022). Lærerne mente at verdiene som samhold og verdsetting av



individuell forskjellighet kom til syne under slike samarbeidsprosjekter, og at slike prosjekter vil kunne ha en positiv innvirkning på klassemiljøet (Kolaas & Angelo, 2022).

Sosialiseringsdimensjonen, med verdier som fellesskap og solidaritet, var spesielt synlig i mønsterplanen fra 1974 (Sevilhaug, 2022, s. 165). Sevilhaug skriver at å musisere er viktig for trivsel og sosialisering. Det å delta i musikkaktiviteter har betydning for utvikling av fellesskap, som gir økt livskvalitet og selvtillit (Sevilhaug, 2022, s. 167).

Det kan også argumenteres for at musikkundervisningen bidrar til å forandre samfunnet til det bedre (Hanken & Johansen, 2013, s. 172-173). Undervisningen kan være med i arbeidet med å forebygge undertrykking og intoleranse, ved å jobbe for forståelse og toleranse. Musikk gir muligheter for å skape fellesskap på tvers av ulikheter (Hanken & Johansen, 2013, s. 172-173). David Elliott mener at musikk fører til bedre forståelse av seg selv i forhold til en sosial eller kulturell kontekst (Elliott, 1995, s. 129). Han mener med andre ord at musikkundervisning kan være med på å integrere elevene inn i en kulturell og en sosial kontekst.

#### *2.2.3.3 Refleksjon og kritisk tenkning*

Musikkundervisningen kan bidra til at barn og unge får et mer bevisst forhold til musikk (Kalsnes, 2005, s. 299). Dette dreier seg om utvikling av musikalsk skjønn og musikalsk vurderingsevne. Med dette har musikkfaget en kritisk funksjon i utdanningen (Kalsnes, 2005, s. 299). Dette skriver også Hanken og Johansen om. Musikkundervisningen kan gi elevene innsikt i hvordan musikk brukes i massemedia, og bevisstgjøre elevene om hvordan musikken kan brukes som manipulasjon eller til undertrykkelse i samfunnet (Hanken & Johansen, 2013, s. 172-173).

#### *2.2.3.4 Språkutvikling*

Robert Legg har forsket på hvordan musikk og språk henger sammen. Legg testet ut hvordan musikk kunne brukes som et verktøy i innlæringen av et nytt språk. Studien innebar at to elevgrupper skulle lære seg nye ord på to ulike metoder. Den ene gruppen lærte seg en sang, mens den andre gruppen lærte seg sangteksten som dikt. Den elevgruppen som lærte sangen lærte seg flere nye ord, og var mer samlet i resultatet enn gruppen som jobbet med diktformen (Legg, 2009). Legg mener med andre ord at musikk kan brukes som et verktøy i innlæringen av et nytt språkvokabular.

#### 2.2.3.5 Fremgang i andre fag

Hanken og Johansen presenterer også den siden av legitimeringsspørsmålet som handler om at musikkfaget kan ha en positiv påvirkning på elevenes fremgang også i andre fag.

Musikkfaget bidrar til å utvikle motoriske ferdigheter, elevenes samarbeidsevner, den intellektuelle utviklingen og utvikling av kreativitet (Hanken & Johansen, 2013, s. 167-169). De skriver også at musikkfaget kan bidra til at elevene utvikler historiebevissthet (Hanken & Johansen, 2013, s. 167). Dette området i legitimeringstenkningen som omhandler hvordan musikken bidrar til fremgang i andre fag eller utviklingen av hjernen har blitt kritisert av blant annet Dyndahl, Karlsen og Nielsen, som mener at det er problematisk at faget blir legitimert på annet grunnlag enn selve erfaringen og opplevelsen musikken åpner for (Dyndahl et al., 2019).

#### 2.2.4 Musikk som terapi

Terapi og musikk har vært nært knyttet til hverandre i lang tid. Denne sammenhengen kan knyttes tilbake til antikken, med Aristoteles. Aristoteles så på musikk som et middel til *renselse*. For å oppnå renselsen, måtte det brukes bestemte tonearter. De ulike toneartene fungerte forskjellig, og hadde hver sin effekt (Varkøy, 2015, s. 29). Even Ruud skriver også om musikkterapi i antikken. Han skriver at kulturaktiviteter kunne ses på som et forsvar mot sykdom (Ruud, 2016, s. 81). Musikkterapi som fag og praksisfelt oppstod i USA på midten av 1900-tallet, og Ruud definerer det som «bruk av musikk til å gi mennesker nye handlingsmuligheter» (Ruud, 2016, s. 85). Han skriver videre at musikkterapi innebærer at en musikkterapeut er tilstede, med kunnskap om musikkens virkninger og en plan for prosessen som musikkterapi innebærer (Ruud, 2016, s. 86).

### 2.3 Oppsummering

Det er altså flere måter å legitimere musikkfaget på, og mange sterke meninger om hva som er den riktige måten å legitimere på, og hva som blir helt galt. Vi kan se at musikkfaget er et allsidig fag, som kan romme mye forskjellig. Det kan forsvares som et danningsfag, som ivaretar barnas identitetsutvikling, samtidig som faget kan bidra til et bedre klassemiljø som inkluderer felles erfaringer og opplevelser. Det er en spenning mellom å anse musikk som verdifullt i seg selv, med musikkopplevelsen og den musikalske erfaringen i sentrum, og musikk som et bidrag til å oppfylle noe annet utenfor musikken, som språkutvikling eller fremgang i andre fag.

### 3 Metode

For å finne ut av hvordan musikk lærere på mellomtrinnet begrunner faget sitt overfor elevene sine, har jeg gjennomført intervjuer av fire musikk lærere. Målet med intervjuene, var å se på hvilke typer begrunnelser som musikk lærere bruker for å svare på spørsmål fra elevene som innebærer legitimering av musikkfaget. Først presenterer jeg valg av metode, og begrunnelsen for metoden. Deretter kommer jeg mer inn på intervju som metode, og hvordan utvalget av informanter har blitt gjennomført. Så skriver jeg om analyse av intervjuene, og hvilke valg jeg har gjort i analyseprosessen og de etiske perspektiver jeg har måttet tatt hensyn til under prosessen. Metodedelen avsluttes med en vurdering på kvaliteten på forskningen, og om resultatet fra prosjektet kan anses som gyldig og pålitelig.

#### 3.1 Valg av metode

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode for å forsøke å finne svar på problemstillingen. Grunnen til at jeg velger kvalitativ metode, er at jeg ønsker å få frem læreres erfaringer med tematikken, og deres personlige meninger og begrunnelser i spørsmålet rundt legitimering. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan lærerne tenker og hvilke perspektiver de har på legitimeringsspørsmålet. Å se på hvordan mennesker tenker er ifølge Brinkmann og Tanggaard typisk for kvalitativ forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 12).. Jeg ønsker også å få et innblikk i lærernes syn på hva elevene anser som viktig og meningsfullt i undervisningen, og hva lærerne legger vekt på når de skal legitimere overfor elevene sine. Når man interesserer seg for *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves eller framstår, er forskningen vanligvis kvalitativ. Her er man spesielt opptatt av å forstå, beskrive eller fortolke noe (Brinkmann og Tanggaard s. 11). Jeg ønsker å vite noe om hvordan musikk lærerne tenker, å få tak i lærernes perspektiver på legitimeringen av musikkfaget. Kvalitativ forskning dreier seg blant annet om å se på hvordan menneskene man forsker på tenker, og hvilke perspektiver de har på temaer (Brinkmann og Tanggaard s. 12).

Jeg har valgt å gjennomføre intervjuer av fire musikk lærere. Intervju kan være en metode for å få et innblikk i menneskers meninger, opplevelser og holdninger. Når vi intervjuer, gjør vi det for å få informasjon om de menneskelige opplevelsene fra deres ståsted. Dette kan være begynnelsen på utvikling av nye teorier. Gjennom intervjuene har jeg muligheten til å tilegne meg kunnskap om en gruppe menneskers opplevelser av og meninger om et bestemt tema (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17-20).

### 3.1.1 Abduktiv tilnærming

Abduksjon handler om å finne teoretiske mønstre ved hjelp av eksisterende kunnskap sammen med empiri (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 44). Det er altså en blanding av induksjon, der man ved hjelp av empiri finner et mønster, og deduksjon, som tar utgangspunkt i falsifisering og testing av teorier. I abduktiv forskning handler forskningen om å resonnerer seg frem til en forklaring på noe man lurer på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Samtidig tilfører abduksjonen nye og egne elementer inn i forskningen. I stedet for å kun forklare noe, vil abduksjon også føre til en forståelse av et fenomen eller et tema (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 42). Jeg har valgt å intervjuer en gruppe for å kunne si noe om hvordan gruppen jeg intervjuer tenker, og hvilke meninger de har om legitimering. Samtidig ser jeg på tidligere forskning og teorier om temaet, for å prøve å forstå hvordan man på best mulig måte kan legitimere faget overfor elever på mellomtrinnet.

## 3.2 Datainnsamling

Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer til dette prosjektet. Ifølge Brinkmann og Tanggaard innebærer et semistrukturert intervju å starte bredt, og deretter spisse seg nærmere det man er ute etter svaret på. Intervjuet baserer seg ofte på en intervjuguide som mer eller mindre styrer samtalen (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 27-28). Intervjuguiden inneholder ganske åpne innledende spørsmål til hver del, med påfølgende oppfølgingsspørsmål som er med på å konkretisere svarene mer.

### 3.2.1 Utvalg

Utvalget består av musikk lærere som underviser eller har undervist på mellomtrinnet. De jobber på forskjellige skoler i Øst-Norge, og de ble kontaktet på e-post eller telefon. Kriteriene jeg hadde for utvalgte var at det skulle bestå av utdannede lærere, med minimum 30 studiepoeng i musikk. Det var også viktig at alle hadde erfaring med å undervise i musikk på mellomtrinnet. Jeg vurderte det til at det ikke skulle gjennomføres mer enn fire intervjuer. Dette var for å få tid og kapasitet til å analysere og fortolke materialet på den tiden man har på å skrive en masteroppgave.

Jeg sendte e-post til skoler i Øst-Norge, der jeg presenterte prosjektet og ba skolene videresende e-posten til de som kunne være aktuelle for intervjuet. Jeg spurte også lærere jeg kjente fra før, og bekjente av de jeg kjente fra før. Flere av skolene jeg kontaktet hadde ikke utdannede musikk lærere. Det gjorde det vanskelig å få tak i intervju personer som passet til kriteriene jeg hadde satt til prosjektet. I løpet av omtrent to måneder fikk jeg fire musikk lærere til å stille, fra fire forskjellige kommuner på Østlandet.

Alle de fire lærerne jeg intervjuet hadde mer enn fem års erfaring som musikk lærere. De hadde ulike bakgrunner, med ulike veier inn i læreryrket. Noen av dem hadde en såkalt allmennlærerutdanning, noen hadde tatt musikkutdanning med pedagogikk. Tre av lærerne har også vært eller er kontaktlærere samtidig som de underviser eller har undervist i musikkfaget. Den ene læreren har jobbet som musikk lærer i 34 år, og har lærerutdanning med blant annet musikk. Denne læreren har vært kontaktlærer mesteparten av tiden som lærer. Den andre læreren har en treårig faglærerutdanning i musikk, og har jobbet som musikk lærer i 28 år. Denne læreren har jobbet mest som faglærer, og har kun vært kontaktlærer i korte perioder. Den tredje læreren hadde opprinnelig en førskolelærerutdanning, og har tatt etterutdanning for å bli adjunkt. Denne læreren har jobbet som musikk lærer i 29 år og har for det meste vært kontaktlærer. Den fjerde læreren har en bachelor i musikkvitenskap sammen med en master i musikkpedagogikk, og har også tatt praktisk pedagogisk utdanning (ppu) i tillegg. Denne læreren har undervist i musikk i fem år i skolen, og har ikke vært kontaktlærer.

### 3.2.2 Intervjuguide

Intervjuguiden ligger som vedlegg nummer én, og består av tre temaer med underspørsmål. Det første temaet er bakgrunnsinformasjon. Her spurte jeg lærerne om hva slags utdanning de har, og hvor lenge de hadde jobbet som musikk lærere. I tillegg spurte jeg om de var eller hadde vært kontaktlærere. Det andre temaet innebar faget og undervisningens innhold. Innenfor dette temaet spurte jeg om hvordan de planlegger musikkundervisningen, og hvordan de jobber for å få faget til å gi mening for elevene. Her spurte jeg også litt om hvordan de opplevde at faget ble prioritert på skolen de jobbet ved. Det tredje temaet handler om legitimering. Under dette temaet spurte jeg om lærerne hadde opplevd at elevene stilte spørsmål til hvorfor de skulle ha musikk. Videre ville jeg gjerne vite hva lærerne tenkte de kunne svare på slike spørsmål fra elever, og om svarene var forskjellige fra hvordan de ville svart kollegaer.

### 3.2.3 Gjennomføring av intervjuer

Tre av intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassene som lærerne jobbet ved. Et av intervjuene ble gjennomført digitalt, via Zoom. Det ble tatt lydopptak av alle intervjuene. Lydopptaket ble tatt opp på appen «Nettskjema diktafon» fra UiO, og lastet opp i et «Nettskjema». Før opptaket startet, hadde alle lest gjennom informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen, som ligger som vedlegg nummer to, og skrevet under på samtykkeerklæringen. Jeg informerte dem også om at ingen navn eller arbeidsplasser skulle nevnes under intervjuet.

Min rolle under intervjuene var å stille de spørsmålene jeg hadde planlagt, og eventuelt stille mer konkretiserende oppfølgings spørsmål hvis det skulle være behov for det. Under intervjuene satt jeg med intervjuguiden foran meg som en støtte. Lengden på intervjuet varierte mellom de fire lærerne. Noen av dem hadde mye å fortelle og mere å snakke om når det gjaldt legitimering og undervisningsinnhold, mens noen svarte mer kort og konkret. Varigheten på intervjuene varierte mellom femten og tju fem minutter.

### 3.3 Analyseprosessen

#### 3.3.1 Transkribering

Ved hjelp av lydopptaket, gjennomførte jeg transkripsjoner av intervjuene i ettertid. Lydopptakene kan gi en detaljert gjenfortelling av intervjuet, som gjør at man kan få med elementer som pauser, nøling, tonefall og andre detaljer som kan være avgjørende for meningsinnholdet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I mitt prosjekt er målet å gi et generelt inntrykk av intervjupersonens synspunkter, og dermed bør det omformuleres noe for å gjøre transkripsjonene mer lettleste og sammenhengende (Kvale, 1997, s. 107). Jeg har derfor valgt å ta bort gjentakelser eller påbegynte setninger som startet på nytt på grunn av omformuleringer fra intervjupersonens side. Transkripsjonene blir dermed ikke helt korrekte gjengivelser av intervjuet, men inneholder det som har betydning for temaet jeg undersøker. For å transkribere intervjuene, brukte jeg programmet «f4 transkript». Jeg transkriberte intervjuene selv, og dermed begynte analyseringen allerede i transkripsjonsfasen.

#### 3.3.2 Tematisk analyse

For å analysere datamaterialet, har jeg brukt tematisk analyse. Tematisk analyse handler om å identifisere, analysere og finne temaer i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Analyseprosessen kan deles inn i seks faser. Den første fasen handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet. Det innebærer å transkribere, lese gjennom transkripsjonene og ta notater. Den andre fasen innebærer koding. Her ser man på hvilke begreper som er brukt, og systematiserer materialet etter dette. I fase tre leter man etter temaer, og setter de kodene som kan høre sammen under ett tema. Videre i fase fire, jobber man med å se om temaene kan stemme med det man har notert seg i fase en, og om man kan finne noen temaer som dekker hele materialet. I fase fem får temaene navn og definisjoner. Når dette er gjort, er man på siste fasen av analysen. Her finner man eksempler til temaene, og gjør et utvalg over hva som skal være med i den endelige analysen (Braun & Clarke, 2006).

I de første fasene så jeg på transkripsjonene og merket meg begrepene som blir brukt i beskrivelsene av hvordan lærerne legitimerer faget. Deretter sammenliknet jeg disse begrepene med de begrepene andre intervjupersoner har brukt, som også kan beskrives som en slags analyse, som i fase fire og fem. Da jeg hadde en oversikt over begrepene og satt intervjuene opp mot hverandre, kunne jeg lage kategorier. For å sette navn og definisjoner på de ulike kategoriene, hentet jeg inspirasjon fra litteraturen jeg presenterte i teorikapittelet og fra læreplanen, sammen med nye oppdagelser i analysen.

Etter å ha transkribert og lest gjennom intervjuene, så jeg etter hvilke elementer som hørte sammen, og hvilke perspektiver som gikk igjen. Jeg begynte med å plassere funnene under tre av kategoriene fra teorikapittelet; nytte, danning og erkjennelse. I denne prosessen var også lærerplanen grunnlag for analysen. Etter hvert fant jeg flere kategorier, som gikk utover kategoriene fra teorikapittelet og læreplanen. Dette var kategorier som musikkfagets status, legitimering gjennom handling og forskjell på legitimering for kollegaer og elever. Kategoriene har altså både kommet fra teorien og læreplanen sammen med det som dukket opp underveis i analyseprosessen.

Jeg har valgt å analysere alle de fire intervjuene som en helhet, og har dermed ikke skilt på hvem som har sagt hva. Dette er fordi jeg ikke anser dette som nødvendig med tanke på funnene, og hva jeg ser etter i analysen. Problemstillingen handler om hvordan de reflekterer rundt legitimering overfor elevene sine, og dermed mente jeg det var mest interessant å se på alle de fire lærerne som en helhet.

### 3.4 Ethiske perspektiver

For å få så korrekt som mulig gjengivelse av svarene intervjupersonene gav, tok jeg lydopptak av intervjuene. Dette sendte jeg søknad om til SIKT, og fikk dette godkjent før jeg startet intervjuprosessen. Godkjenningen ligger som vedlegg nummer tre. Transkripsjonene inneholder ingen personopplysninger som kan avsløre intervjupersonenes identitet, for å unngå unødvendig risiko ved å lagre personopplysninger. Opptakene ble slettet når de ikke lenger var i bruk.

#### 3.4.1 Informert samtykke

Alle som stilte til intervju fikk tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 2) med informasjon om prosjektet, og hva det å bli intervjuet innebar. De skrev alle under på at jeg kunne ta opp intervjuet og at jeg kan sitere svarene anonymt i oppgaven før intervjuene ble gjennomført.

### 3.4.2 Korrekt gjengivelse av data

Lydopptaket gjorde det mulig å få med mange av detaljene i svarene, som for eksempel pausene, nølingen eller latteren. Samtidig har jeg et ansvar for å ikke fremstille intervjupersonene som usikre eller «dårlige». For detaljerte transkripsjoner kan gi indikasjoner på at intervjupersonen er usikker (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan føre til stigmatisering av gruppen jeg intervjuer, musikk lærere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Derfor har jeg valgt å ikke ta med det jeg anser som unødvendige nøleord, som ikke har betydning for meningsinnholdet i svaret.

### 3.4.3 Anonymisering

Svarene ble gjort anonymt ved å transkribere svarene uten personopplysninger. Lydopptaket ble lagret på en lukket server, med totrinnsfaktorisering som kun jeg hadde tilgang til under prosessen. Opptakene ble slettet da prosjektet ble avsluttet. Intervjupersonene ble også informert muntlig like før intervjuet at ingen navn, stedsnavn eller andre personopplysninger skulle nevnes under intervjuet.

## 3.5 Validitet

Validitet handler om hvorvidt metoden man har brukt for å undersøke noe, er passende for det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Når jeg vurderer validiteten til dette prosjektet, ser jeg på om mine slutninger er troverdige. Det har vært utfordrende å finne informanter, og jeg opplever at mange lærere synes det er vanskelig å finne tid til å la seg intervju i en travel lærerhverdag. Noen mener også at de ikke er «flinke nok» musikk lærere til å kunne bidra med noe nytt eller smart til et intervju til en masteroppgave. Dette kan resultere i at de som stiller til intervju, er de som kanskje har sterkest meninger på dette temaet.

Intervju er også begrensende, med tanke på at jeg ikke har tid og ressurser til å intervju alle i gruppen jeg forsker på. Det betyr at jeg må generalisere på bakgrunn av de få musikk lærerne jeg har intervjuet. Spørsmålet blir derfor om resultatene kan anses som overførbare til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Jeg har foretatt en såkalt naturalistisk generalisering. Intervjuet er basert på personlige erfaringer, og gir en indikasjon på hvordan ting er og oppfattes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). De fire lærere kan si ganske mye om hva som er tilfellet på deres arbeidsplasser, og i deres lærerhverdag, som er det jeg ønsker å vite mer om.



### 3.6 Reliabilitet

Reliabilitet handler om resultatets troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette kan for eksempel ha med hvordan jeg har valgt å kategorisere svarene i analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Jeg har stort sett laget kategoriene på bakgrunn av de ordene som intervjupersonene har brukt selv i intervjuet, for å sikre at analysen holder seg nærmest mulig ordene som ble brukt i svarene.

For å gjøre intervjusituasjonen mest mulig objektiv, prøvde jeg å ikke la mine egne meninger gjennomsyre informasjonsskrivet eller e-postene jeg sendte til intervjupersonene på forhånd. Jeg ville at intervjupersonene skulle svare på grunnlag av deres egne erfaringer og meninger, ikke på bakgrunn av det de trodde jeg ville høre. En av intervjupersonene spurte om hva slags hypotese jeg hadde før vi startet intervjuet. Der valgte jeg å svare at jeg helst ikke ville dele dette før vi var ferdige med intervjuet.

## 4 Resultater

I dette kapittelet skal jeg presentere det jeg har funnet i analysen av de fire intervjuene. Kapittelet er organisert på følgende måte: Jeg begynner med å se på hvordan lærerne opplevde musikkfagets status på skolene de jobbet ved. Deretter presenterer jeg de ulike perspektivene på legitimering som kom frem under intervjuene, inndelt i kategorier fra teorien og nye kategorier som oppstod gjennom analysen. Musikkens nyttefunksjon, musikkens dannelsesfunksjon og musikkens erkjennelsesfunksjon kom til syne i intervjuene, og er derfor hovedkategorier med flere underkategorier. Noen av underkategoriene ble presentert i teorikapittelet, mens noen av dem ble til under analysen. Videre ser jeg på hvordan lærerne snakker om hvordan legitimeringen kan foregå uten ord, men heller gjennom undervisningsopplegget. Etter dette vil jeg presentere hvilke svar som kom frem etter spørsmålet om lærerne opplever at elevene spør etter begrunnelse til musikkfaget. Noe som også var interessant, var måten lærerne skiller på å legitimere overfor elever og kollegaer. Dette presenteres mot slutten av resultatkapittelet sammen med spørsmålet om elevene faktisk har behov for at læreren legitimerer musikkfaget for dem.

### 4.1 Musikkfagets status

Jeg spurte lærerne om hvordan de opplevde musikkfagets status på skolene de jobbet ved. Her var svarene litt varierende. De fleste svarte at de opplevde at både ledelsen og kollegaene var veldig positive til musikk som fag, og støttet de musikalske initiativene som musikk lærerne gjorde ved skolene de jobbet på, som forestillinger eller andre samlinger med musikalsk innhold.

*«Jeg får veldig mange positive kommentarer, både fra kollegaer og fra ledelsen, når vi har sangsamlinger og samspill»*

Samtidig er det svært få kollegaer som vil synge sammen med klassene sine, eller lede øvelser til forestillinger med elevene selv. Samme lærer fortsatte utsagnet med; «men å selv gjøre noe, det sitter langt inne». Kollegaene er med andre ord positive til musikkfaget, og viser at de anser det som verdifullt, samtidig som de er lettede over å få slippe å ha musikk med elevene sine. Dette kommer også til syne i de andre intervjuene.

*«Stort sett er kollegaene veldig positive, og synes det er tipp topp at de også selv slipper å ha musikkfaget, tror jeg. Jeg tror det er veldig mange som synes det er litt ubehagelig.»*

Når det gjelder fagets prioritet til sammenlikning med de andre fagene på skolen, står det dårligere til. Tre av lærerne mente at faget ikke ble prioritert på samme måte som de andre fagene.

*«Jeg føler det blir sett på som et viktig fag, men det er jo ikke det faget som blir prioritert høyest, med tanke på rom og midler. Det er jo det faget som blir nedprioritert når økonomien tar oss.»*

Ledelsen mener altså at det er et viktig fag, men det kommer ikke høyt på prioriteringslisten når det gjelder bruk av rom eller økonomi. En av de andre lærerne mente fagets status hadde mye med lærerens innsats å gjøre.

*«Det er viktig å jobbe på en sånn måte at skolen ser at faget er verdifullt. Jeg tror det er litt opp til musikk læreren å løfte faget opp, sånn at det blir synlig. Gjør man det, så tror jeg at du får mye mer tilbake fra skolen du jobber på, sånn som for eksempel innkjøp av instrumenter»*

Denne læreren hadde jobbet en del med å arrangere større konserter og forestillinger med skolen. Hun mener at det er musikk lærerens ansvar å synliggjøre faget, og at jo mer musikk læreren får til av de synlige tingene ved faget, jo mer prioriterer ledelsen musikkfaget med tanke på økonomi. Musikk læreren må med andre ord jobbe for å gjør faget stort, med de timene man får til disposisjon.

## 4.2 Musikk som nyttefunksjon

Musikkens ulike former for nytte kom frem i alle intervjuene. Under musikkens nyttefunksjon så jeg flere ulike underkategorier i intervjuene. De snakket blant annet om hvordan musikk påvirker hjernen, at musikk kan påvirke konsentrasjon positivt, hvordan musikk og andre fag på skolen henger sammen som en helhet, at musikk kan gi bedre helse og hvordan musikk kan bli brukt som terapi. Her skal jeg gå nærmere inn på de forskjellige måtene lærerne presenterer musikkfagets nyttefunksjon.

### 4.2.1 Musikk og hjernen

En av lærerne snakket om hvordan musikk kunne gjøre elevene bedre på å konsentrere seg. Hun mente at musikk kunne anses som hjernetrim. «Det er veldig sunt for hjernen å trene seg på ting man ikke kan fra før av. Det handler om det å klare å gjøre flere ting på en gang, det handler om å trene på å konsentrere seg». Dette var en begrunnelse som var rettet mot elevene, og ikke kollegaene. Samme lærer nevnte også at det å bruke andre sider av hjernen i en skolehverdag var veldig viktig.

Tre av de fire lærerne jeg snakket med hadde med hjerneperspektivet på legitimering i løpet av intervjuet. Dette indikerer at det er ganske utbredt å knytte musikk til hjerneforskning når man skal forsvare og begrunne hvorfor musikk skal ha en plass i skolen. Dette gjelder altså både begrunnelsene til elevene og kollegaene.

#### 4.2.2 Musikk og andre fag

To av de fire lærerne hadde diverse begrunnelser som var innenfor å legitimere på bakgrunn av andre fag. Dette dreide seg i hovedsak om sammenhengen mellom matematikkfaget og musikkfaget, men også hvordan norsk og musikk henger sammen. En av lærerne var også opptatt av hvordan samfunnsfag og historie hører sammen med musikkfaget.

Den ene læreren sier at musikkfaget «er jo en viktig del av det dere jobber med også i andre fag, og det er en del av en helhet». Hun var opptatt av det hun kalte for det tverrfaglige aspektet ved musikk. Kunnskapen elevene tilegner seg i musikkfaget, kan brukes opp mot den andre kunnskapen de skal opparbeide seg i for eksempel matematikkfaget og samfunnsfaget. Hun sier det videre slik: «Musikk er jo veldig mye matematikk, så at ting henger sammen, og at de kan få en større forståelse av verden rundt seg ved å jobbe med musikk, det tror jeg er viktig å riktig.»

Hun mener altså at musikk og matematikk henger tett sammen, og at musikkfaget kan bidra til at elevene får en dypere forståelse for matematikk. Dette er hun ikke alene om. Den andre læreren som også snakket om hvordan musikk og andre fag henger sammen svarte dette på spørsmålet om hvordan han jobbet for å få faget til å gi mening for elevene: «Man kan jo dra inn matematikk i form av rytmer, altså brøkkregning, og skape en forståelse av at det er et helhetlig arbeid».

Det var ikke bare matematikkfag og samfunnsfag som ble nevnt i intervjuene. Det var også norsk, og hvordan musikk og norsk hører sammen. «Norskfaget er jo en stor del av musikkfaget, og visa versa.» Denne læreren sa at han kunne jobbe med ord og begreper i musikkstimene, når de jobbet med sangtekster, for eksempel.

Begge lærerne har en tanke om at det er positivt å jobbe tverrfaglig, og vise elevene at de forskjellige fagene henger sammen. Dette kan tolkes til at de mener at musikkfaget ikke bør isoleres fra det andre som skjer på skolen, at dette er et fag som har evnen til å utfylle og bidra i skolehverdagen. Det kan se ut til at de tenker at elevene trenger å se en helhet og sammenheng mellom fagene for at de skal kunne gi mening for dem. Dermed ser det ut til at

lærerne anser musikkfaget som et likeverdig fag, og ikke kun som et støttefag. Dette kommer jeg tilbake til mot slutten av resultatkapittelet.

#### 4.2.3 Variasjon i skolehverdagen

En av lærerne snakket om at musikkfaget kunne anses å være en arena for de elvene som trenger en mer aktiv skolehverdag, med ikke kun teoripregede timer. Jeg spurte om hvordan han ville si at statusen til musikkfaget var der han jobbet. Han mente at skoleledelsen så verdien av at musikkfaget fikk med de elevene som kanskje ikke takler skolehverdagen like bra, og at musikkfaget åpner for mestring på en helt annen måte enn de andre teoretiske fagene. Samme læreren sa at «det er veldig fint å treffe elevene på en helt annen måte, og se de verdiene og styrkene de har som de kanskje ikke får vist på andre måter». En av de andre lærerne nevnte at musikk «er et fag hvor noen kan få lov til å blomstre, som kanskje ikke blomstrer andre steder». En tredje lærer sa at det å «bruke andre sider av seg selv i en skolehverdag tror jeg er kjempeviktig» og at flere elever «drar nytte av det å få en mestringsfølelse på skolen også».

Dermed blir faget ansett som et bidrag til en variert skoledag som passer for alle elever. Det blir et fag som sørger for at elever som ikke mestrer det teoretiske i skolehverdagen også får en arena de kan føle på mestring. Elevene får brukt andre sider av seg selv, og musikkfaget blir dermed med på å utvikle hele eleven i løpet av skolegangen. Dette kan også tolkes som at musikkfaget blir en del av den tilpassede opplæringen som elevene har krav på. Musikkfaget kan sikre at elevene får en annen type tilnærming til kunnskap enn de får i andre fag. Skolen skal være for alle typer elever, og musikkfaget kan bidra til å treffe flere av dem, gi flere mestringsfølelse og skape rom for aktiviteter som innebærer med bevegelse og praktiske tilnærminger.

#### 4.2.4 Fokus på vurdering

En av lærerne snakket om at han opplevde at elevene så på det som nyttig å kunne spille et instrument. Dette var i forbindelse med at elevene visste at det ville bli mer fokus på instrumentlæring på ungdomsskolen, og at de ville få karakterer på hvor god de var på instrumenter. Dermed så elevene nytten av å kunne få et forsprang i dette, ved å lære et instrument allerede på barneskolen.

Dette dreier seg om et ganske kortsiktig syn på hva som er nyttig. Dette synliggjør med andre ord hva som elevene anser som viktig å fokusere på i hverdagen. Det virker som elevene tenker mye på det som skjer i nær fremtid, og hva de kan gjøre for å gjøre morgendagens

utfordringer litt lettere. Dette kommer jeg tilbake til senere i kapittelet, når jeg tar opp forskjellen på å legitimere overfor elever og kollegaer.

#### 4.2.5 Musikk som terapi

Den ene læreren snakket spesielt mye om musikkens terapeutiske funksjon. «Musikk er en terapi i seg selv, rett og slett». Hun pleier å starte musikkturen med å sette på rolig instrumentalmusikk når de kommer inn i musikkrommet. Da opplever hun at musikken hjelper elevene til å finne til ro. Hun beskrev musikkfaget som et pusterom i en hverdag. Med dette blir musikk å anse som et slags verktøy for å oppnå ro og behagelig stemning i en travel skolehverdag.

To av lærerne jeg intervjuet mente det var viktig å få frem hva musikk kan gjøre med et menneske. «Faget er såpass viktig at det burde hatt større plass. Det viser ikke minst de forskningsresultatene som vi har fått høre om nå i det siste, blant annet gjennom Demenskoret». Demenskoret er en serie som gikk på NRK i starten av 2023. Her presenterte man forskning og erfaringer med å bruke musikk og korsang i arbeidet med demens. Dette knytter to av lærerne til å legitimere musikkfaget i skolen.

Den andre læreren som henviste til Demenskoret fra NRK, sa det slik etter jeg spurte om hvordan hun ville begrunnet faget overfor en kollega.

*«De får nok litt forskningsresultater om hva som skjer i hjernen når man synger, og hvilken innvirkning sang og musikk har på oss. Også får de nok også spørsmålet nå for tiden, om de har sett Demenskoret på TV.»*

#### 4.2.6 Folkehelse og livsmestring

Under alle de fire intervjuene ble det tverrfaglige temaet, folkehelse og livsmestring, nevnt én eller flere ganger. En av lærerne snakker om musikkfaget som et middel for å komme gjennom store problemer i livet. De snakket blant annet om livsmestring og barnas psykiske helse. Disse begrepene dukket også opp under flere av intervjuene. Musikkfaget kan ifølge lærerne anses som et fag som åpner for å jobbe med livsmestring med elevene. Det er med andre ord et fag som trengs for å oppfylle det tverrfaglige temaet, folkehelse og livsmestring.

Den ene læreren sa det slik:

*«Jeg tror at vi får et bedre samfunn og lykkeligere mennesker hvis folk driver med musikk. Jeg tror dette handler om barnas helse, livsmestring og det å føle seg trygg. Musikk er også identitetsskapende. Så musikk er ekstremt viktig, og burde hatt mye tydelige plass i den nye læreplanen, tenker jeg.»*

En av de andre lærerne snakket også om folkehelse og livsmestring:

*«Det er viktig å legge fokus på dette med livsmestring og følelser, at man kan koble musikk til å komme seg gjennom noe som kanskje har vært tøft i livet.»*

Den første læreren knytter et bedre samfunn og lykkeligere mennesker til det å drive med musikk. Med andre ord vil musikkfaget bidra til bedre psykisk helse. Dette sa hun handlet om barnas livsmestring. Hvis barna har det bedre på skolen, og lærer seg å håndtere følelser og vanskelige situasjoner på en bedre måte, vil dette mest sannsynlig komme godt med i det senere voksenlivet. Det å ha en trygg barndom vil påvirke hvordan man er som voksen. Trygge voksne, som kan håndtere vanskelige situasjoner, vil kunne skape et bedre samfunn. Det er slik jeg tolker hennes utsagn på bakgrunn av den andre lærerens utdypning av hva livsmestring dreier seg om i musikkfaget.

#### 4.2.7 Fellesskap

Samhold og fellesskap var to begreper som gjentok seg i et av intervjuene. «Sang og musikk skaper fellesskap og samhold». Dette kalte læreren for det sosiale aspektet med musikken. Her snakket læreren spesielt hvilken funksjon sang har for dette, og at det å synge sammen gjør noe helt spesielt med fellesskapet. En av de andre lærerne snakket også om at musikk skaper samhold: «Jeg tror at det gir et helt spesielt samhold mellom mennesker når man opplever noe positivt sammen, som jeg mener musikk er».

Disse to lærerne mener at musikkfaget kan gi en fellesskapsfølelse. Den ene læreren løfter frem sang som noe helt spesielt, og at sang kan skape et fellesskap i klasserommet. Den andre læreren mener at musikk kan gi en positiv opplevelse, og at denne positive opplevelsen gir et spesielt bånd mellom elevene. Musikkfaget kan altså løfte frem fellesskapet i klassen, og skape samhold mellom elever. Dermed kan man kanskje si at felles opplevelser og felles sanger har evnen til å knytte mennesker sammen.

#### 4.3 Musikk som en del av skolens dannelsingsprosjekt

Danningsperspektivet på legitimering var også et tema som var synlig i alle fire intervjuene. Dette innebærer hvordan musikk kan anses å være med på å forme elevene til å bli selvstendige og reflekterende mennesker. Danning handler også om hvordan mennesket lærer seg å håndtere følelser, og lære seg hvordan man kan komme seg gjennom vanskelige perioder og situasjoner. Her er de tverrfaglige temaene i læreplanen sentrale, demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet,

2020b). Det er spesielt demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring som kommer til syne under intervjuene.

#### 4.3.1 Musikalsk mangfold

Et annet tema som kommer frem under ett av intervjuene er det jeg har valgt å kalle musikalsk mangfold. Denne læreren beskrev det slik: «De blir presentert for et mangfold av musikalske uttrykk». Et mangfold av musikalske uttrykk kan også bety sjangerbredde i musikkundervisningen. Læreren legitimerer her på grunnlag av at skolen skal gi dem noe mer enn de ellers hører på hjemme. Skolen bør presentere andre sjangere og musikk fra andre kulturer enn det eleven er kjent med fra før. Dette blir da en del av en dannelsingsprosess, der eleven kjenner til og har forståelse for et bredere spekter av musikk og kultur.

#### 4.3.2 Et allmenndannende fag

*«Jeg mener jo at sang burde stå i læreplanen som en grunnleggende ferdighet.»*

En av lærerne jeg intervjuet synes at sang var så viktig i utdanningen at det burde stå som en av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen, på lik linje med lesing, skriving, regning og muntlige ferdigheter. Hun mener dermed at sang er en viktig ferdighet som eleven kommer til å være avhengig av å kunne bruke i dagens samfunn.

Begrepet allmenndannende fag hentet jeg fra et av de andre intervjuene jeg gjennomførte.

Hun sa: «Jeg tenker at musikk er et allmenndannende fag som sier veldig mye om historien til hvor vi er i dag» Hun mener altså at musikkfaget er med på den helhetlige dannelsingsprosessen som skolen har ansvaret for. Hun kan også mene at musikk har så mange sider, at musikkfaget i seg selv er et dannelsingsfag. Hun knytter musikk til vår historie, historien om hvor vi er i dag. Med «vi», mener hun kanskje Norge, eller mennesket generelt. Musikk kan romme begge deler, både i historien til Norge som nasjon og utviklingen av mennesket som art.

En annen lærer anså musikkunnskapene som kunnskap på lik linje med andre kunnskaper de skal tilegne seg i løpet av skolegangen. «Lærer de en ny sang, så er det kunnskap de får med seg, på lik linje med annen kunnskap». Hun sa at ikke alle elevene så musikkfaglig kunnskap som like nyttig som kunnskapen de opparbeider seg i de andre teoretiske fagene, som matematikk og norsk. Dette er også interessant, fordi denne læreren anser dette som selvsagt. Det å kunne ha gleden av å kunne en sang eller lært et verk kan være like viktig i hverdagen som det å kunne kjenne til sjangerkjennetegn ved eventyr, for eksempel. Dette blir ansett som en selvfølgelig kunnskap, som alle nordmenn bør vite etter mange års skolegang. Det å kunne



et knippe felles sanger, og ha et felles repertoar eller kunne spille et instrument etter endt skolegang, mener denne læreren at elevene ikke ser på som like verdifullt.

#### 4.3.3 Fremtidens musikere

*«Skal vi bare ha noen slags roboter som sitter og liksom komponerer og lager noe, eller skal vi ha mennesker som kan skape musikk? Liker vi å høre mennesker som synger og spiller, må vi jo ha mennesker som kan musikk. Vi får ikke noen musikere i filharmonien hvis ingen kan musikk.»*

Dette svarte en av lærerne etter jeg spurte om hva hun ville svart en kollega i spørsmålet om hvorfor musikkfaget er viktig. I dette utsagnet ligger det flere lag. Det første spørsmålet tolker jeg som et retorisk spørsmål. Denne læreren mener at musikk som er laget av mennesker og musikk som er komponert gjennom automatisert teknologi ikke er det samme. Den musikken som spilles og lages av mennesker er mer verdifull, og det vi liker å høre på. Det hun indirekte sier, er at musikk er et menneskelig fenomen, og mennesker liker å høre på musikk laget av mennesker fremfor av roboter. Hvis vi skal ha musikk vi liker i fremtiden, «må vi jo ha mennesker som kan musikk». Poenget hennes er at skolen har ansvar for å legge grunnlaget for alle de forskjellige yrkene som samfunnet er avhengige av, inkludert musikeryrket. Hvis musikk slutter å være en del av grunnskolen, vil det mest sannsynlig ikke bli noen fremtidige musikere i morgendagens samfunn. Hvis ikke barna blir presentert for og lærer musikk i grunnskolen, vil mest sannsynlig ingen ha de verktøyene de trenger for å fordype seg mer og gå videre med musikk senere i livet.

#### 4.4 Erkjennelse

Tre av lærerne trakk inn noen perspektiver som jeg har valgt å kategorisere som en del av erkjennelseperspektivet på legitimering. Man kan trekke inn filosofi og undring i musikalsk erkjennelse, men det kom ikke frem i noen av intervjuene. I skolesammenheng tenker jeg at glede og moro har med musikkens erkjennelsepotensial å gjøre. Det å drive med musikk og utøve musikk for lykkens del, for å ha det «gøy». Musikkopplevelsen er også en del av erkjennelse, og dette kom også frem i flere av intervjuene.

##### 4.4.1 «Kunst og musikk beriker livet»

*«Vi skal gjerne noe mer med livet vårt enn å bare overleve fra én dag til en annen. Jeg tenker at kunst og musikk beriker livet.»*

Denne læreren snakket om at musikk kan fylle ut det som mangler etter at alle de grunnleggende behovene er oppfylt. Vi som bor i et av verdens rikeste land, Norge, har som

regel det vi trenger av mat, varme, vann og tak over hodet. Vi har behov for noe som «beriker livet», noe som gir oss noe mer «enn å bare overleve fra én dag til en annen». Musikkfaget kan altså gi elevene noe som beriker livene deres, noe som kan gi også deres fremtidige liv noe mer. «Noe mer» kan kanskje bety lykke, eller mening. Det kan også bety glede, som også flere av lærerne snakket om under intervjuene.

#### 4.4.2 Glede og lykke

En av de andre lærerne snakket om musikk og glede. «Jeg ser at mange av elevene har glede av musikken». En annen lærer nevnte at hun har et slags mål for musikkundervisningen «å spre musikkglede». Her er det to lærere som har snakket om hvordan musikk kan gi elevene glede, og legitimerer på grunnlag av gleden musikken gir. Musikkfaget gir altså elevene glede i skolehverdagen.

Samme lærer som sa at hun så at mange av elevene hadde glede av musikken fortalte også at hun tror vi får «lykkeligere mennesker hvis folk driver med musikk». Læreren tror altså at musikk kan føre til lykke. Det hun sier er at det å drive med musikk kan gjøre folk lykkeligere. Det å drive med musikk kan her bety å synge eller spille et instrument alene, samtidig som det kan bety å synge eller spille noe sammen i band eller i kor. Å drive med musikk kan også være å skape musikk og lytte til musikk. Det er altså mange måter å tolke dette utsagnet på, og jeg mener at det å drive med musikk også kan bety flere ting. Både det å skape musikk, lytte til musikk og gjøre musikk kan skape opplevelser for mennesker, som igjen kan føre til lykke.

#### 4.5 Legitimering gjennom handling

Legitimering i litteraturen handler stort sett om å snakke om hvorfor musikkfaget skal ha en plass i skolen. Det innebærer å kunne argumentere og forsvare med nøye utvalgte perspektiver og begreper. Da jeg forberedte meg på å gjennomføre intervjuene, ønsket jeg å få et svar på om det er mulig å legitimere gjennom undervisningen, uten å snakke om legitimering. Er det mulig å legitimere musikkfaget gjennom handling? For å få svar på dette, spurte jeg lærerne om hvordan de jobbet for å få musikkfaget til å gi mening for elevene.

En av lærerne knytter dette til musikkglede, og hvordan hun kan spre musikkgleden gjennom det hun gjør i undervisningen.

*«Jeg tenker nøye gjennom de forskjellige aktivitetene jeg skal ha med, og sørger for at alle elevene skal kunne beherske de. Det må ligge på et nivå som ikke er for høyt, for at den gleden skal kunne komme fram.»*

For at elevene skal få den gleden som musikkundervisningen kan tilby, må nivået være riktig for dem. Hvis elevene får passende oppgaver som passer til deres nivå, vil de med andre ord synes at musikkaktivitetene er morsomme, og trives med musikkundervisningen. Et fag elevene trives med og har glede av, vil ikke være vanskelig å begrunne for dem, mest sannsynlig.

Den ene læreren mente det var viktig for elevene å se en sammenheng mellom fagene på skolen, og at det å jobbe helhetlig og temabasert var givende for å få musikkfaget til å gi mening i en større sammenheng.

*«Hvis et trinn har om dyr, så penser jeg gjerne musikkfaget inn på å handle om dyr. Da kan vi for eksempel lage dyrelyder med instrumenter, eller synge og lage musikk om forskjellige dyr.»*

Her setter læreren musikkfaget inn i en sammenheng, og på en måte kan man si at faget blir brukt som et middel til å lære om dyr. På en annen side, kan man si at man utvider musikkfaget og viser elevene at musikk er mer enn sanger eller instrumenter. Dermed får elevene en bredere forståelse av musikk, og ser hvordan musikken er en del av vår natur og hverdag uten at vi egentlig er oppmerksomme på den. Dette gjør også en av de andre lærerne. Hun pleier å «finne frem til sanger som på en eller annen måte har en funksjon i det vi ellers holder på med». Dette dreier seg også om å sette musikkfaget inn i en større sammenheng. Elevene får også sett hvordan sanger kan ha en funksjon i historisk sammenheng eller i en kulturell kontekst. Her skaper lærerne mening med faget ved å sette aktivitetene i musikktime inn i et større bilde. Dette kan ses i sammenheng med at en av lærerne beskrev musikkfaget som en del av den helhetlige dannelsesprosessen, som jeg skrev om under «Et allmenndannende fag».

En annen variant av å få faget til å være meningsfullt for elevene, hadde en av de andre lærerne et eksempel på:

*«Jeg starter alltid året med å gi elevene en oppgave hvor de skal si litt om sine forventninger til hva året skal innebære. Og så snakker vi litt sammen om hva jeg tenker vi skal innom i faget. Deretter sier de litt om hva de er spesielt interessert i og opptatt av innenfor musikken.»*

I dette utsagnet sier læreren flere ting som handler om å få elevene til å forstå og verdsette faget. Med oppgaven de får om å sette ord på sine forventninger til fagets innhold, vil læreren få sjansen til å lage opplegg gjennom skoleåret som svarer til elevenes forventninger til musikkfaget. Dette kan bidra til at elevene føler et slags eierskap til faget, og derfor være mer

positivt innstilt på å delta i aktivitetene. Hvis elevene klarer å sette ord på sine forventninger til faget, har også elevene vært med på å konkretisere hva som er viktig for dem. Dette kan anses som en form for legitimering fra elevenes side, uten at de kaller det for begrunning eller legitimering i situasjonen. Dette blir legitimering gjennom aktiviteten læreren legger opp til på starten av året. Elevene får også muligheten til å komme med sine interesser og hva de selv er opptatt av innenfor faget. Her kobler musikk læreren elevenes interesser og faget sammen. Da får musikk læreren muligheten til å planlegge undervisningen og aktivitetene på grunnlag av elevenes interesser også, som gjør faget mer interessant og spennende for dem. Dette er også en del av legitimering, fordi elevene skal sette ord på hva de synes er interessant med musikkfaget.

#### 4.6 Forskjell på elev og kollega

Jeg ville finne ut om lærerne gjorde en forskjell på legitimering når det gjaldt overfor elevene eller kollegaene. Etter jeg hadde spurt lærerne om hvordan de ville legitimert overfor elevene sine, spurte jeg om hvordan de ville legitimert overfor kollegaene sine. Alle fire begynner svaret med utsagn som «De får omtrent samme svar» med etterfølgelse av «samtidig som jeg kanskje hadde utvidet litt». Alle de fire lærerne hadde denne strukturen, at de mener de ville hatt med mye av det samme, bare med litt flere elementer.

En av lærerne snakker om det kulturelle og sosiale aspektet når det gjelder elevene. «Jeg snakker mye om den kulturelle siden av det, og også om det sosiale og det å skape fellesskapsfølelsen som man kan få ved å synge sammen. Samholdet.» Til kollegaene sier hun at de «får omtrent samme svar, pluss at de får litt forskningsresultater om hva som skjer i hjernen når man synger, og hvilken innvirkning sang og musikk har på oss». Her kom også poenget om «fremtidens musikere», som jeg tok frem tidligere: «Hvor skal fremtidens musikere komme fra, om vi ikke lærer barna musikk?».

I dette eksempelet får kollegaene et mer utdypende svar enn elevene. Kollegaene får i tillegg til det svaret elevene får, mer informasjon om forskning og hjernen. Man kan si at det kulturelle og det sosiale er noe som er her og nå, mens poengene læreren gir kollegaene sine handler om fremtiden, noe som ikke gjelder her og nå. «Fremtidens musikere» bryr kanskje ikke elevene seg om akkurat nå, mens lærere tenker vel i større grad på hva som skal skje i fremtiden. Dette kan være en mulig årsak til at læreren velger å skille på disse svarene slik hun gjør.

For å gå litt dypere i dette, må vi også se på hva elevene anser som meningsfullt, og hva kollegaene anser som meningsfullt på den andre siden. Ifølge en av lærerne synes elevene det er viktig å ha det gøy.

*«Hva elevene selv mener er viktig med musikkfaget, så tror jeg på mange måter de syns det er veldig viktig å ha det gøy.»*

Dette handler om det umiddelbare, det som skjer her og nå. Det å ha det gøy er ikke en slags investering i fremtiden, eller noe som gagnar et annet formål. Musikkglede kan anses som et mål i seg selv. En annen lærer svarte også i denne retningen når det gjaldt hva elevene så som meningsfullt. «Dagsaktuelle ting er jo det som de føler er mest aktuelt». Her handler det også om det som skjer rundt oss nå, ikke fremtiden. På sammen måte dreier også det sosiale seg om noe som elevene kan ha glede av med en gang. Det sosiale kan også anses som en investering i fremtiden, men det er også noe som kan skape glede og trygghet med en gang.

Kollegaene, på den andre siden, fokuserer mer på hva faget kan gjøre for den helhetlige skolehverdagen, som at musikkfaget «treffer de elevene som ellers kanskje faller litt utenfor og som kanskje sliter litt med motivasjon». Dette er mer fremtidsrettet, og fokuserer handler om hvordan skolen kan bidra til å skape en bedre fremtid for alle elevene.

Samtidig var det en lærer som svarte at «enkelte elever mener at musikkfaget ikke er nyttig». Her kommer det frem noe annet enn de andre lærerne presenterte. Elevene trenger å se hva de kan bruke musikk til, og hva det er godt for. Her virker det som, at for enkelte elever, holder det ikke med å ha det gøy, eller skape samhold og fellesskap. Noen trenger noe mer håndfast. En av de andre lærerne sa at «Det er noen som har den holdningen med at det har ingenting å si for videre liv, for eksempel, men de er det ikke velig mange av». Det er ikke veldig mange av disse elevene, men de finnes. Det er noen elever som trenger å se hva musikken kan brukes til, og hva som gjør den «nyttig».

#### 4.7 Bryr elevene seg om legitimering?

Da jeg spurte de fire lærerne om de fikk spørsmål fra elever som handlet om legitimering, fikk jeg flere forskjellige svar. Noen av svarene var ganske tydelig, som «Ja, det hender ofte». En av de andre lærerne svarte også ganske tydelig ja på dette spørsmålet: «Å ja, det gjør de. Og ja, det skjer». Den ene læreren mente at det var spesielt under sangaktiviteter dette spørsmålet kom frem. Flere av lærerne opplevde at elevene syntes det var gøy med instrumenter, og dermed fikk de få spørsmål om legitimering i forbindelse med øving på instrumenter.

Samtidig svarte to av lærerne at dette ikke skjedde så ofte, men at det hendte. Felles i alle intervjuene var at disse spørsmålene som oftest kom fra de litt eldre elevene, helst fra syvendeklassingene.

*«På de årene jeg har jobbet nå, så må jeg si at det er et veldig sjeldent spørsmål. Det er ikke mange gangene jeg har fått det. Jeg har kanskje fått det fra elever som går i sjuendeklasse, men ikke noe særlig fra dem som er yngre enn det.»*

Noen av lærerne opplever ofte at elevene spør om legitimering, mens andre opplever det mer sjeldent, og kun fra de eldste elevene. Uansett er det aktuelt, og alle lærerne jeg intervjuet har fått spørsmålet fra elever, og blitt satt i en posisjon der de har vært nødt til å gi et svar. Jeg velger dermed å innlede avslutningen på resultatkapittelet med et sitat fra en av lærerne jeg intervjuet som handler om nettopp dette svaret du som musikk lærer må komme med på sparket.

*«De fleste elever ville nok forstå det hvis de hører på hva du forklarer, og hvis du har en god nok forklaring også. Hvis du klarer å være så ærlig som mulig, og ta dem på alvor når de stiller spørsmål om det, og ikke ta det som en kommentar på at du egentlig ikke trenger å være der, så tror jeg mye er gjort.»*

Lærerne jeg intervjuet har presentert mange forskjellige perspektiver på legitimering, som innebærer musikkens nyttefunksjon, danning og erkjennelse. Erkjennelsesperspektivet i intervjuene går i et mer hverdagslig språk, og knyttes mer til noe konkret enn i litteraturen. Det som er originalt ved funnene i intervjuene, er at lærerne også legitimerer gjennom undervisningen, og med dette også har med det filosofiske med seg inn i klasserommet. De gir også forskjellige svar til elever og kollegaer, til spørsmålet om hvorfor de skal drive med musikk på skolen, og det kan virke som om elevene og kollegaene lever i to forskjellige verdener. Det viser seg at flere elever lurer på hvorfor de skal ha musikkfaget på skolen, og at musikk lærere bør være forberedte på å få dette spørsmålet fra tid til annen.

## 5 Diskusjon

Ved å intervju lærerne har jeg fått innblikk i hvordan musikk lærere reflekterer rundt legitimering av musikkfaget overfor elevene sine. De har presentert flere perspektiver på legitimering, og hvordan legitimeringen foregår i undervisningssituasjoner. Jeg skal nå drøfte flere av perspektivene som kom frem i intervjuene, og knytte dette til tidligere legitimeringsteori og tidligere forskning. Først skal jeg se nærmere på hvordan lærerne jobber for å synliggjøre musikkfaget der de jobber. Videre diskuterer jeg hvorvidt lærerne snakker om musikkfaget som et støttefag, før jeg går videre til diskusjonen rundt de upopulære sangaktivitetene. Etter dette, ser jeg på terapi-perspektivet, som kom frem i flere av intervjuene. Mot slutten kommer jeg inn på diskusjonen om hvordan musikk lærerne kan legitimere gjennom undervisningen.

### 5.1 Lærerens påvirkningskraft

Når det gjelder flere av temaene innenfor legitimering som ble presentert i resultatkapittelet, blir flere av temaene veldig avhengig av hvem som underviser i musikkfaget. For eksempel temaet om musikalsk mangfold. Læreren som snakket om musikalsk mangfold, og at «elevene blir presentert for et mangfold av musikalske uttrykk» har nok fokus på å presentere et musikalsk mangfold for elevene sine, ut fra hvordan jeg tolker utsagnet hennes. Det som kan være interessant her, er at ingen av de andre lærerne jeg intervjuet snakket om musikalsk mangfold, musikk fra andre kulturer eller sjangerbredde.

Lærerne legitimerer sannsynligvis på bakgrunn av det de legger mest vekt på i musikkundervisningen. Dermed bærer begrunnelsene preg av hva de forskjellige lærerne legger vekt på i sin musikkundervisning. Samtidig var det flere mønstre i intervjuene som gikk igjen, og det viser seg at de fire lærerne har en del til felles. Man kan si at legitimeringen og undervisningen henger tett sammen.

Den ene læreren mente også at statusen til musikkfaget var avhengig av hvordan musikk læreren jobbet. Er du flink til å sette opp synlige konserter og ta initiativ til større felles prosjekter, vil også ledelsen anse musikkfaget som mer verdifullt og sette det høyere på prioriteringslisten, mest sannsynlig. Dette setter et stort ansvar på musikk lærerne. Er det slik at musikk læreren må jobbe hardere enn alle de andre lærerne for at ledelsen skal prioritere faget høyere? Denne tendensen er nok forskjellig fra skole til skole, og det er forhåpentligvis ikke slik på alle skoler, at musikk læreren må gjøre seg fortjent til midlene til musikkfaget. Det fremstår som litt urettferdig.

At statusen til faget er avhengig av hvor synlig musikk læreren gjør faget sitt overfor ledelsen, indikerer at musikkfaget er et fag under angrep. Det indikerer også at jobben som musikk lærer innebærer en del press og stor arbeidsbelastning i forhold til for eksempel norsk og matematikk. Det kan virke som om de teoretiske fagene på skolen ikke trenger å forsvares på samme måte, og at det ikke ligger noen tvil om fagenes nødvendighet i et samfunnsperspektiv. Er det slik at noen fag er viktigere enn andre, og at noen fag blir ansett som verktøy eller støtte til fordel for de fagene som er «viktigst»?

Samtidig tror jeg denne læreren som nevnte dette har et viktig poeng som alle musikk lærere bør ta med seg. Hvis man har kapasitet og overskudd til det, kan det være givende å gjøre musikkfaget stort og viktig. Som musikk lærer kan det være viktig å få musikkfaget til å ta mer plass, og ta initiativ til større prosjekter som synliggjør hvilke viktige verdier musikkfaget innebærer. Det er kanskje lettere for ledelsen å prioritere faget økonomisk hvis behovet for flere instrumenter synes, i form av at musikkrom og utstyr er mye i bruk. Dette har med å ikke «gi opp» som musikk lærer, fordi det føles tungt å være lærer i et fag som ikke prioriteres. Dette blir som en ond sirkel, der musikk læreren gjør faget mindre fordi ledelsen ikke prioriterer faget. Når musikk læreren gjør faget usynlig, vil heller ikke ledelsen kunne se verdien av det, og kutte enda mer på midlene til faget. Som Sevilhaug skriver, er musikk skolens minste fag, og tendensen er at det blir mindre og mindre i forhold til de andre fagene (Sevilhaug, 2022), som kan bety at faget enkelt kan bli usynliggjort.

## 5.2 Musikk som støttefag?

Det kan være problematisk å anse musikk som et verktøy man kan ta inn i de andre fagene på skolen. Man kan risikere at faget mister sin plass som et selvstendig uavhengig fag i læreplanen hvis man kun anser musikk som et objekt eller et verktøy som kan brukes til utenom-musikalske formål, som for eksempel språkutvikling, som Robert Legg forsker på (Legg, 2009), eller fremgang i andre fag. Hanken og Johansen skriver at musikkfaget kan bidra til at elevene utvikler historiebevissthet (Hanken & Johansen, 2013, s. 167). Det blir da vanskelig å forsvare at faget skal ha egne timer, egne rom og økonomiske midler til instrumenter.

Derfor er det uheldig med begrunnelser som innebærer at musikkfaget er en slags avkopling i skolehverdagen (Sevilhaug, 2022, s. 168), eller kun er til for å være en motvekt til det teoritunge i skolehverdagen (Kolaas & Angelo, 2022). Ingen av lærerne jeg intervjuet legitimerte kun på bakgrunn av dette. Samtidig var det flere som snakket om hvordan musikk og andre fag hang sammen. De snakker om hvordan man kan inkludere norsk og



matematikkfaget inn i undervisningen, og også om en helhetlig skolehverdag. Kanskje dette heller dreier seg om et likeverdig forhold, mer enn musikk som støtte for noe annet?

Musikklærerne snakket om musikkfaget som en del av en større helhet. Dette var også noe som kom frem under intervjuene og spørreundersøkelsene til Kolaas og Angelo i deres studie. Musikkfaget blir her beskrevet som en motvekt til den ellers teoritunge skolehverdagen, og elevene får vist og utviklet flere sider av seg selv, og at musikkfaget er å anse som en annen form for mestringsarena for elevene (Kolaas & Angelo, 2022). Kalsnes skriver også om musikkfaget som en del av skolens helhet, ved at elevene får flere ulike tilnærminger til å lære de grunnleggende ferdighetene, og derfor blir musikkfaget en nødvendighet for å gi elevene den variasjonen de trenger (Kalsnes, 2005).

Musikkfaget inngår dermed i skolens dannelsingsprosjekt, der oppgaven er å danne hele mennesket (Biesta, 2014, s. 163). Varkøy skrev at danning innebærer en personlig utvikling som skjer når kunnskap blir en del av personligheten (Varkøy, 2017, s. 36). Ingrid Maria Hanken mener at utviklingen av selvtillit og identitet er en stor del av musikkfaget (Hanken, 2004). Dette skrev også David Elliott om, i sammenheng med det å skape musikk. Å skape musikk gir en positiv innvirkning på utviklingen av selvtillit hos elevene (Elliott, 1995, s. 122). Musikkfaget utgjør med andre ord en stor del av skolens helhetlige dannelsingsprosjekt, spesielt identitet- og selvtillitsutviklingen.

Alle de forskjellige fagene på skolen går inn i hverandre, og Kunnskapsløftet fra 2020 legger spesielt vekt på å jobbe tverrfaglig, og tenke dybdelæring undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette legger opp til mer temabasert arbeid, der elevene får oppleve at fagene utfyller hverandre. Denne tankegangen fører til at musikkfaget sammen med de andre fagene får et mer likeverdig forhold, fremfor et støttfag. Musikkfaget blir med dette satt inn i en større sammenheng. Lærerne jeg intervjuet snakket om hvordan de trakk inn elementer fra norsk, matematikk og samfunnsfag inn i musikkundervisningen. Dette blir da på en måte omvendt fra det å bruke musikken inn i andre fag som en støtte. Her blir heller norsken tatt inn som støtte, i den sammenhengen. Det gjør at det ikke trenger å være problematisk å trekke musikkfaget inn i andre fag som støtte, andre ganger. Fagene blir ansett som likeverdige, selv om timetallet er forskjellig.

### 5.3 Sangaktivitetene

En av lærerne mente at det var under sangaktivitetene det kom flest legitimerings spørsmål fra elevene. Hvorfor akkurat sangaktivitetene, og ikke når de spiller på andre instrumenter? En av

de andre lærerne mente at det var uproblematisk med instrumenter, og at de fleste elevene synes at det å spille instrumenter i musikktimene var spesielt meningsfullt for dem. Sang er også et instrument, men kan anses som noe mer personlig og sårbart enn trommer eller ukulele, for eksempel. Stemmen henger sammen med kroppen, og sangen får med seg mer av personen enn instrumentet gjør. Dette kan føles ubehagelig for mange elever, og for nært til å vise frem til resten av klassen.

På den annen side, er sangaktivitetene en av de musikkaktivitetene som krever mye samhandling og samarbeid i undervisningen. «Sang og musikk skaper fellesskap og samhold» sa den ene læreren. En annen lærer mente at det å oppleve noe positivt sammen skaper et helt spesielt samhold mellom mennesker. Dette er ikke så langt unna det Varkøy skriver om musikken som et møte mellom verket og mennesket, og møtet mellom menneskene som gjør det sammen, som en musikalsk erfaring (Varkøy, 2015, s. 120). Sangaktiviteter er et eksempel på en musikkaktivitet man gjør sammen som mennesker. Felleskap og musikk henger sammen, og lærerne i undersøkelsen til Kolaas og Angelo mente at samarbeidsprosjekter kunne ha en positiv innvirkning på klassemiljøet (Kolaas & Angelo, 2022). Hanken og Johansen skrev at musikk kan gi muligheter for å skape fellesskap på tvers av ulikheter (Hanken & Johansen, 2013, s. 172-173). Sangaktivitetene er et typisk eksempel på aktiviteter som bygger på samarbeid og fellesskap på tvers av ulikheter. Hvis man som musikk lærer unngår sangaktiviteter for å skåne elevene sine for det sårbare og ubehagelige ved sang, går man også glipp av den positive effekten som sang utgjør for samholdet og fellesskapet på skolen.

En annen mulig årsak til at sangaktiviteter trigger elevenes legitimerings spørsmål, kan handle om sangvalg. Samme lærer som mente det kom spesielt mange legitimerings spørsmål til sangaktivitetene, sa også at hun var opptatt av å lære elevene nye sanger, ikke kun synge sanger som de kan fra før. Dette begrunnet hun med at elevene skulle bli presentert for «et mangfold av kulturuttrykk». Samtidig mente en av de andre lærerne at elevene var mest opptatt av «dagsaktuelle ting». Her er det en konflikt mellom hva elevene anser som meningsfullt og det som læreren mener er en del av læringsutbytte til musikkfaget. Elevene vil kanskje synes at musikkfaget blir morsommere og mer relevant for dem, hvis innholdet i det er kjent for dem fra før, og de får synge sanger de liker og kan fra før. Samtidig vil de ikke få den samme kulturelle og mangfoldige kompetansen hvis alt de synger er sanger de fleste kan fra før, og er fra omtrent samme tid og sjanger.

Da læreren snakket om et mangfold av musikalske uttrykk forutsetter dette at elevene blir presentert for sjangerbredde i musikkundervisningen. For å oppnå sjangerbredde og et musikalsk mangfold er læreren avhengig av å presentere musikk som ikke elevene har hørt fra før. Hvis ikke, blir noe av intensjonen som står i læreplanen med å «forstå et mangfold av uttrykk» og at elevene skal «møte et mangfold av kunstneriske og kulturelle uttrykk som åpner dører til større fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020b) borte. Dette betyr ikke at elevmedvirkning må vike, men det betyr at musikk læreren ikke kun skal inkludere musikk som de vet at elevene kjenner til fra før. Her er det nok viktig med en balanse, og skape musikkundervisning med noen kjente elementer, sammen med det ukjente og nye for elevene. Det er viktig for elevene med de kjente elementene, for å føle på trygghet og mestring i undervisningen.

Den ene læreren sa det slik; «Det må ligge på et nivå som ikke er for høyt, for at den gleden skal komme frem. Og ikke går for fort frem». I dette utsagnet ligger det også en oppfordring om å ikke presentere så mange nye elementer av gangen. I sangundervisningen kan dette bety å tilpasse sangene til det nivået de er på, som ikke har for mye tekst eller vanskelig melodi. Dette kan også bety å la elevene synge sanger mange kan fra før, i tillegg til å presentere noen få nye sanger. Hvis nivået ligger for høyt, og læreren går for fort frem, forsvinner gleden, og også motivasjonen for mange. Dette kan gjøre at de eldre elevene ikke ser poenget og meningen med aktiviteten, og dermed stiller de læreren spørsmålet om hva de skal med denne sangen, eller hvorfor de skal synge på skolen.

En annen grunn til å presentere nye sanger for elevene, er å skape et felles repertoar for klassen, som alle kan like godt, og alle får et forhold til. Det kan være problematisk å synge sanger de fleste kan fra før, nettopp fordi at det er et fåtall som ikke hører på den samme musikken som de andre, eller har vokst opp i et annet land og dermed er vokst opp med andre barnesanger enn de barnesangene som «alle barn kan». Dette kan skape mer ekskludering enn inkludering, og kan føre til sårbare situasjoner i undervisningen, som er motsetningen av det Hanken og Johansen skriver om som omhandler musikkens evne til å forebygge intoleranse og undertrykking og muligheter for å skape fellesskap på tvers av ulikheter (Hanken & Johansen, 2013). For å kunne skape fellesskap på tvers av ulikheter, forutsetter dette å jobbe med felles sanger på en måte som inkluderer, ikke ekskluderer. Ved å presentere sanger som ingen har hørt før, stiller elevene med samme utgangspunkt. En slik sang kan være en del av det felles repertoaret til klassen, og være en brikke i klassefellesskapet.

Det er med andre ord ikke en selvfølge at sangaktiviteter fører til et tettere fellesskap i klassen. Dette er avhengig av hvordan læreren legger opp aktivitetene, og hvor gjennomtenkt sangvalgene er. Sangaktiviteter kan ha mange positive funksjoner for elevene, hvis man som lærer klarer å legge opp til sangaktiviteter som inkluderer alle elevene, og tilpasser sangvalgene til klassen man underviser i. Det er altså en aktivitet som krever didaktisk kompetanse fra musikk lærerens side, og som fort kan bli «meningsløs» hvis aktivitetene ikke er gjennomtenkt.

#### 5.4 Musikk lærere eller musikkterapeuter?

Under intervjuene kom det frem flere elementer i legitimeringssammenheng som handlet om musikkterapi. Dette var i form av hva musikk gjør med oss som menneske, Demenskorret eller hvordan musikk kan skape ro og avspenning i en travel skolehverdag. Dette perspektivet på musikk er også synlig i fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen fra 2020. Der står det at «elevene skal få erfare at musikk kan bidra til livskvalitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Livskvalitet er også en del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Livsmestring ble også nevnt under flere av intervjuene. Er dette snakk om musikkterapi? Er det meningen at musikk læreren skal drive med musikkterapi i undervisningen? Ingen av musikk lærerne jeg intervjuet hadde utdanning innenfor musikkterapi, og det er heller ingen krav om å ha det for å undervise i musikk i grunnskolen. Ifølge programplanen til lærerutdanningen ved OsloMet, er ikke behandling en del av utdanningen (OsloMet, 2018). Samtidig er terapi og musikk nært knyttet til hverandre, og har vært det i lang tid. Dette kan spores tilbake til antikkens tanker, med Aristoteles' tanker om musikkens funksjoner. Aristoteles så på musikken som en vei eller middel til *renselse* ved å bruke bestemte tonearter for å få ønsket effekt (Varkøy, 2015, s. 29). Selv om musikkterapi og musikkpedagogikk er nært knyttet til hverandre, er musikkterapi et eget felt, med egen utdanning, og bør dermed holdes utenfor lærerens område. Terapi handler om behandling, ikke pedagogikk, og må dessuten utføres av en musikkterapeut (Ruud, 2016, s. 86). Det som heller kan være aktuelt i denne sammenheng, er å se på sammenhengen mellom musikk og helse. Helse er et mer åpent konsept, og trenger ikke å handle om behandling. Det er kanskje derfor mer naturlig å snakke om helse enn terapi i skolesammenheng.

Helse innebærer mange forskjellige aspekter. Det som kan være mest aktuelt innen musikkfaget, er den psykiske helsen, og evnen til å håndtere følelser og kriser i livet. Hanken og Johansen skrev blant annet at musikkfaget kan legitimeres på bakgrunn av at musikken kan lede til anerkjennelsen av seg selv, og at mennesket får muligheten til å erkjenne seg selv

(Hanken & Johansen, 2013, s. 169-170). Dette kan være en viktig del av elevenes ivaretagelse og utvikling av deres psykiske helse. Helse trenger ikke å handle om behandling, som musikkterapi gjør, men heller om personlig utvikling og danning.

Lærerne jeg intervjuet knyttet musikkfaget til folkehelse og livsmestring i flere sammenhenger. Begrepene folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i læreplanen innebærer at «Musikk er en ressurs for å gjenkjenne, sette ord på og håndtere tanker og følelser, i medgang og motgang. Kunstneriske uttrykk gir mulighet til å forstå både eget og andres følelsesliv bedre, og dette legger grunnlag for god psykisk helse».

(Utdanningsdirektoratet, 2020b). Utviklingen av barnas psykiske helse kan knyttes til Biestas syn på subjektivering, der vi frigjør elevene ved å la de utforske følelsene sine, og forstå seg selv bedre.

Lærerne jeg intervjuet snakket også at musikk kunne gi elevene trygghet og bidra i utviklingen av evnen til å håndtere følelser. Dette kan knyttes til Bennett Reimers syn på musikk. Han legger vekt på musikalske opplevelser, og hvordan disse knyttes til utvikling av følelsene våre, og har en funksjon som «estetisk oppdragelse». Gjennom musikkundervisningen får elevene muligheten til å lære seg å få bedre kontakt med følelsene sine, spesielt under lytting (Reimer, 1989, s. 126-130).

## 5.5 To forskjellige verdener

Musikklærerne vektlegger forskjellige begrunnelser til elevene enn de gjør overfor kollegaene. Dette fant jeg under analysen av intervjuene, og i resultatkapittelet kom jeg så vidt inn på dette temaet. Lærerne ville gjerne gi en lenger begrunnelse til kollegaene, med det samme innholdet som de hadde i elevenes begrunnelse, bare med mer tilleggsinformasjon. Det de tok med seg i kollegaenes begrunnelser var perspektiver som hadde med forskning på hjernen å gjøre, musikkterapi, danning- og samfunnspektiver. Til elevene ga lærerne begrunnelser som inneholdt det sosiale og kulturelle perspektivet, i tillegg til sammenhengen mellom fagene på skolen, i korte trekk.

I resultatkapittelet nevnte jeg at dette kunne bety at elevene bryr seg mer om det umiddelbare, det som skjer her og nå, mens kollegaene tenker mer på elevenes utvikling, det som angår fremtiden. Selv om det virker slik, er det ikke sikkert at dette stemmer helt for alle. Jeg intervjuet lærerne, ikke elevene. Svarene dreier seg om hvordan lærerne tolker hva elevene synes er meningsfullt, og derfra avgjør hva som er viktig å vektlegge i legitimeringen. Det er flere ting som indikerer at elevene også tenker på fremtiden, kanskje til og med mer enn det

umiddelbare. Dette gjelder de eldste elevene, fra femtetrinn og oppover, spesielt syvendetrinn. En av lærerne snakket om at elevene fikk motivasjon til å lære seg instrumenter for å få en fordel når de kommer til ungdomsskolen. En av de andre lærerne sa at flere av elevene ikke så hva de kan bruke musikk til. Dette indikerer at elevene tenker på fremtiden, og motiveres av å kunne se hva det de lærer kan komme til nytte i fremtiden. Det er mange forskjellige elever som går på skolen, og det ser ut til at de fleste motiveres av at musikkfaget er gøy og relasjonsbyggende, mens et fåtall også trenger noe mer for at faget skal gi mening.

Hva er grunnen til at kollegaene får mer forskningsresultater og fremtidsrettede begrunnelser enn elevene? Det kan være flere svar på dette spørsmålet. Man kan si at elevene og kollegaene har to forskjellige verdener, eller syn på livet. Dette er naturlig, fordi de har forskjellige erfaringer, ulik oppvekst og er på to forskjellige steder i livet. I kollegaens verden virker det som at musikk blir ansett som et objekt, med tanke på hva lærerne vektlegger i begrunnelsene. De snakker om musikk som et middel som kan løse problemer, fikse elever som faller utenfor, eller utvikle hjernens egenskaper. Dette kan være begrunnelser som handler om hvordan musikkfaget kan være med på å utvikle kritisk tenkning, ved å gjøre elevene bevisste på hvordan musikk kan brukes i undertrykkelse av en gruppe mennesker, eller til manipulasjon (Hanken & Johansen, 2013, s. 172-173). Hjernens egenskaper kan knyttes til Robert Leggs forskning, der han konstaterer at musikk kan fungere som et verktøy inn i innlæringen av et nytt vokabular (Legg, 2009).

Som Small skriver, er ikke musikk kun en gjenstand, men noe vi gjør, *musicking* (Varkøy, 2017, s. 64). Ifølge Varkøy begrenser ikke dette seg til det å utøve musikk, men også å lytte til og skape musikk. Å gjøre musikk handler om møtet mellom musikken og mennesket (Varkøy, 2015, s. 128). I begrunnelsene som var rettet mot elevene, var musikk omtalt som mer aktivt og handlende, ikke som en «ting». Er dette tilfeldig? Jeg tror ikke det. Barndommen bærer mer preg av å gjøre musikk, i større grad enn å bruke den til noe. Den verdenen som elevene lever i, innebærer å leve med musikken, og gjøre musikk som en naturlig del av hverdagen.

Det kan virke som om lærerne står i en posisjon overfor kollegaene sine der de føler de må forsvare faget sitt. De underviser i et fag med lavere status, lavere timeantall, som ikke blir prioritert like høyt som de andre fagene. Derfor kan det hende at lærerne føler på at de må presentere faget som ideelt overfor kollegaene. Man kan si at det som blir presentert for elevene blir mer ekte. Med ekte mener jeg det som faktisk er tilfellet i undervisningen som læreren gjennomfører, og det som faktisk kommer til syne i klasserommet.

## 5.6 Fagets egenverdi

Flere av elevene er preget av en nyttetenkning, der alt som anses som meningsfullt kun er meningsfullt fordi de kan få bruk for det i en eller annen sammenheng. Det er ikke så rart, med tanke på hvordan de andre fagene på skolen er bygget opp. Det meste som har med matematikkfaget å gjøre, for eksempel, handler om hvordan regnemetodene og tallforståelsen skal kunne bidra til at de passer inn i samfunnet, og bruke det de har lært til å klare seg økonomisk i fremtiden. Dette finner man under matematikkfagets relevans og sentrale verdier i læreplanen; «Matematikk skal forberede elevene på et samfunn og arbeidsliv i utvikling ved å gi dem kompetanse i utforskning og problemløsning» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det er altså ikke vanlig å snakke om matematikkfagets egenverdi i skolen. Dermed blir det kanskje rart om musikkfaget kun skal handle om fagets egenverdi, når de andre fagene legitimeres på bakgrunn av hva det gir samfunnet. For at faget skal ha en plass i den politiske styrte skolen, må man se på hva faget kan bidra med inn i fremtiden av det praktiske og nødvendige også.

Dermed er det unaturlig å kun ha med erkjennelesperspektivet i tankene når man skal legitimere faget i skolen. Det holder ikke helt, for å forsvare timetall og obligatorisk undervisning. Skolen er først og fremst politisk styrt, ikke av lærerne. Politikken styrer av samfunnet. Når samfunnet er preget av en tankegang som innebærer at alt skal kunne brukes til noe, og alt vi gjør og lærer skal ha en funksjon for samfunnet, er det naturlig at skolefagene påvirkes av dette. Dette er også i tråd med Biestas tanke om skolens tre formål; kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2014). Musikkfaget er en del av skolen, og bør derfor oppfylle mer en subjektiveringsformålet. Det er naturlig at musikkfaget som en del av skolegangen også bidrar inn i kvalifiseringen og sosialiseringen av elevene.

Samtidig må ikke et overdrevent fokus på kvalifisering gå utover de andre formålene. Det at noen elever motiveres til å jobbe godt i musikktime for å få et forsprang på ungdomsskolen, med tanke på karakterer, tyder på at det er et stort fokus på vurdering i skolen for tiden. Det kan virke som at dette fokuset går på bekostning av de sidene ved musikkfaget som handler om glede og fellesskap. Dette kan være et eksempel på det Biesta skriver om hvordan lærere fokuserer for mye på én av dimensjonene, som kvalifiseringsdimensjonen. Han var bekymret for at skolen bar for mye preg av utålmodighet med fokus på prøver og tester, at man ikke har overskudd til å fylle alle skolens tre formål (Biesta, 2014). Det som er interessant her, er at i dette tilfellet er det elevene som fokuserer på vurdering, og ikke læreren.

Læreren får dermed en jobb med å legge vekt på de andre dimensjonene og verdiene i faget, slik at ikke kvalifiseringen tar overhånd. Musikk læreren har med dette et ansvar for å forsvare

de sidene av faget som handler om subjektivering og sosialisering, kanskje spesielt subjektivering. For å få til det, må også definisjonen av hva som er nyttig endres. I dagens samfunn er definisjonen av nytte ganske smal, og det er ikke naturlig å tenke at noe har en verdi i seg selv. Den smale forståelsen av nytte innebærer at nytte handler om økonomiske, helsemessige eller pedagogiske fordeler (Varkøy, 2015, s. 120-122). Dermed blir ikke de musikalske aktivitetene ansett som nyttige, hvis de ikke har pedagogiske, økonomiske eller helsemessige formål. Det blir derfor nødvendig for musikk læreren å utvide definisjonen av nytte, og nyttiggjøre det unyttige.

### 5.7 Nyttegjøring av det unyttige

En av de store diskusjonene innenfor legitimeringstenkingen er hvorvidt musikken skal være et middel eller ikke. Dette så jeg også under intervjuene, med at elevene stilte spørsmål ved hva musikk kan brukes til. Varkøy skriver om dette i flere anledninger, og mener at vi også bør se verdiene av å gjøre «unyttige ting», som å drive med musikk for den musikalske erfaringens del (Varkøy, 2015, s. 121). Kanskje lærerne har et ansvar for å lære elevene å se «nyttens av å gjøre unyttige ting»?

I en smal forståelse av nytte, der vi kun driver med ting som har et formål som ligger utenfor musikken, kan den musikalske opplevelsen og erfaringen anses som en unyttig ting. Samtidig vil svært få mennesker mene at indre følelser og relasjoner mellom mennesker er unyttige ting. Å fylle hverdagen med aktiviteter man synes er gøy, er også noe som svært få synes er unyttig. Mange vil faktisk anse dette som helt nødvendig. Det å få bruke de kreative evnene sine, til å for eksempel utøve musikk, er også en vei til lykke (Varkøy, 2003, s. 120-121). Glede, opplevelse og bruke sine kreative evner kan også være nyttige ting, i en bredere forståelse av nytte.

En musikk lærer har altså mulighet til å kunne vise elevene sine verdien av å gjøre unyttige ting. Å vise elevene, trenger ikke nødvendigvis å bety å fortelle eksplisitt. For at elevene skal kunne forstå hvordan musikken er nødvendig og nyttig, gjøres dette kanskje best gjennom undervisningen.

### 5.8 Legitimering gjennom handling

Det kan virke som om alle de fire lærerne legitimerer musikkfaget overfor elevene sine ved handling, gjennom undervisningen. De snakket om hvordan de jobbet for å få faget til å gi mening for elevene, og det kom frem flere måter å gjøre dette på. En av lærerne mente at det å



tenke mer helhetlig, og temabasert ville gi faget mer mening for elevene. En annen lærer snakket om hvordan hun inkluderte elevenes ønsker og interesser i undervisningen.

På denne måten blir faget legitimert uten at det fokuseres på legitimering, og at det må finnes svar på hvorfor vi skal drive med musikk. Da gir faget mening, uten at det trengs å fortelles hvorfor muntlig. Hvis man som musikk lærer klare å lage undervisningsopplegg som gir mening, vil det mest sannsynlig være få elever som stiller spørsmål til aktivitetene. Sevilhaug skrev blant annet at det å skape noe kunne være meningsfylt i seg selv (Sevilhaug, 2022, s. 166). Det blir derfor sentralt å legge til rette for at elevene får mulighet til å skape, og oppleve skaperglede i undervisningen. Hvis elevene for eksempel opplever at musikkfaget bidrar positivt til fellesskapet, eller gir innsikt og skaper interessante debatter rundt kritisk tenkning, at elevene får oppleve skaperglede, eller får noen musikalske eksistensielle opplevelser i løpet av musikkundervisningen, vil de kanskje forstå av seg selv hvorfor musikkfaget er viktig, og hvorfor musikk står som et selvstendig fag i skolen.

Dette tror jeg kan være en viktig del av legitimeringstenkningen for musikk lærerne. Det forutsetter at musikk læreren reflekterer rundt legitimering selv, og klarer å lage undervisningsopplegg på bakgrunn av ulike legitimeringsperspektiver. Her tenker jeg spesielt på musikkens erkjennelsespotensial. Dette potensialet mener jeg lar seg best forklare ved hjelp av handling. Musikkens erkjennelsespotensial er det perspektivet på musikk som ble minst snakket om under intervjuene, da de ble bedt om å begrunne faget overfor elevene. Det er også det perspektivet som krever en filosofisk innfallsvinkel, og forklaringer som ofte strekker seg bakover til antikkens filosofer. For elevenes del kan det kanskje bli utfordrende å se sammenhengen mellom denne filosofien og deres liv. Samtidig er dette fortsatt høyst relevant i dag også, bare at vi bruker et mer hverdagslig språk, eller ikke setter ord på det.

For at musikkens erkjennelsespotensial skal komme til syne i skolen, må man jobbe med det gjennom undervisningen. Dette er den ene læreren inne på, da hun snakket om å gjøre faget «lystbetont» og «spre musikkglede» i undervisningen. Samme læreren snakket om at det var avgjørende for musikkglede å passe på at ikke utfordringene ble for store, og at musikkaktivitetene lå på et nivå som alle i klassen kunne mestre. Denne «musikkglede» kan knyttes til Aristoteles' begrep «hedonisme» (Varkøy, 2015, s. 28), som har med det umiddelbare og følelsesmessige å gjøre. Varkøy skrev i en annen sammenheng at glede knyttes ofte til å kunne mestre noe (Varkøy, 2003, s. 81). Disse gode opplevelsene musikken leder til, kan igjen lede til lykke, som Aristoteles kalte «eudaimonia» (Varkøy, 2003, s. 119-121). Denne læreren jobber altså med å vise elevene hvilken glede musikken kan gi

mennesket, og hvordan musikken kan gi mestringsfølelse. Ved å «spre musikkglede» viser hun elevene sine hva musikken betyr, og elevene blir introdusert for en mulig vei til eksistensielle opplevelser og bedre livskvalitet.

## 6 Konklusjon

Det er ingen tvil om at det er mange måter å legitimere musikkfaget på. Musikken har mange forskjellige funksjoner, fra musikalske erfaringer til hvordan musikken kan brukes til ulike pedagogiske formål. Det er mange forskjellige meninger om hva som er rett måte å legitimere på, og hva man absolutt ikke skal gjøre i legitimeringssammenheng. Min intensjon er ikke å fortelle hva som er rett og galt i legitimering, men jeg ønsker å gi musikk lærere og musikk lærerstudenter inspirasjon til deres egen refleksjonsreise i legitimeringstematikken, og ikke minst meg selv.

Som jeg nevnte innledningsvis, trenger jeg sammen med alle andre musikk lærere et grunnlag for å svare på spørsmål som handler om legitimering. Jeg mener at som musikk lærer, bør man ha gjort seg opp noen meninger med tanke på legitimering. Legitimering bør være en del av refleksjonene bak undervisningsaktivitetene og planarbeidet i musikkfaget. Det er viktig at musikk læreren har en mening bak undervisningen, og tenker over hvorfor en gjør som en gjør som lærer. Dette anser jeg som viktig i alle fagene på skolen, men kanskje spesielt musikkfaget. Det er fordi jeg ser at musikkfaget blir mindre og mindre, i forhold til de andre fagene, og fagets prioritering i flere tilfeller avhenger av musikk læreren. Faget trenger forsvarere, som i de fleste sammenhenger blir musikk lærerne.

Problemstillingen til oppgaven var følgende: Hvordan reflekterer musikk lærere på mellomtrinnet rundt legitimering av musikkfaget overfor elevene sine? Det viser seg at alle de fire lærerne hadde reflektert over temaet fra før, og hadde mye å komme med under intervjuene. Dette overasket meg litt, med tanke på hvor vanskelig det var å få musikk lærere til å stille til intervju, og hvor utfordrende jeg selv opplever tematikken. Tematikken er aktuell for de fleste musikk lærere, fordi man som musikk lærer må være forberedt på å kunne svare elever som spør om hvorfor vi skal ha musikk på skolen.

Ved hjelp av teorien og intervjuene, kan jeg oppsummere noen perspektiver man kan ha med i refleksjonen for å danne sitt eget legitimeringsgrunnlag. Man kan fastslå at det kan være utfordrende å svare elevene hvis de stiller spørsmål som hvorfor de skal ha musikk. Det kan være fordi det finnes så mange ulike svar, og at alle elever trenger sannsynligvis forskjellige svar for å forstå. Derfor kan det vært lurt å jobbe med legitimering gjennom undervisningen, og heller jobbe forebyggende med legitimering. Hvis elevene opplever at faget gir mening for dem, vil de kanskje ikke trenge å stille spørsmål til hvorfor de har musikk. Både lærerne jeg intervjuet og tidligere legitimeringsforskning var inne på legitimering gjennom en

helhetstankegang. Det er mulig å tenke på musikkfaget som en del av skolens helhetlige dannelsingsprosjekt, fremfor å sette faget i en posisjon der det blir mer et støttefag eller kun et verktøy for andre fag i skolen. Å sette musikkfaget i en helhetlig kontekst innebærer å se på fagene som utfyllende i forhold til hverandre, og jobbe temabasert og tverrfaglig.

Musikklæreren kan jobbe for å inkludere musikkfaget i tverrfaglige prosjekter, og tenke tverrfaglig i musikkundervisningen også.

Legitimering gjennom undervisningen åpner flere muligheter innenfor legitimeringstenkning. Her får læreren muligheten til å vise elevene hvilke funksjoner musikken har, uten å snakke om dem. Innenfor denne formen for legitimeringsarbeid, vil musikklæreren kunne jobbe med de mer dyptgående funksjonene, som erkjennelsesfunksjonene. Elevene får muligheten til å oppleve hva musikk kan gjøre for dem, og hvilken betydning det har for glede og lykke.

Legitimering gjennom undervisningen kan også innebære de andre perspektivene for legitimering også. Denne formen for legitimering krever at musikklæreren har gjort seg opp noen tanker rundt hva man vil formidle til elevene gjennom undervisningen. Legitimering gjennom undervisningen synliggjør også hvordan musikk er en handling, ikke kun en ting eller et objekt.

Det man etter hvert merker etter å ha reflektert en stund rundt legitimering, og fordypet seg i tematikken, er at alt har en samfunnsmessig funksjon. Alle fagene på skolen skal ha, og har en samfunnsmessig funksjon. Skolen er til syvende og sist politisk styrt, og skolen har et ansvar for å utdanne elevene til å bli selvstendige samfunnsborgere som kan bidra inn i samfunnet på sine måter. Dermed må alle fagene kunne forsvares med en samfunnsmessig funksjon, også musikkfaget. Når det er sagt, kan også musikkens erkjennelesespotensial anses som en sentral samfunnsmessig funksjon. Den har med frigjøringen av mennesket å gjøre, som er innenfor subjektiveringsformålet ifølge Biesta (2014). Samfunnet er også avhengig av frie og lykkelige mennesker, som evner å tenke selvstendig. Samfunnet har også behov for glede og meningsfulle aktiviteter og opplevelser. Faget må altså kunne legitimeres med samfunnsmessige funksjoner, hvis det skal ha en plass som et selvstendig fag i skolen. Samtidig betyr ikke dette nødvendigvis å kun tenke musikk som nyttig til formål utenfor musikken.

Det jeg etter hvert så, var at vi ikke trenger å utelukke det filosofiske og det jeg kalte for «svevende» innledningsvis i legitimeringstenkningen i skolen. Før jeg startet prosjektet, tenkte jeg at disse perspektivene i legitimeringen som omhandler erkjennelse ikke passer helt inn i skolesammenheng, fordi det blir for avansert og for store ord å bruke med elevene. Etter

intervjuene med lærerne så jeg at det filosofiske også har en plass i skolen, bare med et mer hverdagslig språk. Lærerne har med seg erkjennelsesperspektivet på musikk inn i undervisningen, og spesielt gjennom undervisningen, uten at ordet erkjennelse blir brukt. Erkjennelsen kommer frem ved hjelp av handling og undervisningsinnhold, eller andre ord, som «musikkglede». Samtidig ser jeg at nytten er en sentral del av skolen, og det blir heller ikke feil å legitimere på bakgrunn av nytteverdi. Det som da blir essensielt, er at man ikke legitimerer på en måte som gjør at musikk blir sett på som kun et verktøy.

Det som er viktig, er at musikk lærere reflekterer selv over legitimering, og gjør seg noen tanker om hvorfor musikk er en del av skolens innhold. Alle elever tenker forskjellig, og trenger forskjellige svar. Dermed er det uhensiktsmessig å pugge et svar, eller begrense seg til ett perspektiv. Det lønner seg å ha oversikt over flere perspektiver, og la disse skinne gjennom undervisningen. Utfordringen med å være musikk lærer, er at det vanligvis er kun én musikk lærer på hver skole, og derfor ingen å diskutere rundt legitimering med på arbeidsplassen. Derfor er det viktig å finne arenaer med andre musikk lærere, og diskusjonsfellesskap der legitimering kan diskuteres og reflekteres rundt. Det finnes ingen klar fasit på hvordan man som musikk lærer kan legitimere på best måte, og alt man kommer på kan kritiseres på ett eller annet vis. Slik vil det nok alltid være, og det viktigste blir å holde tankeprosessen i gang, og ikke slå seg til ro i ett perspektiv. Skolen og elevene trenger flere perspektiver å forholde seg til, også nytteperspektivet.

## 7 Litteratur

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforl.
- Bjørkvold, J.-R. (2014). *Det musiske menneske* (9. utg. ed.). Freidig forl.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., & Nielsen, S. G. (2019). Musikkfagets effekter og verdier.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters : a new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Hanken, I. M. (2004). Musikkundervisningens etikk. In Ø. Varkøy (Ed.), *Musikkpedagogiske utfordringer* (pp. 122-134). Cappelen Akademisk.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Kalsnes, S. (2005). Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skole – variasjoner over et tema. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 289-300. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-05>
- Kolaas, S. S., & Angelo, E. (2022). Samkunst for selve livet: Om danning og livsmestring i valgfaget produksjon for scene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(2), 145-158. <https://doi.org/10.18261/npt.106.2.6>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Legg, R. (2009). Using Music to Accelerate Language Learning: An Experimental Study. *Research in education (Manchester)*, 82(1), 1-12. <https://doi.org/10.7227/RIE.82.1>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- OsloMet. (2018, 05.06.2018). *Programplan for grunnskolelærerutdanning for 1-7*. Retrieved 09.05.23 from <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/programplan/M1GLU/2018/H%C3%98ST>
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education* (2nd ed. ed.). Prentice-Hall.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2017). *Musikk og identitet* (Vol. 2). Universitetsforlaget.
- Sevilhaug, S. H. (2022). Musikkfagets plass i norsk skole siden 1974 og fram til i dag. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 25(3), 165-184. <https://doi.org/10.18261/nkt.25.3.2>
- Small, C. (1999). Musicking - the meanings of performing and listening. A lecture. *Music education research*, 1(1), 9-22. <https://doi.org/10.1080/1461380990010102>
- Stewart, P. (2007). The true intrinsic value of music study. *American Music Teacher*, 56(5), 4.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i matematikk 1.-10. trinn*. (MAT01-05). Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/mat01-05?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i musikk*. (MUS01-02). Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=mus01-02&lang=nob>
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk - strategi og lykke : bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Cappelen akademisk forl.

Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? : en musikkpedagogisk idéhistorie* (3.utg. ed.). Gyldendal akademisk \$4a Oslo.

Varkøy, Ø. (2017). *Musikk - dannelse og eksistens*. Cappelen Damm akademisk.

## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

#### Intervjuguide

##### Informasjon om intervjuene:

**Tema:** Musikk læreres begrunnelser for faget sitt.

**Målgruppe:** Lærere som underviser i musikk på mellomtrinnet.

**Tid for intervju:** Februar 2023. Intervjuene gjennomføres fysisk. Sted avtales med den enkelte.

**Mål med intervjuguiden:** Mest åpne spørsmål der intervjupersonen får plass til å snakke, sammen med noen mere lukkede spørsmål som leder til mer konkrete svar.

**Informasjon før intervjuet:** Jeg informerer intervjupersonen om at ingen navn på elever eller andre ansatte skal nevnes under intervjuet. Dette skal være anonymt. Skolen læreren jobber på skal heller ikke bli nevnt.

**Informasjon før opptak:** Når jeg starter opptaket, spør jeg deltakerne om å bekrefte at de samtykker til at samtalen blir tatt opp med lyd.

##### Intervjuspørsmål:

###### Del 1: bakgrunnsinformasjon

1. Hva slags utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som musikk lærer?
3. Hvilke fag underviser du i, og på hvilke(t) trinn?
4. Er du kontaktlærer i tillegg?

###### Del 2: Om faget og undervisningens innhold

1. Kan du fortelle litt om innholdet i din musikkundervisning?
2. Hvordan jobber du for å få musikkfaget til å gi mening for elevene?
  - a. Hva opplever du at elevene ser på som meningsfylt for dem i faget?
3. Hvordan vil du si at statusen til musikkfaget er på denne skolen?
  - a. Hvordan opplever du ledelsens syn på musikkfaget?
  - b. Hvordan opplever du kollegaenes syn på musikkfaget?

###### Del 3: Legitimering

1. Hender det at elever spør deg om hvorfor de skal ha musikk?
  - a. Hvis ja: Er det en typisk aktivitet som trigger dette spørsmålet?
2. Hva hadde du svart til en elev på mellomtrinnet i spørsmålet om hvorfor musikkfaget er viktig?
3. Hvordan hadde du svart en kollega som spør om hvorfor musikkfaget er viktig?
4. Hvorfor syns du det er viktig å ha musikk i grunnskolen?



## 8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **”Legitimering av musikkfaget”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan musikkklærere begrunner faget sitt overfor elevene på mellomtrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektet er del av en masteroppgave i musikk på lærerutdanningen ved Oslomet. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan musikkklærere begrunner faget sitt overfor elevene sine. Jeg skal analysere hvilke perspektiver på legitimering av musikkfaget som kommer frem i intervjuene, og hvordan det også kan være mulig å legitimere gjennom undervisningen, uten å si det eksplisitt.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, Oslomet, ved Bendik Fredriksen, er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi jeg mener du vil være en relevant og interessant informant for dette masterprosjektet. Til prosjektet ønskes fem musikkklærere som underviser i musikk på mellomtrinnet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju som vil vare i ca. 30-60 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om hvordan du begrunner musikkfaget, og hvordan du får undervisningen til å gi mening for elevene. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.

#### **Det er frivillig å delta**

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

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun masterstudenten som utfører prosjektet som vil ha tilgang til og analysere datamaterialet, dvs. lydopptaket av intervjuet. Datamaterialet blir lagret på en sikker server på Oslomet, og intervjuet vil bli transkribert og anonymisert.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet inkludert transkripsjoner slettes.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslomet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

- Institutt for grunnskole- og faglærerutdanningen ved Bendik Fredriksen på e-post: [bendikf@oslomet.no](mailto:bendikf@oslomet.no)
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen på e-post: [personverombud@oslomet.no](mailto:personverombud@oslomet.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Bendik Fredriksen

Ingrid Bovim

Førsteamanuensis ved Oslomet, veileder

Masterstudent, Oslomet

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Legitimering av musikkfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak
- at informasjonen jeg gir i intervjuet kan siteres anonymt

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.3 Vedlegg 3: Godkjenning av søknad fra SIKT

13.01.2023, 15:48

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Legitimert av musikkfaget](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

430270

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

13.01.2023

**Prosjekttittel**

Legitimert av musikkfaget

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Bendik Fredriksen

**Student**

Ingrid Bovim

**Prosjektperiode**

01.12.2022 - 01.09.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar****OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverneverket.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (for eksempel ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale eller lignende).

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).

**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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/meld-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!