

Laura Dobrowen

Musikk på barnetrinnet

En studie av læreres forståelser av profesjonalitet i musikkundervisning



Norges
musikkhøgskole
Norwegian Academy
of Music

NMH-publikasjoner
2020:7

Laura Dobrowen

Musikk på barnetrinnet

En studie av læreres forståelser av profesjonalitet i musikkundervisning

Avhandling for ph.d.-graden
Norges musikkhøgskole, Oslo 2020
NMH-publikasjoner 2020:7

NMH-publikasjoner 2020:7

© Norges musikkhøgskole og Laura Dobrowen

ISSN 0333-3760

ISSN 2535-373X (online)

ISBN 978-82-7853-284-3 (trykt)

ISBN 978-82-7853-285-0 (pdf)

Norges musikkhøgskole

Boks 5190 Majorstua

0302 OSLO

Tel.: +47 23 36 70 00

E-post: post@nmh.no

nmh.no

Trykk: Bodoni, Oslo, 2020

Forord

Jeg vil takke Norges musikkhøgskole og Senter for utdanningsforskning i musikk for muligheten til å arbeide med denne avhandlingen. Mine to veiledere, Jon Helge Sætre og Live Weider Ellefsen, fortjener en varm takk. Dere har heiet meg fram med pedagogisk klokskap og gitt verdifulle tilbakemeldinger som denne avhandlingen ikke kunne vært skrevet foruten. Tusen takk til Elin Angelo og Sidsel Karlsen for at dere stilte opp som opponenter ved midtveisevaluering og ved prøvedisputas.

Biblioteket ved Norges musikkhøgskole skal ha en stor takk for hjelpen gjennom disse årene. Jeg vil ikke minst få takke lærerne som gjorde dette prosjektet mulig. Takk for deres tid og velvillighet, og for at dere delte deres erfaring, kunnskap og engasjement for musikkfaget med meg. Til slutt vil jeg takke mine nære og kjære for en ubegrenset mengde tålmodighet og støtte i arbeidet med doktorgraden. Nå er boka skrevet!

Asker, 4. mai 2020

Laura Dobrowen

Summary

The aim of this study has been to shed light on the professional practice of Norwegian primary school music teachers (grade 1–7), investigating their ways of understanding professionalism. A central purpose for the investigation of music teachers' ways of understanding professionalism has been to subject these to critical scrutiny. The professional practice of the music teachers in this study is situated within the organizational setting of the primary school. Here the music teachers find their space for professional discretion, a space providing both limitations and possibilities for music education. In primary school, music can be seen as a marginal subject oftentimes overshadowed by other and more prominent school subjects. This study explores perspectives on music as *a deviant practice* and as *an invisible subject*. Music is also seen as a *dynamic* subject, implying the need for teachers' professional discretion in choosing amongst many possible educational perspectives and practices. The music teachers also need to defend their discretionary decisions and advocate a position for their professional music educational practice in primary school, in a multifarious context of school subjects, expectations and practices.

Methodologically the study has a qualitative design. The empirical data consists of individual and group interviews with 16 primary school music teachers from ten different schools. Thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) is used to systematise and analyse the interviews. The study employs a social constructionist approach, seeing all social practices as practices where meaning is constructed. The teachers' perceptions of meaningful professional practice and their ways of understanding professionalism are seen as social constructions. These perceptions and ways of understanding are continually constructed and reconstructed in the social practices in which teachers take part. They are seen

as constructions of meaning deeply rooted in teachers' values and ideals about what music education is and what it should be. In this way the study contributes to an occupational perspective on professionalism *from within*, shedding light on how meaning is constructed amongst music teachers.

The study employs a range of theoretical perspectives: theories of professions, theories of Didaktik, curriculum theory and social constructionist theory. These provide a multiperspectival frame, constructing knowledge in a new way in the field of music education research. Two areas of the teachers' professional practice are investigated, the area of planning practice and the area of teaching practice. In the area of teaching practice, the teachers' perceptions are categorised into four dimensions: a subject-didactic dimension, a communicative-didactic dimension, a learning-didactic dimension and an organizational dimension. In the area of planning practice, several perceptions of the national curriculum are identified. The analysis has revealed a pragmatic approach to the curriculum, implying that music teachers actively adapt it to their everyday professional practice. Investigating the teachers' perceptions of meaningful professional practice the study furthermore has identified three main ways of understanding professionalism: *professionalism as facilitating teachers' and students' wellbeing*, *professionalism as handling the teaching of music*, and *professionalism as advocating professional practice*. The three positions are discussed in light of alternative perspectives on professionalism. Here the study identifies a lack of certain perspectives on professionalism amongst music teachers: perspectives on *subject didactics*, *reflective practice* and *innovative practice*. In this way the study contributes to the development of primary school music education, discussing how teachers, principals and teacher educators can facilitate professional music educational practice.

Sammendrag

I denne studien undersøkes forståelser av profesjonalitet hos lærere som underviser i musikk på barnetrinnet (1.–7.trinn). Et sentralt mål for undersøkelsen av lærernes profesjonalitetsforståelser har vært å gjøre disse forståelsene tilgjengelige for kritisk refleksjon. Lærere som underviser i musikk i grunnskolen utøver sin profesjonelle praksis innenfor skolens organisatoriske rammer. Her har de sitt profesjonelle handlingsrom, med både begrensninger og muligheter for musikkundervisning. Musikkfaget på barnetrinnet er et fag som gjerne blir stående litt på utsiden og i skyggen av andre og mer sentrale skolefag. I studien gjøres det rede for perspektiver på musikkfaget som *avvikende praksis* og *usynlig fag*. Musikkfaget i skolen sees også som et *dynamisk* fag, der lærernes profesjonelle skjønnsutøvelse dreier seg om å velge mellom en rekke mulige musikkfaglige praksiser og perspektiver. Lærerne må også legitimere skjønnets de utøver, og skape en plass for sin profesjonelle praksis i musikk i den mangfoldige konteksten av andre fag, forventninger og praksiser på barnetrinnet.

Studien er gjennomført som en kvalitativ intervjuundersøkelse med 16 lærere fra ti ulike skoler. Det empiriske materialet har bestått av individuelle intervjuer og gruppeintervjuer. Intervjuene er analysert tematisk (Braun & Clarke, 2006). Studien har en sosialkonstruksjonistisk tilnærming, med et perspektiv på sosial praksis som meningssskapende praksis. Lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis og forståelser av profesjonalitet sees her som sosiale konstruksjoner. Oppfatningene og forståelsene konstrueres og rekonstrueres hele tiden i de sosiale praksisene lærerne deltar i. De kan betraktes som konstruksjoner av mening fra lærernes verden, grunnleggende knyttet til deres normer, verdier og idealer for hva musikkundervisning er og bør være.

Med dette bidrar studien også til et *innenfra-perspektiv* på profesjonalitet, med kunnskap om hvordan mening konstrueres blant lærere.

Studien har et profesjonsteoretisk perspektiv på musikkundervisning som skjønnsutøvelse og profesjonell praksis. Den kombinerer perspektiver fra profesjonsteori, didaktisk teori, læreplanteori og sosialkonstruksjonistisk teori. Slik konstruerer studien kunnskap på en ny måte innenfor det musikkpedagogiske forskningsfeltet. Studien har undersøkt planleggingspraksis og undervisningspraksis som to nivåer av lærernes profesjonelle praksis i musikk. På det undervisningspraktiske området er lærernes oppfatninger kategorisert i en faglig-didaktisk, en kommunikativ-didaktisk, en læringsdidaktisk og en organisatorisk dimensjon. På det planleggingspraktiske området er det funnet ulike oppfatninger av læreplanen. Studien viser at lærerne har en strategisk tilnærming til læreplanarbeidet. Som profesjonelle aktører vurderer lærerne læreplanens funksjon i forhold til ulike dimensjoner av sin praksis. På bakgrunn av lærernes oppfatninger av planleggings- og undervisningspraksis er det funnet tre forståelser av profesjonalitet som sentrale i lærernes oppfatninger: profesjonalitet som *å tilrettelegge for lærerens og elevenes trivsel*, *å håndtere undervisning i musikk*, og *å legitimere profesjonell praksis*. De tre forståelsene diskuteres i lys av alternative perspektiver på profesjonalitet. Studien viser at det er behov for et *fagdidaktisk*, et *refleksivt* og et *innovativt* perspektiv på profesjonalitet blant lærere som underviser i musikk. Studien gir på denne måten innspill til utvikling av musikkundervisning i grunnskolefeltet, og diskuterer hvordan lærere, skoleledere og lærerutdannere bedre kan legge til rette for profesjonell musikkundervisning.

Innhold

Forord	iii
Summary	v
Sammendrag	vii
1 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn og motivasjon for studien	1
1.2 Studiens formål og forskningsspørsmål	4
1.3 Spesifisering av studiens forskningsspørsmål	5
1.4 Studien og forskningsfeltet	7
1.4.1 Strategier for gjennomgang av forskning	7
1.4.2 Temaer	8
1.4.3 Oppsummering	17
1.5 Avhandlingens struktur	19
2 Læreren og det profesjonelle terrenget: teoretiske perspektiver	22
2.1 Innledning	22
2.2 Grunnskolelæreren	22
2.3 Musikkfaget på barnetrinnet	23
2.3.1 Musikk som del av en helhet	24
2.3.2 Musikk som avvikende praksis	25
2.3.3 Musikk som dynamisk fag	28
2.3.4 Musikk som usynlig fag	30
2.4 Profesjonell praksis	33
2.4.1 Skjønn og skjønnsmessig resonnering	34
2.4.2 Skjønnsutøvelse som sosial konstruksjon	35
2.5 Ulike områder for profesjonell praksis	36
2.5.1 Praksis på undervisningsområdet	36
2.5.2 Praksis på planleggingsområdet	37
2.5.3 Legitimering av praksis	43
2.6 Profesjonalitet	45

2.6.1	Profesjon og profesjonalisering	45
2.6.2	Begrepet profesjonalitet	47
2.7	Oppsummering	49
3	Forskningsmetode	53
3.1	En sosialkonstruksjonistisk tilnærming	53
3.2	En kvalitativ tilnærming	54
3.3	Utvalg av informanter	55
3.3.1	Oversikt over utvalg	56
3.3.2	Musikklærer – eller lærer som underviser i musikk	57
3.4	Pilotstudien	57
3.5	Rekrutteringsprosessen	58
3.6	Datainnsamlingen	59
3.6.1	Oversikt over empirisk materiale	60
3.6.2	Gruppeintervjuet og det individuelle intervjuet	61
3.6.3	Intervjuguiden	62
3.6.4	Transkripsjonsarbeidet	63
3.7	Analysestrategier	64
3.7.1	Hvordan definere et tema?	65
3.7.2	Kategorisering ved hjelp av didaktisk teori	68
3.7.3	Analyse av oppfatninger	70
3.7.4	Analyse av profesjonalitetsforståelser	72
3.7.5	Abduktiv analyse	75
3.7.6	Framstillingen av resultater	76
3.8	Etiske refleksjoner	76
3.9	Studiens validitet og reliabilitet	79
3.9.1	Begrepene validitet og reliabilitet	79
3.9.2	Validitet som håndverksmessig kvalitet	81
3.9.3	Validitet som epistemologisk refleksivitet	82
3.9.4	Validitet som klargjøring av forskerens ståsted	83
3.9.5	Generaliserbarhet	85
3.9.6	Studiens begrensninger	85
4	Musikkundervisningspraksis	87
4.1	Den faglig-didaktiske dimensjonen	87
4.1.1	Våge og tåle å undervise	88
4.1.2	Trives med å undervise	89

4.1.3	Være faglig dyktig og kompetent	91
4.1.4	Oppsummering faglig-didaktisk dimensjon	93
4.2	Den kommunikatv-didaktiske dimensjonen	94
4.2.1	Vurdere musikalske uttrykk	95
4.2.2	Lede gruppa	97
4.2.3	Legitimere musikkundervisningen	99
4.2.4	Oppsummering kommunikatv-didaktisk dimensjon	102
4.3	Den læringsdidaktiske dimensjonen	103
4.3.1	Frambringe et musikalsk uttrykk	104
4.3.2	Tilby en alternativ arena	108
4.3.3	Arbeide tverrfaglig	110
4.3.4	Oppsummering læringsdidaktisk dimensjon	113
4.4	Den organisatoriske dimensjonen	114
4.4.1	Samarbeide	114
4.4.2	Legitimere praksis	118
4.4.3	Oppsummering organisatorisk dimensjon	121
5	Planleggingspraksis	124
5.1	Læreplanen som foreskrivende	124
5.2	Læreplanen som fleksibel	127
5.3	Læreplanen som legitimerende	130
5.4	Oppsummering av læreres oppfatninger av læreplanen	135
6	Forståelser av profesjonalitet	138
6.1	Presentasjon av tre forståelser	139
6.1.1	Profesjonalitet som å tilrettelegge for lærerens og elevenes trivsel	140
6.1.2	Profesjonalitet som å håndtere undervisning i musikk	142
6.1.3	Profesjonalitet som å legitimere profesjonell praksis	143
7	Diskusjon	146
7.1	Et fagdidaktisk perspektiv	151
7.2	Et refleksivt perspektiv	155
7.3	Et innovativt perspektiv	159
7.4	Oppsummering	161

8	Avsluttende betraktninger	164
8.1	Studiens hovedfunn	164
8.1.1	Oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis	164
8.1.2	Forståelser av profesjonalitet	165
8.2	Studiens bidrag	166
8.3	Studiens implikasjoner	168
8.3.1	Implikasjoner for skoleledere	168
8.3.2	Implikasjoner for lærerutdannere	171
8.3.3	Videre forskning	173
	Referanser	175
9	Vedlegg	197

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn og motivasjon for studien

Våren 2017 befant jeg meg blant musikkpedagoger og forskere innen det nordiske musikkpedagogiske feltet, på ett av mange arrangementer ved en forskningskonferanse. Her lyttet jeg til diskusjoner om musikkopplæring i offentlig grunnskole. Inntrykket jeg fikk var at musikk, særlig i barneskolen, ble ansett som et sorgens kapittel. Lærerne ble framstilt som en sentral del av utfordringen, med manglende kompetanse så vel som vilje til å gjøre en god jobb. Jeg tenkte på min egen yrkeserfaring som kontaktlærer på barnetrinnet (1.-7. trinn) med ansvar for musikkundervisning. Med mastergrad i musikkpedagogikk og med et solid engasjement for musikk skulle det være en smal sak for meg å gi elevene gode musikktimer. Da jeg underviste opplevde jeg like fullt at musikkfaget ikke kunne fylles med mening bare av meg som fagspesialist eller av læreplanen alene. Musikk føyde seg inn som en *del* av en større helhet: for meg selv som arbeidstaker, for elevene og for skolen som organisasjon. Summen av alle arbeidsoppgaver førte dessuten til at tiden ofte ble knapp. Jeg erfarte at en stor del av lærerjobben innebar å sjonglere og prioritere hvilke forventninger jeg skulle forsøke å innfri. Læreplanen i musikk var én slik forventning, sågar forskriftsfestet. Likevel stod læreplanarbeid i musikk sjelden først på lista hverken hos meg, kolleger eller skoleledelsen. Min undervisnings- og læreplanpraksis i musikk fant sin egen, tidvis vilkårlige, form i et sammensatt profesjonelt terreng. Her var det mange og ofte motstridende forventninger til hva jeg burde utrette og vende oppmerksomheten mot.

Ifølge en undersøkelse gjort av praktiske og estetiske fag på barnetrinnet i norsk skole får musikkfaget liten oppmerksomhet i forhold til andre fag (Espeland et al., 2013). Musikk forvaltes også i stor grad av lærere uten tilstrekkelig kompetanse (Lagerstrøm, Moafi & Revold, 2014, s. 44).¹ Det kan synes vanskelig å bli enige om hvor skoen trykker mest for musikkfaget, og i hvilken ende man bør starte for å bedre musikkfagets plass og levekår i skolen. Den foreliggende studien har satt søkelys på oppfatninger og forståelser blant lærerne som underviser i faget. Hva *oppfattes som profesjonelt meningsfullt* for lærerne som

1 I avsnitt 2.3 skriver jeg mer utfyllende om musikkfaget i skolen.

underviser i musikk på barnetrinnet? Hva slags *forståelser av profesjonalitet* finnes blant disse lærerne? Dette var spørsmål jeg gjerne ville ha svar på etter forskningskonferansen der jeg hadde hørt musikkopplæring og lærere bli heftig debattert og kritisert. Jeg savnet en rikere og mer nyansert diskusjon om musikk i skolen, en debatt der også lærernes perspektiv ble tatt i betraktning. Jeg oppfattet at musikkundervisning i grunnskolen ble tidvis misforstått og lite belyst, at debatten for det meste dreiet seg om musikkklæreres manglende kompetanse (Sætre, Neby & Ophus, 2016) og flukt fra yrket (Fredriksen, 2018), samt at musikkopplæringen i skolen heller burde involvere utenforstående aktører som kulturskolen (Angelo, Rønningen & Rønning, 2017). Min «sosiale agenda» for denne studien har vært å gi en stemme til lærere som underviser i musikk på barnetrinnet, og belyse og løfte opp deres oppfatninger av profesjonell praksis og forståelser av profesjonalitet.

Som lærer erfarte jeg at oppfatningene jeg selv hadde av meningsfull profesjonell praksis var viktige. De fungerte som en ledestjerne for små og store valg jeg tok – eller lot være å ta – i musikkundervisningen. Hva jeg oppfattet som meningsfullt ble en viktig del av det normgrunnlaget² som hele tiden informerte min skjønnsutøvelse i musikk. Oppfatningene mine har imidlertid vært i bevegelse, de har blitt skapt og endret i det sosiale samspillet på en arbeidsplass. Én ting var å stå klar med et vitnemål fra musikkklærerutdannelsen, væpnet til tennene med kvalifikasjoner og oppfatninger om hva profesjonell musikkundervisning er og bør være. Noe annet var det å ta dette i bruk på en arbeidsplass der mange ulike normer og idealer om god undervisning og profesjonalitet er i sving hver eneste dag. Jeg oppdaget for eksempel at meningsfull profesjonell praksis ikke nødvendigvis handlet om det spesifikt musikkfaglige, men også om å finne og opprettholde en plass og en posisjon for meg selv som arbeidstaker og yrkesutøver. Å skape mening var i stor grad å gjøre arbeidshverdagen begripelig, ved for eksempel å finne en legitim plass for musikkfaget mitt innenfor den organisatoriske konteksten som skolen tilbød meg.

I denne avhandlingen argumenterer jeg for at lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis kan knyttes til *forståelser* av hva *profesjonalitet* er. Dette skriver jeg mer om nedenfor. Jeg tar gjennomgående bruk av et sosialkonstruksjonistisk perspektiv, noe som innebærer at jeg betrakter profesjonalitetsforståelsene som en «ferskvare» med påvirkningskraft: De er dynamiske og foranderlige, men bidrar på samme tid til å endre og skape nye

2 I avsnitt 2.4.1 gjør jeg nærmere rede for dette begrepet.

forståelser av profesjonalitet. Profesjonalitetsbegrepet kan sees som en gjev merkelapp som ulike aktører har interesse av å fylle med mening og «plassere» på personer og praksis av en ønsket standard (Evetts, 2013). Dette kan for eksempel være myndigheter, politikere, skoleledere, eller sågar utdanningsforskere i en diskusjon om musikkopplæring i skolen. Et mål for den foreliggende studien har vært å bidra til at fortellinger fra lærerne selv skal få fylle et profesjonalitetsbegrep med mening. Hermansen, Lorentzen, Mausethagen & Zlatanovic (2018) kritiserer forskning på lærerrollen for å ha utydelige grenser mellom forskningsfelt og politiske føringer (s. 20). Den foreliggende studien er ikke gjennomført med siktemål om å undersøke hvorvidt lærere iverksetter forventninger som stilles til dem. Isteden har jeg tatt sikte på et «nedenfra-perspektiv» (s. 20) på læreren, et perspektiv som ifølge Hermansen et al. mangler i forskningslitteraturen. Denne avhandlingens kunnskap om hvilke forståelser av profesjonalitet som er i spill kan her synliggjøre og bidra til å konstruere en yrkesprofesjonalitetsdiskurs knyttet til lærere som underviser i musikk på barnetrinnet. Ved å synliggjøre disse forståelsene blir det også mulig å reflektere kritisk over dem, noe jeg tar sikte på i avhandlingens diskusjonsdel.

Musikkpedagoger utøver gjerne yrket sitt i nomadisk bevegelse mellom flere profesjonelle fellesskap (Krejsler, 2005, 2007; Nielsen & Westby, 2012). De står «i spagat mellom ulike kontekster» (Angelo & Sæther, 2017, s. 168). Overalt hvor de jobber møter de forventninger om hva som er, og bør være, profesjonell praksis i musikk. Denne studiens undersøkelse av hva barneskolelærere oppfatter som meningsfull praksis, og hvordan de forstår profesjonalitet, vil bidra med kunnskap om grunnskolen som profesjonell kontekst og arbeidsfellesskap. Også musikk lærerstudenter som skal forberedes til lærergjeningen vil ha nytte av innsikt i hvilke oppfatninger og forståelser som konstrueres i den spesifikke grunnskolekonteksten. Studiens sosialkonstruksjonistiske tilnærming viser videre hvordan slike oppfatninger og forståelser kan anses som konstruksjoner. I et slikt perspektiv er de mulige å forhandle og konstruere på nytt, av grunnskolelærere så vel som av nyutdannede musikk lærere og av musikkpedagoger fra andre profesjonelle fellesskap. Hva som er meningsfull profesjonell praksis, og hva som er profesjonalitet for musikk lærere, blir dypest sett et spørsmål om hvilken plass vi hver dag velger å gi musikkfaget i skolen.

Den foreliggende studien er en kvalitativ intervjuundersøkelse. Studiens overordnede formål er å redegjøre for hvordan lærere som underviser i musikk på barnetrinnet (1.-7. trinn) konstruerer forståelser av profesjonalitet. Studien har også som formål å reflektere kritisk over lærernes ulike forståelser. Utvalget

består av 16 grunnskolelærere fra ti ulike skoler, som alle underviser på barnetrinnet (1.–7. trinn). Et flertall av lærerne har forholdsvis høy kompetanse i musikk.³ Ved å delta i prosjektet demonstrerte alle også en vilje til å snakke om og reflektere over sin praksis sammen med meg som utdanningsforsker og grunnskolelærer. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg lagt vekt på å la min bakgrunn som grunnskolelærer komme til syne og til nytte. Å produsere *ideer om* det yrkesfeltet jeg til vanlig hadde som jobb å produsere *handling i* (Arfwedson & Arfwedson, 1991) har vært en spennende og rik prosess, der jeg hele tiden har hatt en dobbel horisont som forsker og som grunnskolelærer. I metodekapittelet (avsnitt 3.9.4) gjør jeg rede for mitt ståsted som forsker og drøfter fordeler og ulemper denne doble rollen har hatt for forskningsarbeidet.

Nedenfor følger studiens forskningsspørsmål og en spesifisering av disse.

1.2 Studiens formål og forskningsspørsmål

Studiens overordnede formål er å undersøke og reflektere kritisk over hvordan profesjonalitet konstrueres av lærere som underviser i musikk på barnetrinnet. I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv vil det å reflektere over lærernes oppfatninger og forståelser som sosiale konstruksjoner belyse muligheten for at disse konstruksjonene kan rekonstrueres. Studien anlegger et perspektiv på lærerne som profesjonelle skjønnsutøvere, og musikkundervisning som profesjonell praksis. Lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis og forståelser av profesjonalitet knyttes til det grunnlaget av normer som lærerne legger til grunn i sin skjønnsutøvelse i musikkundervisning.

På bakgrunn av studiens overordnede formål har jeg utledet følgende forskningsspørsmål:

1. *Hva er meningsfull profesjonell praksis for lærere som underviser i musikk på barnetrinnet?*
2. *Hvilke forståelser av profesjonalitet trer fram i det lærerne oppfatter som meningsfull profesjonell praksis?*

Forskningsspørsmålene legger opp til en analyse i to trinn, der jeg først analyserer frem lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis. Deretter

3 I avsnitt 3.3.1 viser jeg en oversikt over utvalget av lærere.

undersøker jeg hvilke forståelser av profesjonalitet som kan hevdes å tre fram i disse oppfatningene. Til grunn for undersøkelsen ligger et profesjonsteoretisk perspektiv på musikkundervisning som skjønnsutøvelse. Profesjonsteori, didaktisk teori, læreplanteori og sosialkonstruksjonistisk teori er benyttet i arbeidet med å besvare forskningsspørsmålene.

1.3 Spesifisering av studiens forskningsspørsmål

Hva er meningsfull profesjonell praksis for lærere som underviser i musikk på barnetrinnet?

I et nedenfra-perspektiv (Hermansen et al., 2018, s. 20) har jeg analysert fram hva lærere som underviser i musikk på barnetrinnet selv oppfatter som meningsfull profesjonell praksis.⁴ Jeg betrakter disse oppfatningene som et grunnlag for lærernes profesjonelle skjønnsutøvelse⁵ i musikk. Når lærere utøver skjønn tar de i bruk et sammensatt grunnlag av normer, verdier og idealer (Biesta, 2009). Normgrunnlaget forklarer og rettferdiggjør handling (Grimen & Molander, 2008, s. 183). Når jeg i den foreliggende studien undersøker hva lærere som underviser i musikk oppfatter som meningsfullt vil jeg, i tråd med en slik argumentasjon, analysere fram oppfatninger som potensielt forklarer og rettferdiggjør ulike typer praksis i musikkfaget.

I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv er *mening* noe som finnes i all sosial praksis som meningsskapende praksis. I den foreliggende studien defineres meningsfull profesjonell praksis som *det lærerne vender oppmerksomheten mot* når de snakker om sin praksis. At lærerne snakker spesielt mye og/eller engasjert om enkelte temaer har jeg tolket som en indikator på at disse temaene oppfattes som meningsfulle for lærerne. Denne tolkningsstrategien sammenfaller i stor grad med tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), som jeg gjør rede for i avsnitt 3.7. Utsagn om problemer og utfordringer og utsagn om hva lærerne anser som viktig og/eller inspirerende har vært av særlig analytisk interesse. Dette gjør jeg nærmere rede for i avsnitt 3.7.3.

4 I avsnitt 3.1 skriver jeg mer om det epistemologiske grunnlaget for analysen av lærernes oppfatninger og forståelser.

5 Jeg kommer nærmere inn på begrepene skjønn og skjønnsutøvelse i avsnitt 2.4.

Lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis er undersøkt innenfor et *undervisningspraktisk* og et *planleggingspraktisk* nivå. Disse betrakter jeg som to forskjellige, men likevel overlappende områder av profesjonell praksis.

- På det undervisningspraktiske området er lærernes oppfatninger skrevet fram som en rekke *temaer*, knyttet til hva lærerne oppfatter som meningsfullt i sin musikkundervisningspraksis (kapittel 4). Oppfatningene er kategorisert i fire dimensjoner: *en faglig-didaktisk, en kommunikativ-didaktisk, en læringsdidaktisk og en organisatorisk dimensjon*.
- På det planleggingspraktiske området er oppfatningene knyttet til lærernes bruk av læreplanen (kapittel 5). Her har jeg undersøkt hvordan lærerne finner det meningsfullt å bruke læreplanen som del av sin profesjonelle praksis.

Analysen av lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis på de to områdene som beskrevet ovenfor danner grunnlaget for analysene av *profesjonalitetsforståelser* tilknyttet forskningsspørsmål 2:

Hvilke forståelser av profesjonalitet trer fram i det lærerne oppfatter som meningsfull profesjonell praksis?

Informert av resultatene fra analysen av lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis (forskningsspørsmål 1) har jeg her gjort en ny analyse med det samme intervjumaterialet til grunn. Jeg har undersøkt hva *profesjonalitet* ser ut til å innebære for lærere som underviser i musikk. Resultatene av denne analysen er formulert som *forståelser av profesjonalitet*. Jeg har ikke spesifikt oppfordret lærerne til å snakke om profesjonalitet som begrep, noe jeg gjør rede for i avsnittet om intervjuguidens utforming (avsnitt 3.6.3). Forståelsene *trer fram* som et resultat av mitt aktive tolkningsarbeid, noe som også speiles i forskningsspørsmålets formulering.

Ved å lete etter profesjonalitetsforståelser i læreres oppfatninger av meningsfull praksis etablerer jeg en forbindelse mellom forståelser av profesjonalitet og lærernes oppfatninger av det meningsfulle. Profesjonalitet sees i denne studien i lys av det som ifølge Heggen (2008) kan kalles en individuell profesjonell identitet, og betraktes som et begrep yrkesutøverne selv fyller med mening. Det personlige og det profesjonelle i yrkesutøvelsen glir dermed i stor grad over i hverandre. Musikkklærere kan undervise ulikt i samme fag

og etter samme læreplan (Krüger, 2000), noe som kan implisere en slik nær sammenheng mellom det personlige og det profesjonelle i læreres yrkesutøvelse. Lærernes personlige oppfatninger av hva som er meningsfullt sees i den foreliggende avhandlingen som sosiale konstruksjoner, som stadig konstrueres og rekonstrueres for eksempel på lærerværelset, sammen med elevene og i møte med skoleledelsens forventninger. På samme måte ser jeg *forståelsene av profesjonalitet* som konstruksjoner, som hele tiden påvirkes av hva lærerne selv oppfatter som meningsfull praksis.

1.4 Studien og forskningsfeltet

I den foreliggende studien har jeg tatt for meg lærere som underviser i musikk på barnetrinnet. Jeg har ønsket å finne ut av hvordan disse lærerne konstruerer forståelser av profesjonalitet. I dette avsnittet plasserer jeg studien min i et nordisk og internasjonalt forskningsfelt. En gjennomgang av tidligere forskning har gitt meg oversikt over en sentral del av den kunnskapen og teorien som er utviklet om lærere som underviser i musikk på barnetrinnet. I tillegg til å gi en oversikt over kunnskapsutviklingen på feltet har gjennomgangen også gitt meg som forsker tilgang på begreper og meningskonstruksjoner i feltets nordiske og internasjonale forskningspraksis. Oversikten over kunnskap og teori, og tilgang på begreper og feltets konstruksjoner av mening, har på denne måten bidratt til utviklingen og formuleringen av studiens forskningsspørsmål. På samme tid har forskningsspørsmålene også vært et startpunkt for gjennomgang av forskning, ved å orientere og tilby kategorier for videre søk. Temaer jeg har vært opptatt av er musikkundervisning på barnetrinnet, lærere som underviser i musikk, og deres oppfatninger om og forståelser av sin profesjonelle praksis. I gjennomgangen av forskning har jeg hatt et fokus på studier som på ulike måter belyser disse temaene.

1.4.1 Strategier for gjennomgang av forskning

I den foreliggende studien har jeg benyttet et profesjonsteoretisk perspektiv på lærernes profesjonelle praksis. Jeg har orientert meg i profesjonsteori, læreplanteori, didaktisk teori og sosialkonstruksjonistisk teori, og presenterer disse teoretiske bidragene senere i avhandlingen. I tillegg til orienteringen i teori har jeg foretatt en systematisk gjennomgang av forskningslitteratur der

Jeg har benyttet ulike databaser (JSTOR, RILM, ERIC). Jeg har også brukt Google Scholar ved behov for mer åpne søk, som et tillegg til bruken av vitenskapelige databaser. Jeg ønsket å finne forskning som på ulike måter omhandlet lærere som underviser i musikk på barnetrinnet. Jeg ønsket også å søke etter forskning på musikk lærere og profesjonalitet. Ved søk i databaser som ERIC brukte jeg derfor søkeord som *elementary/ primary, teachers, music, professional/ professionalism* i ulike kombinasjoner. I databasene har jeg valgt å prioritere søk etter fagfelleverdert forskning. En god del forskningslitteratur og teoretisk litteratur er også funnet gjennom mer ustrukturert søking, for eksempel via referanser funnet i bøker og forskningsartikler. Selv om denne typen søking er mindre målrettet enn strukturerte søk i databaser har den vært like verdifull. I referanselistene til fagfelleverderte forskningsartikler er forskningslitteratur for det første kategorisert og satt i en tematisk kontekst gjennom den aktuelle artikkelens tema og problemstilling. Gjennom artikkelteksten ser jeg også forskningslitteraturen bli anvendt og reflektert over. Å lese andre forskeres tolkning og bruk av forskningslitteratur kan på mange måter sees som en form for kommunikativ validering av litteraturfunn. Som leser av artikkelen får jeg kommunisert anvendt forskningslitteratur, og jeg reflekterer over og tar kritisk stilling til denne litteraturen med artikkelens spesifikke kontekst som utgangspunkt.

I gjennomgangen av forskningslitteratur har jeg vært opptatt av bestemte temaer som beskrevet ovenfor. Gjennom søkeordene etablerte jeg i stor grad søke kategorier, der mitt «forskerblikk» ledet søkeresultatene i retning av bestemte temaer. I tillegg oppdaget jeg visse mønstre i den forskningen som finnes tilgjengelig innenfor temaene jeg har søkt på. Forskning på lærere som underviser i musikk omhandler for eksempel i stor grad læreres oppfatninger og holdninger knyttet til musikkundervisningspraksis. Innenfor dette temaet fant jeg videre et tydelig undertema knyttet til *oppfatninger om egen evne* til å undervise i musikk. Nedenfor presenterer jeg temaene jeg fant relevante for den foreliggende studien. Jeg starter med forskning knyttet til profesjon og profesjonalitet.

1.4.2 Temaer

Musikklærere, profesjon og profesjonalitet

Lærerprofesjonalitet i musikkundervisning på barnetrinnet er et hittil lite utforsket område i musikkpedagogisk forskning. Samtidig vies perspektiver på

profesjon og profesjonalitet stadig mer oppmerksomhet i musikkpedagogiske studier de siste årene (Angelo, 2012, 2014; Angelo & Georgii-Hemming, 2015; Angelo & Kalsnes, 2014; Christensen, 2013; Fredriksen, 2018; Jordhus-Lier, 2018; Karlsen, 2017a, 2019). Perspektiver på profesjon og profesjonalitet tilbyr bestemte måter å betrakte musikkpedagoger og musikkpedagogisk virksomhet på. Det kan handle om hvem læreren eller pedagogen opplever at hun er som yrkesutøver, hva hun skal og bør kunne for å utøve yrket sitt, og om mandatet og handlingsrommet hun er gitt. Dette er temaer vi finner i studier av Angelo og Sæther (Angelo, 2012, 2014; Angelo & Sæther, 2017). I den foreliggende avhandlingen retter jeg oppmerksomheten mot lærernes oppfatninger av *meningsfull profesjonell praksis* og forståelser av *profesjonalitet*. Perspektiver på hvordan lærere oppfatter seg selv i jobben behandles også i studier knyttet til læreres *identitet* som yrkesutøvere. Kraay (2013) undersøker for eksempel gjennom en etnografisk studie hvordan allmennlærere konstruerer sin identitet og hvilke implikasjoner dette kan ha for elevenes opplæringstilbud i musikk. Kraay antyder her en klar sammenheng mellom hvordan lærere som underviser i musikk konstruerer identitet, og hva de er i stand til å utføre i praksis. Innenfor nordisk musikkpedagogisk forskning har Bouij (1998) gjennomført en kvalitativ studie av musikkklærere og deres ulike identiteter i yrket. I min studie undersøker jeg ikke hvordan lærere oppfatter sin identitet som lærere, men lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis og forståelser av profesjonalitet. Profesjonsstudiefeltet knytter profesjonalitet til å utøve skjønn innenfor et profesjonelt handlingsrom (Grimen & Molander, 2008; Molander, 2016). At profesjonsutøvere tar i bruk det profesjonelle handlingsrommet de er tildelt kan forstås som en form for utvikling og styrking av en profesjon. Mausethagen og Mølstad (2014) har for eksempel undersøkt forholdet mellom læreplananalyse og profesjonsutvikling hos lærere, og argumenterer for at lærere som tar et profesjonelt ansvar for læreplananalyse bidrar til å bevare et profesjonelt handlingsrom. Et profesjonelt handlingsrom kan imidlertid forstås og erfares på ulike måter av læreren selv. Parding (2007) har undersøkt hvordan lærere i videregående skole forstår sitt handlingsrom. En studie av Houmann (2010) viser hvordan lærere og musikkklærerstudenter beskriver livserfaringer knyttet til sitt handlingsrom i musikkklæreryrket. Både Pardings og Houmanns studier har en kvalitativ tilnærming med intervjuer av lærere, i likhet med den foreliggende studien. Min studie tar imidlertid ikke for seg lærernes erfaringer og forståelser av et profesjonelt handlingsrom, men bidrar med kunnskap om det normgrunnlaget lærerne benytter når de tar et handlingsrom i bruk.

I den foreliggende studien kontekstualiseres lærerne som arbeidstakere i skolen som organisasjon. Som arbeidstakere i skolen må lærere som underviser i musikk forholde seg et til en rekke interessenter som for eksempel elevene, foreldrene, andre lærere og skoleledelsen. Dette utgjør et mikropolitisk landskap for musikkklærere ifølge Conway, Hibbard & Rawlings (2015). Grunnskolelærernes praksis er innrammet av en organisatorisk kontroll. I den organisatoriske konteksten vil arbeidstakere få både rammer og ressurser (Svensson, 2008, s. 141). Grunnskolelærere som underviser i musikk utøver sin praksis innenfor slike rammer. Angelos studie fra 2014 gir derimot grunn til å tro at musikk- og kunstpedagogers praksis i mindre grad er formelt regulert, og at den enkelte musikk- og kunstpedagog har mye innflytelse på sin undervisning (Angelo, 2014). Policy, med ulike forventninger til og føringer for hva lærere bør gjøre, er et eksempel på hvordan grunnskolelærere blir formelt regulert. I forholdet mellom lærer og læreplan kan det imidlertid også hevdes å ligge et handlingsrom for skjønnsutøvelse, som vi var inne på ovenfor. Policy og læreplaner som forskningsområde innenfor musikkpedagogikk har fått økende fokus internasjonalt (Colwell, 2017; Fautley, 2017; Figueiredo, 2017; Horsley, 2014, 2017; Karlsen, 2017b; Lai & Sung, 2017; Myers, 2017; Rubenstein, 2017; Schmidt, 2009, 2017). Også i Norden har det i en årrekke vært interesse for musikkpedagogisk forskning med fokus på grunnskolens læreplan og policy (Almqvist, Vinge, Väkevä & Zandén, 2017; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Hebert & Heimonen, 2013; Johansen, 2003; Kalsnes, 2017; Karlsen, 2017b; Sandberg, 1996; Varkøy, 2001; Vinge, 2014). Et tema som gjør seg gjeldende i internasjonal musikkpedagogisk forskning er etter- og videreutdanning for musikkklærere (Andrews 2008, 2010, 2012, 2016; Bautista, Yau & Wong, 2016; Bautista & Wong, 2019). Det engelske begrepet for etter- og videreutdanning, *professional development*, kan på mange måter sies å handle om en utvikling av profesjonalitet. I den foreliggende avhandlingen undersøker jeg profesjonalitet som noe lærerne selv konstruerer forståelser av. Jeg presenterer perspektiver på profesjonalitet som et begrep ulike aktører kan fylle med mening.

Oppfatninger blant lærere som underviser i musikk

Av tidligere forskning finnes det en rekke studier som tar for seg oppfatninger og holdninger blant lærere og musikkklærerstudenter knyttet til musikkfaget og ulike aspekter ved musikkundervisningen. Oppfatningene kan blant annet være knyttet til bruk av læreplanen. I det nordiske musikkpedagogiske forskningsfeltet har Sandberg (1996) undersøkt hvordan lærere på barne- og

ungdomstrinnet tolker musikkfagets mål og hvordan målene implementeres i et samspill med den lokale skolens kultur og miljø. Sandberg undersøkte blant annet hvilke forestillinger kontaktlærere og musikk lærere hadde om musikkundervisningens oppgave i skolen. Han ønsket å synliggjøre en sammenheng mellom lærernes forestillinger og hvordan læreplanens mål ble tolket. Sandberg konstruerte fire hovedkategorier ut fra hva lærerne la vekt på i sin musikkundervisning: personlig og sosial utvikling hos elevene, formidling av bestående verdier og idealer, utvikling av musikalske kunnskaper og ferdigheter, samt musikalsk kommunikasjon og opplevelse (s. 88). Min undersøkelse av meningsfull profesjonell praksis og forståelser av profesjonalitet har et fokus på læreren og hennes oppfatning av praksis snarere enn av musikk som fag. Hva lærerne anser som musikkfagets oppgave og mening i skolen kan likevel knyttes til den foreliggende studiens spørsmål om hva lærerne oppfatter som meningsfull profesjonell praksis og profesjonalitet. Lærernes syn på musikkfagets plass vil nødvendigvis ha en sammenheng med deres syn på hva som er meningsfull praksis i musikk.

Johansen (2003) har gjennomført en studie av grunnskolelærere på 2., 5. og 8. trinn og deres oppfatninger av musikkfaget i møte med en ny læreplan. Johansen fant at lærernes oppfatninger av musikkfaget i liten grad var påvirket av læreplanen (s. 277), og studien peker på aspekter knyttet til implementering av læreplaner i musikk. I likhet med Johansens studie omhandler også min studie forholdet mellom lærer og læreplan. Johansen undersøkte imidlertid lærernes oppfatninger av musikk som fag, mens min studie undersøker lærernes oppfatninger av sin profesjonelle praksis, derunder planleggingspraksis. Et av funnene i Johansens studie var at lærerne i stor grad la vekt på egne undervisningserfaringer framfor læreplan og plantekst (s. 377). Dette funnet kan tolkes som at læreres oppfatninger av hva som er meningsfull profesjonell praksis er noe som vokser fram over tid, ikke minst lokalt og i hver lærers yrkesliv, uten nødvendigvis å kunne påvirkes i overveiende grad av policy og føringer ovenfra. På barnetrinnet finnes heller ingen «output-kontroll» av læreres yrkesutøvelse i form av formell vurdering av elevresultater i musikk.⁶ Hvordan lærere på barnetrinnet oppfatter meningsfull profesjonell praksis og hva de forstår som profesjonalitet kan på denne måten framstå som en «black box» som stor grad fungerer upåvirket av nasjonal policy. Det blir viktig å undersøke disse oppfatningene og forståelsene og å gjøre dem til gjenstand for kritisk refleksjon, noe som er et sentralt mål for min studie.

6 Dette skriver jeg mer om i avsnitt 2.3.4.

I den foreliggende studien betrakter jeg læreres oppfatninger og forståelser som sosialt konstruerte og på denne måten også mulige å rekonstruere. Krüger (2000) og Lindgren (2006) har gjort kvalitative studier av det de beskriver som diskurser blant lærere som underviser i musikk. Lindgren gjennomførte gruppeintervjuer med både lærere og skoleledere, mens Krügers studie er designet som en casestudie av to lærere. Krügers og Lindgrens studier setter søkelys på musikk læreres konstruksjoner av musikkundervisning og på plassen musikk som estetisk fag har i skolen, og reflekterer kritisk over disse som sosiale konstruksjoner. Ett av funnene i Lindgrens studie var at lærere konstruerer det å demonstrere manglende fagkunnskap for elevene som en god pedagogisk egenskap (s. 139). Et liknende funn gjorde Lindgren & Ericsson (2013) i sin studie: at lærerne anså manglende fagkunnskaper hos læreren som noe positivt fordi det skaper en åpen og tillatende setting der elevene blir tryggere på å uttrykke seg i estetiske fag. Sett i lys av den foreliggende studiens problemstillinger kan disse funnene sees som eksempler på oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis i musikkfaget. De kan videre tolkes som et uttrykk for ulike konstruksjoner av profesjonalitetsbegrepet. I avhandlingens diskusjonsdel reflekterer jeg som forsker kritisk over ulike profesjonalitetsforståelser hos lærerne.

Vinge (2014) har studert norske ungdomsskolelæreres vurderingspraksis i musikk gjennom intervjuer av lærerne og analyser av deres vurderingsdokumenter. Sentrale funn i Vinges studie er at musikk lærere i ungdomsskolen befinner seg i en utsatt posisjon i «spillet om vurdering» (s. 331), og at lærerne griper til vurdering som en didaktisk selvforsvarsstrategi. Lærere på barnetrinnet møter ikke formelle forventninger om å vurdere elevene i musikkfaget i samme grad som lærere i ungdomsskolen gjør. Vinges studie peker likevel på en større diskurs om vurdering i norsk grunnskole, og hvilken plass musikkfaget gis i denne med sitt brede og mangfoldige kunnskapsgrunnlag. Vinges beskrivelse av vurderingsklimaet i norsk grunnskole, og musikkfagets plass i dette, tilbyr perspektiver for undersøkelsen av hvordan lærere oppfatter sin profesjonelle praksis i musikk også på barnetrinnet. Flere studier setter læreres oppfatninger om sitt fag og sin praksis i sammenheng med den statusen musikkfaget har i skolen. Abril & Gault (2005) har gjennomført en kvantitativ undersøkelse av lærere på barnetrinnet⁷ og deres oppfatninger knyttet til musikkfagets mål. Ifølge Abril & Gault kan det finnes en sammenheng mellom lærernes verdsetting av ulike musikkfaglige mål og musikkfagets status i det

7 I Abril & Gault sitt utvalg finnes både *pre-service* og *in-service teachers* (s. 64).

lokale miljøet, noe som gjør det nødvendig å studere lærernes oppfatninger (s. 61). Også Hash (2010) har gjennomført en kvantitativ studie der han har undersøkt læreres⁸ holdninger til musikk på barnetrinnet. Ifølge Hash er studiens funn interessante når utdanningsprogrammer for musikk lærere skal utformes. Han peker på at læreres holdninger til musikk kan ha negativ innvirkning på elevenes læring, og at disse holdningene kan og bør forbedres gjennom utdanningsprogrammer⁹ (s. 9). Hash foreslår for eksempel at lærerutdanningen bør fokusere på hva studentene allerede har av ferdigheter i musikk, og at det bør undervises i innhold studentene vil finne nyttig og meningsfullt i det klasserommet de skal ut i (s. 18).

Lærere som underviser i musikk trenger ulike typer profesjonell kunnskap for å utøve yrket. Denne tilegner de seg gjennom utdanning, men også via erfaringene de gjør seg og reflekterer over i arbeidslivet. En rekke studier har undersøkt hva lærere selv oppfatter som meningsfullt å kunne i sin lærergjerning. Funnene formuleres gjerne som *ferdigheter* og *kunnskap* (Ballantyne & Packer, 2004; Teachout, 1997), *atferd* (Teachout, 1997) og *kompetanser* (Nordenbo, Sjøgaard Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008; Sætre, 2018). Lærere oppgir for eksempel klasseledelse som en sentral kompetanse i musikkundervisning (Ballantyne & Packer, 2004; Blair, 2008; Sætre, 2018; Sætre et al., 2016; Teachout, 1997). I min studie har jeg vært opptatt av hva lærere oppfatter som meningsfull profesjonell praksis i musikkundervisning på barnetrinnet. Oppfatningene tolker jeg imidlertid ikke som «kompetanser» i den betydningen som er vist ovenfor. Lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis sees i den foreliggende avhandlingen i sammenheng med ulike forståelser av profesjonalitet. Hva lærerne oppfatter som meningsfullt og forstår som profesjonelt i sin musikkundervisning ser jeg først og fremst som konstruksjoner av det «riktige og viktige», som byggesteiner i det grunnlaget av normer og verdier som informerer deres praksis.

Oppfatninger om egen evne til å undervise i musikk

Læreres oppfatninger om musikkundervisning kan blant annet dreie seg om det å undervise. Lærere kan her ha oppfatninger om sin egen evne til å undervise i musikk. I forskningen på læreres oppfatninger om og holdninger til musikkundervisning trer det fram et tydelig undertema som handler om læreres manglende selvtillit (*confidence*) i det å undervise. En lang rekke studier

⁸ Hash sitt utvalg består av *preservice teachers*.

⁹ Forfatteren bruker begrepene *pre-service/ in-service instruction*.

omhandler læreres manglende selvtillit i musikkfaget på ulike måter, eksempelvis de Vries (2013), de Vries (2015), Garrett (2019), Hallam et al. (2009), Hennessy (2017), Holden & Button (2006), Russell-Bowie (2009) og (2013), Seddon & Biasutti (2008) og Thorn-Brasche (2015). Musikk kan oppleves som et vanskelig fag å undervise i fordi det krever en viss ekspertise, og lærere på barnetrinnet trenger både kompetanse og støtte (Rogers, Hallam, Creech & Preti, 2008, s. 25). Oppfatningene om egen evne til å undervise kan også dreie seg om evnen til å undervise etter mål og standarder. Byo (1999) har gjort en kvantitativ studie av allmennlæreres og musikkklæreres oppfatninger av egen evne til å implementere nasjonale standarder for musikkundervisning. Gjennom en spørreundersøkelse med musikkklærere i Florida fant hun at faglærere oppfattet seg som i større grad i stand til å implementere fagplanens standarder enn hva allmennlærerne gjorde. Hun gjorde også funn knyttet til relasjonen mellom faglærere og allmennlærere, som indikerte at allmennlærere trengte faglæreres assistanse i større grad enn omvendt for å kunne implementere standardene i fagplanen.

Hallam et al. (2009) gjennomførte en spørreundersøkelse blant 341 musikk-lærerstudenter. De fant at alle hadde tro på sine evner som undervisere, men at bare halvparten uttrykte selvtillit som musikkklærere. Hallam et al. fant at studenter som spilte ett eller flere musikkinstrumenter uttrykte større selvtillit i det å undervise i musikk (s. 221). Alle studiene om læreres selvtillit kan sies å befinne seg innenfor en større diskusjon om hvem som skal eller bør settes til å undervise i musikk i skolen: faglærere, eller allmennlærere uten spesialistkompetanse i musikk. Problematikken som presenteres rundt manglende selvtillit dreier seg gjerne nettopp om allmennlærere (*generalists*), som ikke har spesialistkompetanse i musikkfaget. Allerede i 1989 skrev Mills (1989) om allmennlærere på barnetrinnet og deres manglende tillit til egne evner som musikkklærere. Hun pekte på det hun oppfattet som en uheldig sirkel der lærerstudenter som er bekymret for musikkfaget ikke får anledning til å lære å undervise i musikk, fordi også erfarne lærere av samme grunn velger musikkfaget bort (s. 125). Mills fremmer et syn på allmennlæreren som kapabel til å ta ansvar for musikkfaget selv om vedkommende ikke har spesialistens kompetanse i musikk (s. 127). At allmennlærere oppfatter seg selv som i stand til å utføre god musikkundervisning kan ha implikasjoner for kvaliteten på den undervisningen de gir elevene, samt hvilken mening de tilskriver musikkfaget (Kraay, 2013). Hennessy (2000) har gjort en kvalitativ studie av allmennlærerstudenter, der hun blant annet undersøkte studentenes

opplevde selvtilitt knyttet til undervisning i ulike fag (s. 187). Hun fant at både utdanningsprogrammet, tidligere personlig erfaring og praksiserfaringer på skolene påvirket studentenes selvtilitt som lærere i musikk. Som Mills (1989) hevder også Hennessy et syn på allmennlæreren som den som både kan, og bør, ta ansvar for musikkopplæring. I sin artikkel argumenterer hun for at bruken av faglærere (*specialists*) i musikk fremmer et uheldig syn på musikkopplæring som noe utenom læreres normale praksis, et fag for lærere med talent og spesialistkompetanse. En slik holdning til musikk som spesialistfag hindrer allmennlærerstudenter i å få anledning til å engasjere seg i musikkfaget og gjøre det til en normal del av den praksisen de skal ut i (s. 184).

I gjennomgangen av tidligere forskning fant jeg også kritiske perspektiver på studiene ovenfor. For eksempel setter Wiggins & Wiggins (2008) spørsmålsteget ved mange studiers fokus på allmennlæreres selvtilitt og forestillingen om at det er behov for å utvikle læreres tro på egne musikalske evner og deres entusiasme for musikk. Wiggins & Wiggins savnet kunnskap om hva som faktisk foregår i musikktime der allmennlærere uten stor grad av musikkfaglig kompetanse underviser (s. 1). De gjennomførte en mixed methods-studie med spørreundersøkelse, observasjon og intervjuer, og fant at allmennlærere i stor grad ikke var i stand til å undervise på måter som utviklet musikalsk forståelse hos elevene. De vurderte allmennlærernes musikkundervisning som uegnet til å kunne møte målene formulert i nasjonale læreplaner (s. 24). Dette samsvarer med studien av Byo (1999), som fant at allmennlærere også *oppfattet* seg selv som mindre i stand til å implementere fagplanens ulike standarder enn hva faglærerne gjorde. Dette forskningsfeltets dynamikk i spenningsfeltet mellom allmennlærere (*generalists*) og faglærere (*specialists*) viser seg i senere år gjennom nye perspektiver, for eksempel i de Vries' (2015) casestudie som løfter opp eksemplarisk praksis på en skole der allmennlærere har ansvar for musikkundervisningen. de Vries argumenterer her for den posisjonen en allmennlærer har til å kunne integrere musikk i mange fag gjennom elevenes skoledag, og på denne måten gi elevene meningsfulle helhetlige læringserfaringer (s. 211). I sin studie tok han utgangspunkt i én skole, der han intervjuet fem lærere og en skoleleder samt observerte musikkundervisning. Studien viser at lærerne ved denne skolen var både villige og kompetente til å undervise i musikk dersom de opplevde å være i et miljø som understøttet denne undervisningen. Kollegasamarbeid og opplevd støtte fra skoleleder var viktige faktorer her (s. 220). de Vries' (2015) konstruktive perspektiv på allmennlærere og musikkundervisning bringes i senere tid videre, for eksempel av Garrett (2019).

I denne studien undersøkte han hvordan skolen som sosial organisasjon kan ha en positiv effekt på allmennlæreres motivasjon for å undervise i musikk, og på den verdien de tilskriver musikkfaget (s. 220).

Musikklæreres og musikkopplæringens rolle og status i skolen

Hvordan lærere som underviser i musikk oppfatter sin profesjonelle praksis og sin rolle blant skoleledelse og kolleger handler også om, og blir påvirket av, hvorvidt, hvordan og i hvilken grad omgivelsene anerkjenner lærerens profesjonelle oppdrag og praksis. En rekke studier har undersøkt dette temaet, hvordan musikklærere opplever seg selv og sin rolle som kollega og arbeidstaker i skolen som organisasjon. Ifølge flere studier opplever mange musikklærere seg som fremmedgjorte, isolerte og alene på arbeidsplassen (Ballantyne, 2007; Fredriksen, 2018; Scheib, 2006; Sindberg, 2011). Dersom man er faglærer i musikk kan man befinne seg i utkanten av lærerfellesskapet på en skole, noe som kan skape utfordringer knyttet til isolasjon og tilhørighet (Sindberg, 2011). I forskning som omhandler læreres utbrenthet og flukt fra musikklæreryrket identifiseres ofte manglende støtte fra omgivelsene som en viktig årsak (Fredriksen 2018; Hancock, 2008). Hancock (2008) fant at manglende støtte fra skoleledelse og foreldre var en av grunnene til at musikklærere slutter i jobben (s. 130). McLain (2005) mener også at støtte fra skoleledelse, foreldre og de andre lærerne på skolen kan forhindre utbrenthet hos musikklærere (s. 82). Noen studier gir grunn til å tro at støtte fra skoleledelsen er særlig avgjørende, at opplevelsen av en støttende skoleledelse påvirker hvorvidt musikklærere trives i jobben (Fredriksen 2018; Gardner, 2010; Hancock, 2008; McLain, 2005). Vi ser altså at musikklæreres opplevelse av støtte og anerkjennelse for sitt oppdrag og sin praksis spiller en rolle for deres trivsel i jobben. Ikke minst opplevelsen av at musikkfaget har lavere status enn andre fag, og i liten grad prioriteres i skolen, er blant faktorer som gjør musikklæreres arbeidshverdag utfordrende (Fredriksen, 2018). I det musikkpedagogiske forskningsfeltet finnes det studier, både nasjonalt og internasjonalt, som på ulike måter undersøker musikkopplæringens posisjon og status i skolen. Espeland et al. fant at når resultater rapporteres i det norske skoleverket omtales ikke praktiske og estetiske fag i like stor grad som andre fag (Espeland et al., 2013, s. 6). Det er mindre oppmerksomhet rundt praktiske og estetiske fag og deres vilkår i skolen (s. 6). Espeland et al. antyder større resultatpress i utvalgte fag som én grunn til at disse fagene ser ut til å ha lavere status i skolen (s. 7). Lærernes oppfatninger synes å være en viktig faktor for den posisjonen musikk får i

klasserommet og i et bredere skolefelleskap. Russell-Bowie (2009) gjennomførte en studie av læreres oppfatninger knyttet til musikk i barneskolen. Studien identifiserte lav prioritering av musikkfaget som en sentral utfordring for musikkundervisning. Parallelt med manglende prioritering ser det også ut til at musikkfaget konstrueres på måter som kan redusere det. Bresler (1993) peker på at musikk marginaliseres i en skolekultur der kunnskap og faglig-kognitive aspekter vektlegges. Musikk med sine estetiske verdier blir posisjonert som en slags pynt (s. 11). En liknende snever konstruksjon av musikkopplæringen finnes også i Norge, hvor musikkfaglige aktiviteter i stor grad forbindes med det hyggelige og trivelige (Bamford, 2012). Fredriksens (2018) studie viser at også musikkklærere selv bidrar til forståelser av musikkfaget som et «anti-fag» (s. 212) i forhold til hva som forstås som mer «ordentlige» skolefag.

1.4.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg hatt som mål å presentere og systematisere forskning om lærere som underviser musikk i skolen, og å plassere min studie i det nordiske og internasjonale forskningsfeltet. I gjennomgangen av forskning fant jeg en rekke studier som undersøkte oppfatninger og holdninger blant lærere og musikkklærerstudenter vedrørende ulike sider ved musikkundervisningspraksis. Ulike studier har også undersøkt læreres holdninger til musikk som fag. Det er videre blitt undersøkt hva lærere i musikk oppfatter som meningsfullt å kunne for å undervise slik de ønsker, og også hvorvidt de oppfatter seg i stand til å undervise etter bestemte standarder. I forskningen ser vi her at læreres manglende selvtillit som musikkklærere er et tydelig undertema. Det kan også, særlig i det internasjonale forskningsfeltet, identifiseres et spenningsfelt mellom allmennlærere og faglærere. Et underliggende spørsmål her er hvem som skal eller bør undervise i musikk. Vi ser at det i forskningsfeltet finnes studier der både allmennlæreren og faglæreren løftes fram som best egnet til å undervise. Et viktig spørsmål, som kritisk-refleksiv musikkpedagogisk forskning må ta stilling til, er hvilke interesser som for eksempel ligger bak en skoleleders ansettelse av lærere i musikkfaget. I et organisatorisk perspektiv vil mikropolitisk interesser kunne spille en like stor rolle som musikkdidaktiske hensyn i spørsmålet om hvem som i praksis settes til å forvalte musikkopplæringen på en skole.

I det musikkpedagogiske forskningsfeltet finnes det studier, både nasjonalt og internasjonalt, som på ulike måter undersøker musikkopplæringens posisjon og status i skolen. Undersøkelser viser at musikkfaget i norsk skole, som

estetisk fag, prioriteres lavere enn andre skolefag. Musikk konstrueres også i stor grad som et trivsels- og hyggefag i skolen, noe som også speiles i internasjonal forskning. Også lærere selv kan forstå musikkfaget på en slik måte, og kan konstruere musikk som et «anti-fag» i forhold til skolens «egentlige» fag (jf. Fredriksen, 2018). Samtidig peker flere studier på at læreres oppfatning av sitt eget fag kan ha implikasjoner for deres faktiske musikkundervisning og hvilket opplæringstilbud elevene møter i musikkfaget. I tillegg til undersøkelser av musikkfagets status i skolen finnes det studier av musikk læreres opplevde posisjon i skolen. Flere studier viser at musikk lærere kan oppleve seg som fremmedgjorte og marginaliserte på arbeidsplassen. Dette kan påvirke hvordan de trives i yrket og om de ønsker å fortsette å undervise i musikk. Dersom musikk lærere i tillegg opplever at faget har lav status og at skoleleder ikke prioriterer deres praksis viser forskningen at musikk lærere er utsatt for utbrenthet og lav trivsel i yrket. Temaer som profesjon og profesjonalitet vises stadig mer interesse i musikkpedagogisk forskning, ikke minst i det nordiske forskningsfeltet. Policy som en del av lærernes profesjonalitet er et tema som også det internasjonale musikkpedagogiske forskningsfeltet nå vier økt oppmerksomhet. I den foreliggende studien undersøkes lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis og forståelser av profesjonalitet. Til begrepet profesjonalitet knyttes det å utøve skjønn innenfor et profesjonelt handlingsrom. Så langt er lærerprofesjonalitet i musikkundervisning på barnetrinnet et lite utforsket område.

Min studie bygger videre på en rekke studier som handler om hva lærere tenker om sin praksis og hvordan de forstår seg selv som lærere. Studien vektlegger derimot lærere på barnetrinnet, en gruppe lærere som ofte havner i skyggen. Den foreliggende studien handler ikke i utgangspunktet om musikkfagets status og rolle i skolen, men om læreres skjønnsutøvelse og handlingsrom, og hvordan de oppfatter sin egen rolle som profesjonsutøver. Studien kan likevel utvikle kunnskap som handler om musikkfagets status, dersom det framkommer i det empiriske materialet. Studien sikter mot å utvikle kunnskap om meningsfull profesjonell praksis og profesjonalitet. Der de fleste tidligere studier knytter dette direkte til spørsmålet om formell kompetanse i musikk, og gjerne bygger på et noe hierarkisk forhold mellom lærere uten og med spesialistkompetanse i undervisningsfaget, ønsker jeg å studere hva lærere som underviser i musikk på barnetrinnet *selv* oppfatter som meningsfull praksis og hvordan de forstår profesjonalitet. Jeg har forsøkt å tilnærme meg lærernes oppfatninger og forståelser på en måte som tar stilling til forskningsfeltets debatter om kompetanse

og selvtillit, men som likevel ikke setter klare årsak-virkning-sammenhenger mellom lærernes oppfatninger og forståelser og deres formelle kompetanse. Om læreres oppfatninger handler om kompetanse blir et spørsmål for diskusjon, heller enn et premiss for studien. Studien vil bidra til en mer omfattende samling av forskning knyttet til musikk lærer profesjonalitet, et felt som på mange måter trenger å utvikles, særlig i grunnskolefeltet. Til sammen kan studien gi viktige innspill også til spørsmålet om hvem som bør undervise i musikk, men forhåpentligvis på en rikere måte enn hva den noe låste debatten om formell kompetanse gir mulighet for. Her spiller begreper som profesjon og profesjonalitet en viktig rolle, da de tilbyr bredere perspektiver på lærerne og deres praksis enn det noe smalere kompetansebegrepet. Med dette åpner de også for en rikere behandling av hva det kan bety å være profesjonell som lærer i musikk på barnetrinnet.

I denne studien ser jeg læreres oppfatninger om meningsfull profesjonell praksis og deres forståelser av profesjonalitet som konstruksjoner som til en viss grad er uavhengige av formell kompetanse. Oppfatningene og forståelsene konstrueres og re-konstrueres i mangfoldige sosiale praksiser på de ulike skolene, som lærere og ansatte med ulike kvalifikasjoner, forutsetninger og ståsteder tar del i hver dag. Som en følge av denne måten å betrakte lærernes oppfatninger og forståelser på har jeg rekruttert lærere med ulik grad av kompetanse og ansiennitet.¹⁰ Videre er studiens forskningsdesign utviklet for å få kunnskap om lærerne på et mikropolitisk nivå. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming med semi-strukturerte intervjuer som metode for å få tilgang til lærernes oppfatninger og forståelser. I tillegg til individuelle intervjuer har jeg også benyttet gruppeintervjuer, for å få tilgang til hvordan lærere snakker sammen om sin profesjonelle praksis og konstruerer oppfatninger og forståelser med utgangspunkt i det mikropolitiske landskapet de har sin felles arbeidshverdag i.

1.5 Avhandlingens struktur

Avhandlingen består av fire deler: introduksjon og teoretiske perspektiver, forskningsmetode, avhandlingens resultater, og diskusjon og avsluttende betraktninger. Nedenfor presenterer jeg de ulike delene av avhandlingen nærmere.

¹⁰ I avsnitt 3.3 skriver jeg mer om utvalgs kriteriene for denne studien.

Del 1 – introduksjon og teoretiske perspektiver

- I **kapittel 1** introduserer jeg studien og bakgrunnen for forskningsarbeidet. Jeg presenterer studiens formål og forskningsspørsmål og foretar en gjennomgang av tidligere forskning. Til slutt viser jeg hvordan avhandlingen er bygget opp.
- I **kapittel 2** presenterer jeg teori. Jeg skriver om grunnskolelæreren, og viser ulike perspektiver på musikkfaget i skolen. Jeg skriver om profesjonell praksis, og gjør rede for undervisningspraksis og planleggingspraksis som to ulike områder for profesjonell praksis. Jeg introduserer også perspektiver på legitimering av praksis. Til slutt gjør jeg rede for begrepet profesjonalitet, som er sentralt i studiens formål og forskningsspørsmål.

Del 2 – forskningsmetode

- I **kapittel 3** gjør jeg rede for de metodiske og metodologiske valgene jeg har gjort i arbeidet med å besvare studiens forskningsspørsmål. Jeg beskriver framgangsmåter og strategier for innsamling og analyse av datamateriale, og setter dette inn i en bredere metodologisk og epistemologisk forståelsesramme.

Del 3 – avhandlingens resultater

- **Kapittel 4** innleder presentasjonen av avhandlingens resultater. I dette kapittelet viser jeg lærernes oppfatninger av meningsfull undervisningspraksis slik jeg har tolket dem fram.
- I **kapittel 5** viser jeg lærernes oppfatninger av meningsfull planleggingspraksis, skrevet fram som oppfatninger av læreplanen.
- I **kapittel 6** gjør jeg rede for tre forståelser av profesjonalitet, slik jeg har tolket dem fram på bakgrunn av lærernes oppfatninger av meningsfull planleggings- og undervisningspraksis.

Del 4 – diskusjon og avsluttende betraktninger

- I **kapittel 7** foretar jeg en oppsummerende diskusjon av lærernes forståelser av profesjonalitet. Jeg argumenterer også for det jeg kaller

potensielle spenningsforhold mellom disse forståelsene og alternative perspektiver på profesjonalitet.

- I **kapittel 8** gjør jeg noen avsluttende betraktninger knyttet til funnene studien presenterer, og til hvilke implikasjoner funnene kan ha for aktører i skole- og utdanningsfeltet.

2 Læreren og det profesjonelle terrenget: teoretiske perspektiver

2.1 Innledning

Som arbeidstakere er lærere på barnetrinnet gitt bestemte profesjonelle oppgaver og ansvarsområder. Fokus i denne studien er det profesjonelle oppdraget å undervise i musikk. Her er læreren den profesjonelle aktøren. Den profesjonelle praksisen det er snakk om i denne studien er lærerens planlegging og gjennomføring av musikkundervisning. I dette kapittelet vil jeg kontekstualisere læreren og hennes profesjonelle praksis ved hjelp av teoretiske perspektiver. Jeg vil innlede med et blikk på læreren som grunnskolelærer. Jeg fortsetter med perspektiver på musikkfaget, som er lærerens profesjonelle ansvarsområde i denne studien. I avsnitt 2.4 presenterer jeg teori knyttet til profesjonell praksis, og i avsnitt 2.5 gjør jeg rede for et skille mellom lærernes undervisningspraksis og planleggingspraksis. Jeg skriver også om legitimering av praksis, i avsnitt 2.5.3. Til slutt i kapittelet vil jeg ta for meg begrepet profesjonalitet, som er et sentralt begrep i studiens overordnede formål.

2.2 Grunnskolelæreren

Lærerne i den foreliggende studien jobber i norsk grunnskole. Virksomheten i grunnskolen reguleres av lover og forskrifter som lærerne forventes å kjenne til (Ottesen & Møller, 2016). Slike betingelser for profesjonsutøvelse kan sies å plassere lærerprofesjonen i en *semi-profesjon*, i selskap med blant andre sykepleiere og sosialarbeidere. Prefikset *semi-* dreier seg i hovedsak om en mangel på den selvstendigheten som mer «idealtypiske» profesjoner som advokater og leger har, profesjoner der et byråkrati ikke styrer profesjonsutøvelsen i like sterk grad (Fauske, 2008, s. 39). Lærerne tilbys et handlingsrom, men den endelige beslutningsautoriteten ligger på det høyeste nivået (Arfwedson & Arfwedson, 1991, s. 21). Læreryrket har også erfart en forskyvning fra stor grad av intern kontroll, til økt grad av ekstern kontroll (Garbo & Raugland, 2017; Granlund, Mausethagen, & Munthe, 2011; Mausethagen, 2015). Å være grunnskolelærer

byr på en rekke forventninger til og restriksjoner for yrkesutøvelse. Likevel tilbyr arbeidsplassen i grunnskolen også muligheter. Grunnskolen kan sies å være det Svensson (2008) kaller en arbeidsorganisasjon (s. 141), hvor ansatte får lønnet arbeid, trygghet og ressurser. Den organisatoriske kontrollen i skolen rammer på mange måter inn et handlingsrom der lærerne gis mulighet for handling og forhandling. Når lærerne handler i tråd med, eller forhandler med, organisatoriske forventninger kan deres profesjonelle kreativitet komme til uttrykk. Det kan for eksempel dreie seg om ulike «selvforsvarsstrategier» (Randi & Corno, 1997, s. 1191) overfor systemet, som å utvikle vurderingspraksiser som et forsvar og en støtte for lærerens virksomhet (Vinge, 2014). Grunnskolelæreres profesjonalitet utspiller seg i dette komplekse organisatoriske landskapet. I neste avsnitt ser jeg nærmere på musikkfaget i skolen. Musikkopplæringen er det profesjonelle ansvarsområdet jeg har snakket med lærerne i den foreliggende studien om.

2.3 Musikkfaget på barnetrinnet

I denne studien har jeg snakket med lærere på barnetrinnet om deres profesjonelle oppdrag å undervise i musikk. Til intervjuene møtte lærerne meg gjerne på et rom på skolen der de jobbet, i en pause eller da undervisningsdagen deres var over. Det luktet kaffe fra personalrommet, og i korridorene hang elevenes skolesekker side om side med gymtøy, yttertøy og skiftetøy. Et og annet pennal, lesebøker og matbokser lå i elevhyllene. På veggene hang det ofte tegninger, collager og andre ting elever hadde laget i kunst og håndverk. På vei til møtene med lærerne slo det meg gang på gang at musikkfaget i grunnskolen er situert i en mangfoldig kontekst der mange behov, forventninger og visjoner er i spill. Hvordan konstrueres musikkfaget på barnetrinnet i et slikt terreng? Det kan hevdes at musikk som skolefag kan ta mange ulike former. Musikk kan for eksempel være et sangfag, et musisk fag eller et samfunnsfag, avhengig av hva som vektlegges av begrunnelser, mål og innhold for faget (Nielsen, 1998). Sætre & Vinge (2017) peker imidlertid på at en forståelse av hvordan ulike musikkfag utvikles også «krever grundige analyser av forholdene mellom agency, posisjonering, verdier, og sosiale og historiske strukturer» (s. 160). Denne studien diskuterer sider ved lærernes aktørskap i et organisatorisk landskap. Den belyser meningskonstruksjon blant lærere i en sosial kontekst knyttet til musikkundervisning på barnetrinnet. Når studien undersøker hvordan lærere

som underviser i musikk konstruerer profesjonalitet bidrar den samtidig også til en rikere forståelse av musikkfaget på barnetrinnet. Nedenfor argumenterer jeg for at musikkfaget på barnetrinnet kan sees som *del av en helhet*, og som *avvikende praksis*. Jeg viser også hvordan musikkfaget kan være et *dynamisk fag* og et *usynlig fag*. De fire perspektivene er på ulike måter knyttet til fagets posisjon og kontekst på barnetrinnet, og jeg bruker dem gjennomgående i avhandlingen.

2.3.1 Musikk som del av en helhet

Musikkfaget kan betraktes som én av mange fagpraksiser som lever side om side på barnetrinnet. I løpet av en skoleuke har elevene ikke bare musikk, men også mange andre fag. Opplæringen i skolen er derfor mangfoldig, ikke minst faglig, til forskjell fra for eksempel i kulturskolen der opplæringen er begrenset til praktisk-estetiske fag. Musikkfaget er på mange måter en marginal del av grunnskolenes opplæringstilbud med tanke på timetallet faget er tildelt. Norsk, matematikk og naturfag har flest antall timer i løpet av grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Selv om musikkfaget er et fag med forholdsvis lavt timetall er det likevel en obligatorisk del av helheten i det norske skoleverket. Dette gjør grunnskolenes musikkopplæring sentral som et tilbud tilgjengelig for alle (Bamford, 2012), et opplæringstilbud som også er regulert gjennom nasjonale læreplaner. På samme måte som musikkundervisningen er én av mange typer undervisning elevene møter i hverdagen i barneskolen, er musikkundervisning gjerne også én av flere typer undervisningsoppgaver for lærerne. Lærere på barnetrinnet har gjerne undervisningsansvar i flere fag i tillegg til musikk, for på denne måten å fylle opp stillingsprosenten som grunnskolelærer. Mange lærere ønsker også å undervise i flere fag for å føle seg som en ordentlig lærer og danne tettere relasjon med elevene (Fredriksen, 2018). Dette kan tolkes som at lærerne vil være tilstede i en større del av skolens overordnede helhet, gjennom å ta profesjonelt ansvar for mer av den. En lærer som underviser i flere fag enn kun musikk kan også ha større mulighet til å synliggjøre musikkfaget som en del av og i helheten. Allmennlæreren er gjerne den som underviser i mange ulike fag på en skole, til forskjell fra faglæreren som i større grad er ansatt som spesialist i sitt fag. de Vries (2015) hevder at nettopp allmennlærere kan gi elevene en helhetlig og dermed meningsfull musikkopplæring gjennom muligheten til å integrere musikk i mange fag (s. 211).

2.3.2 Musikk som avvikende praksis

I forrige avsnitt viste jeg hvordan musikk kan sees som en del av den mangfoldige helheten en skolehverdag utgjør. Musikkfaget kan videre hevdes å være en *avvikende praksis*, først og fremst i kraft av den kunnskapsbasen musikkfaget representerer. Det non-verbale og praktiske er viktige dimensjoner i musikkfaget (Nielsen, 1998), og disse skal lærerne mestre å formidle til og vurdere hos elevene sine. En estetisk dimensjon krever alternative måter å vurdere hva som er kompetanse i musikk på (Sætre & Vinge, 2010). Det estetiske ved musikk som praktisk-estetisk fag innebærer at sansene brukes i vurderingen av det, og at vurderingene inneholder verdier knyttet til balanse, harmoni og skjønnhet (Bøe, 2016). Imperativet om alternative vurderingsformer bidrar på mange måter til å posisjonere musikk som en avvikende praksis. Denne posisjonen styrkes når skoler vektlegger og tilrettelegger for opplæring i takt med sentrale forventninger om resultater i teoretiske fag og ferdigheter. Obligatoriske nasjonale prøver måler elevenes resultater, men da kun ferdigheter i lesing, regning og engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Overgripende standarder for måling av kunnskap, slik de kommer til syne for eksempel gjennom nasjonale prøver, fungerer imidlertid best på kunnskapsområder der fakta og regler er fremtredende (Kvale, 2000, s. 20). Musikkfaget avviker ved å ha mye av en type kunnskap som ikke kan måles på samme måte som i teoretiske fag. Gjennom å ha en stor del av lokal og ikke-standardiserbar kunnskap styrkes musikkfagets posisjon som avvikende praksis.

Musikkundervisning er på mange måter en «virkelighet-i-virkeligheten», et annerledesfag i en sammenheng der andre fag i større grad likner hverandre. Musikk byr, med bruk av Berger & Luckmanns formulering, på en type ikke-hverdaglig erfaring i hverdagens overordnede virkelighet (Berger & Luckmann, 2000, s. 46). Som skolefag har musikk tilknytning til en mer selvstendig disiplin, et basisfag (Nielsen, 1998). Videre kan et fag hevdes å åpne opp for særlige forståelser av verden (Oettingen, 2018). I musikktime møter elevene et alternativt meningssystem der begreper som «kunnskap» og «undervisning» gis mening på bestemte måter. Musikkundervisningens praksisformer kan også strukturere og posisjonere elevene på ulike måter, med endrede forventninger til sosial handling og relasjoner. I løpet av skolehverdagen struktureres elevene på en rekke måter, blant annet gjennom plassering i grupper, i rom og på hver sin pult (Frønes, 1997, s. 100). Strukturene elevene møter uttrykker forventninger om sosial handling og relasjoner. Også skolens ulike rom, med innredning og

plassering av møbler, gir bestemte signaler om forventet oppførsel (s. 103). Musikkundervisning foregår gjerne på et spesialrom, musikkrommet, der elevene struktureres på en annen måte enn i klasserommet de vanligvis sitter i. I musikkundervisningen møter elevene også en annen metodikk enn i teoretiske fag, med mindre grad av lærebøker og tekst, oppgaveark og tavleundervisning.

Dersom musikkundervisning innebærer egne forståelser av begreper som kunnskap, læring og undervisning kan faget hevdes å utfordre praksiser med andre måter å forstå disse begrepene på. Dette kan føre til spenning, i den grad det å ta stilling til ulike virkeligheter er ubehagelig og skaper behov for å begrepsliggjøre det som avviker fra normalen (Berger & Luckmann, 2000, s. 46). Som «annerledesfag» står musikk i en posisjon der det på samme tid utfordrer og blir utfordret. Musikkfaget utfordrer den overordnede skolevirkelighetens begreper, og settes i en truet posisjon som en konsekvens av dette. At musikk er en avvikende praksis får her implikasjoner for læreren blant annet ved at hun gis oppgaven å formidle mellom virkeligheter og praksiser. Når elevene skal ha musikkundervisning, og når læreren skal kommunisere om musikkundervisning til kollegene og til skoleledelsen, må musikkundervisningens alternative virkelighet formidles. Dersom vi følger resonnementet ovenfor om at det å ta stilling til ulike virkeligheter medfører dissonans og ubehag (jf. Berger & Luckmann, 2000) vil læreren i tillegg til denne formidlingsoppgaven få et behov for å forsvare og legitimere sin praksis overfor omgivelsene. Å tillegge avvikende fenomener en mindreverdige status er en måte å håndtere de fortolkningene på som ikke passer inn i en eksisterende hverdagsvirkelighet (s. 122). I et slikt perspektiv vil det bli sannsynlig at musikkfaglig praksis møter motstand og blir forsøkt oversett eller devaluert, noe vi skal se at lærerne i den foreliggende studien forteller om. En annen tilnærming til avvikende fenomener kan være å forsøke å forklare dem ved hjelp av begreper fra den eksisterende hverdagsvirkeligheten (s. 123). Når norske læreplaner har hatt et fokus på musikkens funksjon som middel for utenommusikalske mål (Varkøy, 2003, s. 95) kan det tolkes som et eksempel på hvordan man har forsøkt å ramme inn og integrere musikkfaglig praksis i skolens læreplaner ved hjelp av begreper fra en utenommusikalsk diskurs. Denne måten å begrepsliggjøre musikk på blir jevnlig kritisert fra musikkfilosofisk hold (Varkøy, 2001, 2003, 2012; Varkøy & Dyndahl, 2017). Dersom lærere opplever at omgivelsene devaluerer det som skjer i musikktime, eller at musikk hele tiden blir forsøkt begrepsliggjort i en utenommusikalsk diskurs, kan de få behov for å forsvare musikkundervisningen sin. Det kan også være utfordrende å være i et praksisfellesskap der kolleger

og ledelse har en annen måte å forstå meningsfull profesjonell praksis på. Det praksisfellesskapet profesjonsutøvere deltar i på arbeidsplassen bidrar til å danne deres profesjonelle identitet (Heggen, 2008, s. 325). Dersom musikk og kunstnerisk virksomhet utgjør en alternativ virkelighet i læreres praksisfellesskap kan det oppstå et dilemma for læreren knyttet til hvordan hun forstår seg selv og sin profesjonelle praksis. Musikkklærere kan på flere måter sees som en minoritet på skolen (Sindberg, 2011). De kan oppleve å kjenne seg utenfor på arbeidsplassen, og å bli gitt en posisjon som «ikke ordentlige» lærere. Fredriksen fant at også musikkklærere selv forstod musikkfaget som et «anti-fag» (Fredriksen, 2018, s. 212) i forhold til de «ordentlige» fagene. At lærerne framstiller musikkfaget som et ikke-fag kan tolkes som at de devaluerer musikk som avvikende fagpraksis. Det kan samtidig betraktes som en måte for musikkklærerne å skape en plass til seg selv og sin profesjonelle identitet på, med bruk av begreper som hverdagsvirkeligheten ved skolen tilbyr. Også i den foreliggende studien finner vi at lærere bruker en liknende strategi når de devaluerer det musikkfaget de selv underviser i. I avsnitt 6.1.3 viser jeg hvordan det å «snakke ned» sitt eget fag og dermed sentrale deler av sin profesjonelle praksis kan utgjøre en *paradoks* legitimeringsstrategi.

Musikk og kunst kan hevdes å ha et kritisk potensial nettopp som avvikende praksis. Musikk kan fungere som kritisk opposisjon til makt- og undertrykkelsesformer i samfunnet (Adorno, 1998; Clod Poulsen, 1980). Clod Poulsen (1980) hevder på samme måte at musikkfaget i grunnskolen fungerer som en potensiell trussel, en utfordring, mot systemet. I et slikt perspektiv skal og bør musikkundervisning være nettopp en praksis som tilbyr et avvikende alternativ. Blant annet det kreative aspektet i praktisk-estetiske fag representerer et slikt potensial for å utfordre og overskride. Begrepet kreativitet kan imidlertid bli tolket som noe overveiende positivt. En «ufarlig» forståelse av kreativitet kan vi finne for eksempel i skoleforestillinger som bygger skolefellesskap og omdømme i lokalmiljøet, og i hyggelige og trivelige musikkfaglige aktiviteter (Bamford, 2012). For å få fram musikkfagets kritiske potensial som avvikende praksis vil det kunne bli nødvendig for musikkklærere å utvikle og vedlikeholde et eget begreps- og forklaringsapparat for faget uavhengig av den gjeldende diskursen musikkfaget blir forsøkt begrepet i. En slik legitimering vil dreie seg om en mer proaktiv type legitimering (Brinckmeyer, 2016), der målet er å påvirke og endre oppfatninger og forståelser om musikk og musikkens plass i skolen.

2.3.3 Musikk som dynamisk fag

I denne avhandlingen argumenterer jeg for at musikk som skolefag stiller særlige krav til læreren som skjønnsutøver. Lærerne skal ikke bare ta kvalifiserte skjønnsmessige valg. De må også legitimere valgene som tas og den musikkfaglige virksomheten i et større perspektiv. Musikk kan hevdes å være et *dynamisk* fag der læreren har, og må ta i bruk, mange muligheter for skjønnsmessig tolkning. Mulighetene for tolkning kan knyttes til fagets ulike former for kunnskap og måter elevene kan tilegne seg disse på. De ulike formene for musikkfaglig kunnskap utgjør et mangfoldig kunnskapsgrunnlag som lærerne på forskjellige måter arbeider med når de underviser og når de planlegger i henhold til læreplanen. Ifølge Nielsen (1998) kan musikkfagets kunnskapsformer deles inn i tre, på et kontinuum med flytende overganger: musikk som vitenskap, musikk som kunst, og musikk som håndverks- og hverdagskultur. Det dynamiske og bevegelige i musikkfaget dreier seg også om fagets kontekstuelle aspekt. Det kontekstuelle ved et fag omhandler fagets «know how» og den sammenhengens kunnskapen skal virke innenfor (Muller, 2009; Nerland, 2019). Der mer tradisjonelle vitenskapsfag har interne strukturer som bygger på hverandre og utgjør en fagdisiplinær kunnskapsbase (Muller, 2009), har musikkfaget som praktisk-estetisk fag sentrale fagområder knyttet til utøving, samspill, kommunikasjon og kontekst. Musikkfaget kan sågar hevdes å bli forventet konstruert i sin lokale kontekst. Vinge (2014) mener at en oppfatning av musikk som lokalt konstruert fag kommer til syne i forventningen om lokalt læreplanarbeid, der musikkfaget nettopp skal formes gjennom lokale praksiser (s. 344). Det dynamiske ved musikkfaget gir læreren som skjønnsutøver betydning, da beslutningene læreren tar får konsekvenser for det musikkfaget som konstrueres. Lærere som underviser i musikk tolker og setter sitt særpreg på en rekke ulike skolefag (Johansen, 2003; Nielsen, 1998). Imidlertid kan det hevdes at det profesjonelle handlingsrommet lærerne tar beslutninger innenfor påvirkes av omgivelsenes forventninger til det som skal utføres. Hvilke praksiser som gjøres levedyktige¹¹ i skoleledelsens og kollegers øyne kan ha betydning for læreren i hennes musikkfaglige praksis, noe jeg vil komme nærmere inn på senere i avhandlingen. For eksempel kan forventninger om at skolen skal sette opp skoleforestillinger føre til at det lystige og gledesfylte som vises fram på scenen i praksis blir det som verdsettes og løftes fram. Det læreren gjør i musikktime, altså de kunnskapspraksisene som ikke kommer til

11 I avsnitt 2.5.3 gjør jeg rede for begrepet levedyktig og hvordan jeg bruker det i den foreliggende avhandlingen.

syne i skoleforestillingene, verdsettes i mindre grad (Fredriksen, 2018, s. 219). Forventninger om hva musikkfaget «bør» være fungerer i det hele tatt formende på hvilke typer kunnskap og praksis som blir legitime på en skole. For eksempel kan verdien av øving og hardt arbeid i musikkundervisningen stå i fare for å mangle anerkjennelse dersom musikk forventes å være utelukkende hyggelig og engasjerende.

Den musikkfaglige kunnskapen en lærer skal formidle til elevene sine må hun først tilegne seg via egen opplæring, erfaring og utdanning. I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv er kunnskap noe som hele tiden konstrueres og rekonstrueres i sosialt samspill og meningsproduksjon (Nerland, 2004b). Musikkfaget kan sies å være i dynamisk bevegelse ikke minst når musikkfaglig kunnskap blir rekontekstualisert innenfor utdanningsinstitusjoner. Musikkfaget defineres og rekontekstualiseres også av lærerutdannere (Sætre, 2014, s. 52). Sætre fant at musikkfagstudier på grunnskolelærerutdanningen kan tilby fagpraksiser som er potensielt svært ulike (s. 216). Lærere som underviser i musikk på barnetrinnet kan altså ha en ulikhet i kvalifikasjoner, ikke bare knyttet til antall studiepoeng men også til hvilke kunnskapspraksiser de har møtt på lærerutdanningsinstitusjonen sin. Rekontekstualisering av kunnskap skjer også i Utdanningsdirektoratets læreplangrupper når fagplaner og utdanningspolicy utvikles (Afdal, 2012).

Kunnskapen, verdiene og tenkemåtene lærerne møter på sin lærerutdanningsinstitusjon har betydning for lærernes skjønnsutøvelse i musikkfaget. Utdanning er med på å forme profesjonell skjønnsutøvelse gjennom å tilby spesifikk kunnskap, verdier og tenkemåter (Molander, 2013, s. 50). Sætre et al. (2016) fant sammenheng mellom læreres kompetanse og hvordan de velger undervisningsinnhold i musikkfaget. Også lærernes personlige forståelser av hva musikkfaglig kunnskap er kan ha betydning for deres skjønnsutøvelse. Lærere kan for eksempel ha et syn på musikkfaglig kunnskap som noe som skapes i det man gjør og fremfører (Krüger, 2000, s. 124). Et slikt syn på musikkfaglig kunnskap speiles i stor grad hos lærerne i den foreliggende studien. Skjønnsutøvelse i musikkfaget kan også preges av hvordan lærerne forstår verdien av sitt profesjonelle oppdrag. Forståelser av musikkopplæringens betydning og verdi for elevene og for samfunnet skaper en rekke mulige tyngdepunkter for musikkundervisningen (Sætre & Vinge, 2010, s. 167). Musikkfaget kan hevdes å ha en rekke mulige verdigrunnlag med tilsvarende konsekvenser for det musikkfaglige innholdet, noe som gjør lærerens valg viktige (Sætre et al., 2016, s. 4). Musikkfaget trer i det hele tatt fram som et dynamisk fag der mange

ulike kunnskapspraksiser er mulige. Læreren står med mulighet til, og dermed med et profesjonelt ansvar for, å velge hvilke dimensjoner ved faget hun skal vektlegge. I lys av perspektivene ovenfor kan lærernes personlige grunnlag for skjønnsmessige beslutninger i musikkfaget variere med type kompetanse, ut fra valg av studiested, og ut fra hvilke syn på musikk, musikkfaglig kunnskap og musikkopplæring den enkelte læreren har utviklet og tilegnet seg. Også forventningene læreren møter på sitt arbeidssted kan hevdes å bidra til de beslutningene læreren tar, og dermed til hvilke(t) musikkfag som hver dag konstrueres i musikktime.

2.3.4 Musikk som usynlig fag

I det følgende bruker jeg begrepene synlighet og usynlighet i forbindelse med forventninger som stilles til musikkundervisning. Det stilles en rekke formelle forventninger til musikkundervisning og til læreres skjønnsutøvelse i musikkfaget, fortrinnsvis gjennom læreplanene. Musikkopplæringen i grunnskolen forventes formelt sett å følge fagplanen i musikk. Læreplanpraksis er en juridisk regulert praksis, og lokale planverk for musikkfaget forventes å bli utarbeidet. Videre har musikkopplæringen et forskriftsfestet timetall som tidsmessig ramme for musikk lærerens virksomhet. Ikke bare gjennom planer og forskrifter, men også i utdanning og kvalifisering, speiles det en forventning til læreres fremtidige yrkesutøvelse. Problemet med det jeg her kaller *usynlighet* oppstår imidlertid når det oppleves av lærerne som uklart om noen likevel har interesse av hva som foregår i musikkundervisningen. Dette forteller flere av lærerne i den foreliggende studien om, som vi senere skal se. I norsk skole vurderes utdanningskvalitet gjennom et vurderings-system som i prinsippet skal gjelde alle fag. En underliggende intensjon for dette systemet er å bidra til utvikling av kvalitet gjennom å gjøre resultater synlige. Gjennom synliggjøringen av resultater ansvarliggjøres skoler og lærere. Skolene er pålagt å arbeide med vurdering underveis, såkalt vurdering for læring (VfL) (Utdanningsdirektoratet, 2018f). Fra første trinn i grunnskolen skal lærerne gjøre en halvårsvurdering av elevenes læringsprosess sett i forhold til læreplanens kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Halvårsvurderingen framstilles av Utdanningsdirektoratet som et verktøy for lærer og elev til hjelp underveis i en bredere læringsprosess. Den skal foregå i alle fag, også i musikkfaget. Det er imidlertid ikke krav om at halvårsvurdering skal dokumenteres skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Kommunene er også, etter opplæringsloven, pålagt å sikre en såkalt skolebasert vurdering på

skolene (Kunnskapsdepartementet, 2016). Fra januar 2018 er det etablert et felles nasjonalt tilsyn i offentlige og frittstående skoler, der skolebasert vurdering er ett av temaene for tilsynet (Utdanningsdirektoratet, 2018c).

Selv om myndigheter og skoleeiere på denne måten tar sikte på en systematisk vurdering av opplæringens kvalitet i alle fag er det forskjeller mellom fagene med hensyn til hvordan skoler og lærere stilles til ansvar. Evaluering og ansvarliggjøring gjennom nasjonale prøver gjelder for eksempel lesing, regning og engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2018e). Det kan argumenteres for at musikk på denne måten er et usynlig fag på barnetrinnet i norsk skole, uten noen form for formelle forventninger om synliggjøring av elevenes resultater i form av karakterer eller annen dokumentasjon.¹² Praktiske og estetiske fag omtales heller ikke i like stor grad som andre fag i rapporter og oversikter over skoleverkets resultater (Espeland et al., 2013, s. 6). Espeland et al. (2013) hevder at en grunn til at praktiske og estetiske fag ser ut til å ha lavere status i skoleverket er at forventningen om resultater er sterkt til stede kun i utvalgte fag (s. 7). Musikkfaget som estetisk fag kan sies å bli stående i en skygge av de fagene som skal måles på nasjonale og internasjonale undersøkelser. Denne skyggen kan implisere noen mulige konsekvenser for hvilken opplæring elevene møter. Ifølge Bamford (2015) kan et økt fokus på tester, målinger og sammenlikninger av elevresultater mellom skoler føre til en redusert læreplan der kunstfagene i praksis ikke inngår (s. 389). Når vurderingssystemer retter fokus mot utvalgte fag foregår det på mange måter en «kastraksjon» av kunnskap: Det som ikke måles mister sin styrke og potens (Kvale, 2000, s. 16). Dersom det som ikke måles og vurderes mister styrke, som Kvale hevder, blir musikkfaget på barnetrinnet et potensielt «svakt» fag med konsekvenser for læreren som underviser i det. Vurdering kan fungere som en måte å synliggjøre og forsvare musikkundervisning på (Vinge, 2014, s. 327). Det kan imidlertid diskuteres hvorvidt musikkfaglig kunnskap i det hele tatt skal og bør måles (Varkøy & Westby, 2014). En estetisk dimensjon kaller i alle tilfelle på alternative måter å vurdere hva som er kompetanse i musikk på. Sætre & Vinge (2010) foreslår en vurderingspraksis med samtale og diskusjon, som på en bedre måte kan fange inn de aspektene ved musikkfaget som er subjektive og knyttet til estetisk opplevelse (s. 174). På samme måte som vurdering kan synliggjøre musikkundervisning som profesjonell praksis kan det også bidra til å synliggjøre og vektlegge visse

12 I svensk grunnskole er det innført karakterer i vurdering av musikkfaglig kompetanse allerede fra årskurs 6 (Skolverket, 2018). Til sammenlikning styres musikkundervisning på barnetrinnet i Norge gjennom læreplanen som forskrift, men uten resultatkontroll i etterkant.

del av praksis. Å betrakte musikkfaget som et kunnskaps- og ferdighetsfag kan gjøre det enklere å vurdere (Vinge, 2014, s. 347). Yrkesutøvere retter gjerne oppmerksomheten mot oppgavene de enklest kan måle og oppnå en form for belønning for (Molander, 2013, s. 52). På barnetrinnet kan det se ut som om et hygge- og trivselsaspekt er det enkleste for lærerne å sette søkelys på i musikk, ettersom denne siden av musikkfaget synes å være særlig takknemlig og dermed levedyktig i en barneskolesetting.

Musikkfagets manglende synlighet kan hevdes å bli forsterket av en kultur der det er akseptert å la lærere undervise i «alle» fag, også fag de ikke har kompetanse i. En slik kultur er spesielt utbredt på barnetrinnet (Alexander, 2013). Det stilles ikke krav om formell kompetanse hos lærere som underviser i musikk, til forskjell fra i fag som for eksempel norsk, samisk, engelsk og matematikk (Utdanningsdirektoratet, 2015). Manglende krav gjør det mulig for skoleleder å sette formelt ukvalifiserte lærere til å undervise i musikk. En kartlegging av formell kompetanse blant lærere i undervisningsfagene i grunnskolen viser at norske grunnskolelæreres formelle kompetanse i musikk er varierende (Lagerstrøm et al., 2014, s. 44). Ungdomstrinnet har lærere med høyest kompetanse, mens kompetansen til lærere på barnetrinnet er betraktelig lavere (s. 44). Internasjonalt er musikkundervisning på barnetrinnet lavt prioritert og utført av lærere med liten grad av musikkfaglig erfaring og kompetanse (Russell-Bowie, 2009). I den foreliggende studien har imidlertid 14 av 16 lærere minst 30 studiepoeng i musikk, og utvalget representerer på denne måten en formelt kompetent gruppe lærere (se oversikt over utvalg, avsnitt 3.3.1). De kan hevdes å ha formelle forutsetninger for å ta ansvar for det profesjonelle handlingsrommet musikkundervisning tilbyr dem. Ved «out-of-field-teaching» (Ingersoll, 2001), der ukvalifiserte lærere underviser i musikk, kan det derimot hevdes at det profesjonelle handlingsrommet *ikke* kan bli tatt ansvar for på en formelt kvalifisert måte ettersom skjønnutøveren ikke er formelt kvalifisert for oppgaven. Musikkfaget som «YouTube-undervisning» (Fredriksen, 2018, s. 212), der elevene sitter og ser på musikkrelaterte videoer som en form for musikkopplæring, kan sees som et eksempel på en mangel på ansvarstagen for et profesjonelt handlingsrom i musikk. Når et profesjonelt handlingsrom ikke blir tatt ansvar for på en skikkelig måte kan det få konsekvenser for hva skolen og den enkelte lærer ønsker å vise fram til omgivelsene. En kombinasjon av manglende formelle kompetansekrav og en generell kultur for ukvalifisert undervisning kan bidra til en svekket interesse for hva det egentlig blir tatt ansvar for i musikkundervisning. På denne måten kan musikk bli et usynlig

fag. Uten noe å vise til, uten kvalifisert skjønnsutøvelse å fatte interesse *for*, vil det ikke være like interessant for verken skoleleder eller for lærerne å sette søkelys på hva som foregår i musikktime. Musikkundervisning blir en u-profesjonell praksis som helst gjøres usynlig, også av skolen og av læreren selv. Mausestagen (2015) hevder at lærere kan ha nytte av å bli ansvarliggjort for sin praksis. Testing av elevenes resultater i fag kan for eksempel tilby en egen form for bekreftelse, korrigerende, kartleggingshjelp og veiledning til lærerne (s. 112). Det kan hevdes at ikke bare musikkfaget, men også lærerens profesjonelle praksis i faget, blir usynlig når musikkfaglig kunnskap og musikkundervisning ikke vises interesse. Den profesjonelle praksisen til lærere, som fra før av er vanskelig å få innsikt i (Black & Wiliam, 2005) blir enda mer usynlig dersom forventningene til god undervisning og læring er fraværende eller ikke kompatible med forventningene læreren selv har til sin praksis.

I neste avsnitt gjør jeg rede for teoretiske perspektiver på profesjonell praksis. Profesjonell praksis er hva lærerne i den foreliggende studien deltar i, og utøver, når de er på jobb. Jeg viser at profesjonell praksis innebærer at lærerne utøver skjønn og fattet beslutninger ut ifra et grunnlag av normer.

2.4 Profesjonell praksis

Praksis kan i dagligtalen dreie seg om generell menneskelig virksomhet. Den typen praksis jeg har fokus på i den foreliggende avhandlingen, er profesjonell praksis, eller yrkespraksis: formalisert kunnskap håndtert på en adekvat måte gjennom utøvelse av skjønn (Molander & Terum, 2008, s. 19). I denne studien har jeg snakket med lærere om den praksisen de tar del i når de planlegger og gjennomfører undervisning i musikk. Jeg betrakter praksis som noe som konstrueres sosialt. Sosiale praksiser kan blant annet studeres gjennom observasjon og intervjuer (Ellefsen, 2014; Nerland, 2004a). I den foreliggende studien har jeg intervjudata som empirisk materiale (se avsnitt 3.6). Dermed har jeg kun tilgang til læreres samtaler *om* sin profesjonelle praksis. Som forsker har også jeg bidratt til å konstruere denne samtale- og refleksjonspraksisen, ved å delta i og være nærværende i intervjuene. Nedenfor vil jeg gjøre rede for perspektiver knyttet til skjønn og skjønnsmessig resonnering. Jeg vil også argumentere for skjønnsutøvelse som sosial konstruksjon.

2.4.1 Skjønn og skjønnsmessig resonnering

Profesjonell praksis innebærer en utøvelse av skjønn. Lærernes praksis er profesjonell i kraft av kvalifikasjonene de utøver skjønn på bakgrunn av, og det profesjonelle handlingsrommet de er betrodd for å utøve dette skjønn. Å utøve skjønn kan regnes som selve kjernen i profesjonelt arbeid (Molander, 2013, s. 44). Skjønn er nødvendig når det finnes en ubestemthet med hensyn til hva som må og bør gjøres (Molander, 2016, s. 12). En slik ubestemthet møter lærerne daglig, i smått og stort, og da kreves det at de beslutter og handler. Når lærerne skal treffe beslutninger må de først resonnerer: i hui og hast i klasserommet, eller i roligere omgivelser på teamrommet om ettermiddagen. Skjønnsutøvelse innebærer i det hele tatt å resonnerer: å skille noe fra noe, og å felle en dom ut fra en målestokk (Grimen & Molander, 2008, s. 180). Skjønn kan forstås på ulike måter, for eksempel som strukturell kategori, «et vernet rom for valg eller beslutninger» (s. 181). I min studie har jeg valgt å rette oppmerksomheten mot det Grimen & Molander kaller skjønn som epistemisk kategori. Som epistemisk kategori er skjønn den kognitive aktiviteten og praktiske resonneringen som finner sted når den profesjonelle skal fatte beslutninger (s. 181). I tråd med Grimen & Molander føres et resonnement ut fra lærerens idé om hva som er riktig og fornuftig å gjøre i musikkopplæringen. Resonnementet har en struktur (s. 182) som kan settes opp i følgende modell:



Figur 1: Modellen illustrerer skjønnsutøverens praktiske resonnering (etter Grimen & Molander, 2008, s. 183).

For å utøve skjønn må lærere ha verdier og idealer om hva god skole og undervisning er og bør være (Biesta, 2009). Dette grunnlaget av normer forteller læreren hvordan hun bør forholde seg eller hva som bør gjøres i en gitt situasjon. Normene rettferdiggjør skrittet fra situasjonsbeskrivelse til handling (Grimen & Molander, 2008, s. 183), og normgrunnlaget blir dermed viktig for lærernes profesjonelle virksomhet. I min studie har jeg undersøkt hvilke oppfatninger av profesjonell praksis og hvilke forståelser av profesjonalitet som er i spill blant lærere som underviser i musikk. Det lærerne oppfatter som meningsfullt i sin profesjonelle praksis kan knyttes til deres personlige *educational ideologies*:

ulike verdsett avgjørende for den retningen handlinger tar (Forari, 2007, s. 135). Slike personlige verdsett fungerer, ifølge Forari, som kompass (s. 136) for hva som produseres og reproduseres av kultur for musikkundervisning i skolen. Lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis, og deres forståelser av hva profesjonalitet er, vil i lys av perspektivene ovenfor kunne fungere retningsgivende for musikkundervisning og for det som eksisterer av kultur for musikkundervisning på en skole. Her blir det interessant å undersøke hvilke oppfatninger og forståelser lærerne konstruerer. Denne studien har som sentralt formål å reflektere kritisk over de oppfatningene og forståelsene lærerne konstruerer i og om praksis.

2.4.2 Skjønnsutøvelse som sosial konstruksjon

I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv¹³ kan vi se skjønnsutøvelse som et sosialt konstruert fenomen. Skjønnsutøvelse handler, som vi har sett ovenfor, om å fatte beslutninger der det finnes en ubestemthet (jf. Molander, 2016). Hva fyller vi så begrepet ubestemthet med, hva forstår vi som nødvendig å finne ut av? Hva lærerne forstår som problemer (Reid, 1999) vil bidra til å definere hva de oppfatter som nødvendig å reflektere over og fatte beslutninger om. Med andre ord vil hva lærerne forstår som ubestemthet variere ut ifra hva de oppfatter som «oppe til diskusjon» til enhver tid. Måten lærerne forstår problemer på vil åpne eller lukke for hvorvidt de reflekterer over dem og diskuterer dem. Dersom lærerne forstår en arbeidsoppgave som prosedural (jf. Reid, 1999), altså som et spørsmål om iverksetting av gitte prosedyrer, vil det i prinsippet ikke foregå utøvelse av skjønn på samme måte som med en arbeidsoppgave der en «oppskrift» ikke foreligger og lærerne i større grad må resonnerer seg frem til beslutninger. I diskusjonskapittelet viser jeg hvordan lærernes forståelser av profesjonalitet kan diskuteres i lys av hva lærerne konstruerer som problemer – eller ikke. For eksempel kan en oppfatning om at det er meningsfullt å våge og tåle å undervise i musikk (se avsnitt 4.1.1) implisere skjønnsutøvelse av en grunnleggende og prosedural type. Dersom lærerne derimot betrakter problemer på en måte som fremmer kontinuerlig refleksjon over praksis (Reid, 1999) konstruerer de sin skjønnsutøvelse på en annen måte. Problemstillinger som ikke bare er knyttet til undervisningens hvordan, men i tillegg hva og hvorfor, kan åpne for en mer substantiv, refleksiv og kritisk utøvelse av skjønn.

13 I avsnitt 3.1 redegjør jeg for en sosialkonstruksjonistisk tilnærming, som ligger til grunn for den foreliggende avhandlingen.

I dette avsnittet har jeg gjort rede for perspektiver knyttet til profesjonell praksis, og presentert skjønnsutøvelse og skjønnsmessig resonnering som en viktig kategori i praksis som kan kalles profesjonell. Jeg har forsøkt å vise at læreres oppfatninger og forståelser kan sees som retningsgivende for praksis. Jeg har også argumentert for skjønnsutøvelse som sosial konstruksjon. Nedenfor viser jeg hvordan undervisningspraksis og planleggingspraksis kan sees som to ulike nivåer av lærernes profesjonelle praksis i musikk. I avsnittet om planleggingspraksis presenterer jeg også perspektiver fra læreplanteori. Jeg gjør til slutt rede for perspektiver på det å legitimere profesjonell praksis.

2.5 Ulike områder for profesjonell praksis

Når lærerne underviser elevene i musikk, men også når de planlegger denne undervisningen, må de ta profesjonelle beslutninger der det ikke er gitt hva de skal gjøre. I denne studien har jeg undersøkt to ulike og på samme tid overlappende områder av læreres profesjonelle praksis: undervisningspraksis og planleggingspraksis. Jeg anser begge områdene som knyttet til skjønnsutøvelse, da begge stiller krav til resonnering, beslutningstagen og lukking av ubestemt-
het (jf. Molander, 2016). Nedenfor gjør jeg rede for undervisningspraksis og planleggingspraksis.

2.5.1 Praksis på undervisningsområdet

Når lærere gjennomfører undervisningsforløp i klasserommet befinner de seg ifølge Dale (1999) på et *første kompetansenivå* (s. 34). På dette nivået av praksis formes beslutningsprosesser i samspill med elevene og med elevenes tilstedeværelse. Dette gjør at forutsetningene for skjønnsutøvelse er annerledes her enn på andre nivåer av praksis. I samspill med elevene kreves det at læreren fortolker og analyserer en rekke situasjoner i løpet av hver undervisningsøkt (s. 83). Læreren står i det Dale kaller handlingstvang (s. 221). Når lærerne står i klasserommet, med et imperativ om umiddelbar handling, finnes det relativt liten anledning til å tenke og reflektere over de løpende beslutningene som må tas. Beslutningene kan dreie seg om elevenes spontane spørsmål og innspill, et pennal som faller i gulvet og må ryddes opp i, en spontan brannøvelse med oppstilling, eller en kollega som kommer inn for å gi beskjed om at skolemilken ikke har blitt levert den dagen. En skoledag på barnetrinnet byr i det hele tatt på

en rekke større og mindre hendelser, avbrytelser og annet som gjør at elevenes og lærerens fokus stadig pendler og beveger seg. Hendelser og innspill kan være av musikkfaglig karakter, men like ofte kan de dreie seg om ting som ikke har med musikk å gjøre. Når læreren er i klasserommet må hun prøve å holde elevenes fokus på det faglige samtidig som hun er årvåken og klar til å ta raske beslutninger av både musikkfaglig og utenomfaglig art. På samme måte som publikum bidrar til det som skjer i en konsertsal gjennom sine uforutsigbare reaksjoner; klapping, snorking, å forlate lokalet (Fischer-Lichte, 2004), bidrar også elevene til å gjøre undervisningen til en unik hendelse, hver gang, på tross av aldri så detaljerte planer. Dette uforutsigbare aspektet gjør at lærere må ha en didaktisk lydhørhet for elevene i gjennomføringen av undervisningen. Også skolens oppdrager- og omsorgsmandat og elevenes unge alder på barnetrinnet kan hevdes å kreve en spesiell årvåkenhet overfor elevene. Før noen annen profesjonell virksomhet kan finne sted må læreren sørge for en ivaretagelse av basal fysisk og emosjonell trivsel og trygghet hos elevene. På barnetrinnet inkluderer dette umiddelbare omsorgsoppgaver som å trøste, løse konflikter, skifte våte sokker og ta vare på en melketann som har falt ut. Dersom skolen ikke lykkes i å ivareta basal fysisk og psykisk trivsel kan det settes spørsmålstegn ved om skolens praksis er forsvarlig. Sammen med det generelt uforutsigbare og særegne i undervisningssituasjonen bidrar omsorgsmandatet til at klasseromspraksis på barnetrinnet preges av forventninger om å handle og å beslutte (jf. Dale, 1999), og å være grunnleggende oppmerksom overfor elevene. Disse forventningene til klasseromspraksis bringer lærerne i studien med seg til planleggingsnivået der musikkundervisningen skal planlegges.

2.5.2 Praksis på planleggingsområdet

Lærerne i denne studien snakket en god del med meg om det å planlegge musikkundervisning. Ved å stille spesifikke spørsmål om bruk av læreplanen LK06 etablerte jeg et fokus på deres planleggingspraksis i musikk. Planleggingspraksis kan hevdes å befinne seg på det Dale (1999) kaller *et andre kompetansenivå* (s. 42). På dette nivået konstrueres programmer for den undervisningen som skal gjennomføres på første kompetansenivå. Når lærere har planleggingstid er kravet om handling utsatt, og læreren har anledning til refleksjon (s. 221). Planlegging kan handle om å forberede hvordan noe skal formidles og legges fram. Når læreren underviser i et fag setter hun virkeligheten i et bestemt perspektiv for elevene (Oettingen, 2018). Å planlegge undervisning kan betraktes som å ta skjønnsmessige didaktiske beslutninger

om hvordan kunnskap, sammenhenger og perspektiver skal speiles i et undervisningsinnhold, og hvordan dette skal formidles. Når lærerne planlegger musikkundervisning har de for øvrig flere faktorer å ta i betraktning enn selve undervisningsfaget. Læreres planlegging kan hevdes å likne et nøste av tråder viklet inn i hverandre (Arfwedson, 1994). Lærerne opererer gjerne ikke med noe start- eller slutt punkt når de planlegger, men har en mer helhetlig tilnærming til ulike didaktiske faktorer i relasjon til hverandre (Bjørndal & Lieberg, 1978). Lærerne tar utgangspunkt i ulike faktorer når de planlegger. Kanskje kan det å velge undervisningsinnhold som læreren selv kjenner seg trygg på oppleves som viktig når hun skal ha musikktime. Da blir læreren og hennes forutsetninger gitt betydelig tyngde i planleggingen. Kanskje kan det oppleves som viktig å legge vekt på hva elevene liker og synes er gøy å holde på med. Læreren veier en rekke ulike hensyn opp mot hverandre, og på et slikt grunnlag tar hun beslutninger om hva som skal og bør gjøres i neste musikktime.

Da jeg snakket med lærerne om planlegging tok jeg utgangspunkt i temaet læreplanarbeid. Andre didaktiske kategorier som lærere forholder seg til i planleggingen har ikke et eksplisitt fokus, men blir likevel tematisert av lærerne på ulike måter i intervjuene. Dette kan dreie seg om lærerforutsetninger, elevforutsetninger, vurdering og ulike rammefaktorer for lærernes skjønnsutøvelse. En læreplan kan hevdes å eksistere på ulike nivåer (Goodlad, 1979). Hos lærerne i den foreliggende studien lar det seg identifisere utsagn om læreplanen på en rekke slike nivåer, fra det politiske idéplanet, via sentral læreplan, til lokal læreplan slik den fungerer ute i skolene. Også begrepet *lokalt læreplanarbeid* kan ha flere betydninger. Det kan dreie seg om lokalt arbeid med læreplanen, forstått som det arbeidet lærerne utfører for å skape undervisning av føringene læreplanen gir. Lokalt læreplanarbeid kan også forstås som produktet av dette arbeidet, det lokale plandokumentet der beslutningene er skriftliggjort (Johansen, 2018, s. 27). I intervjuene med lærerne snakket vi om læreplanen både som prosess og produkt, uten å gjøre noe spesifikt skille mellom disse måtene å forstå lokalt læreplanarbeid på. Læreres formelle profesjonelle ansvar i den lokale læreplanarbeidet er å velge innhold, arbeidsmåter, progresjon og underveivurdering som bidrar til at enkelteleven og elevgruppa utvikler den kompetansen læreplanene foreskriver (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Læreplanen Kunnskapsløftet 2006 (LK06) var den gjeldende planen for lærerne i den foreliggende studien på tidspunktet for intervjusamtalene (høsten 2017). LK06 ble innført som del av en ny utdanningsreform for grunnskole og videregående opplæring høsten 2006. Det såkalte «PISA-sjokket» i 2001 (Utdanningsdirektoratet, 2011) ble

startskuddet for utdanningsreformen, med et økende fokus på ansvarliggjøring i skole og utdanning. Nasjonale og internasjonale undersøkelser av elevresultater ble løftet fram og bidro til en kritikk av det norske utdanningssystemet som ble hevdet å «sakke akterut i den globale konkurransen» (Thuen, 2017, s. 205). Et sentralt grep ble å øke ansvarliggjøringen av skoleeiere, skoleledere og den enkelte lærer for resultatene elevene oppnådde (Mausethagen, 2015, s. 34). I LK06 er fagplanen i musikk bygget opp rundt mål om forventet musikkfaglig kompetanse hos elevene. Målene er kategorisert innenfor de tre hovedområdene musisere, komponere og lytte (Utdanningsdirektoratet, 2006). *Kompetanse* er forstått som evne til å løse oppgaver og mestre utfordringer: «Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver» (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Skolene og lærerne har i prinsippet stor handlefrihet til å utforme planer for hvordan de sentralt fastsatte målene om musikkfaglig kompetanse skal nås. Det kan imidlertid hevdes at målstyring og testing bestemmer retningen på opplæringen slik at den lokale friheten begrenses (Thuen, 2017, s. 207). På denne måten blir også musikkfaget preget, av målstyring og den bredere verdimesige rammen rundt en slik praksis i skolen (Kalsnes, 2017, s. 80). Også måten en læreplan formulerer mål og visjoner på kan være av betydning for musikkfaget. For eksempel kan bruken av begrepet *kompetanser* bringe med seg en implisitt tolkning av hva samfunnet trenger av kompetanse, samt av hva som er gode og ønskede måter å handle og være på (Priestley & Biesta, 2013, s. 41). Med LK06 kan det hevdes å ha kommet til syne en retorikk knyttet til musikk som kunnskaps- og ferdighetsfag (Vinge, 2014, s. 347). Lærerne i den foreliggende studien hadde altså LK06 som gjeldende læreplan da de snakket med meg. Fra 2020 innføres imidlertid en revidert versjon av Kunnskapsløftet i norsk grunnskole. I den nye versjonen er alle fagplaner revidert med mål om å legge til rette for dybdelæring og å skape større grad av sammenheng mellom fagene og de ulike delene av planverket. Dette skal gjøre læreplanen mer relevant for fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2018d). Da intervju samtalen for den foreliggende studien ble gjennomført høsten 2017 var Utdanningsdirektoratet i gang med å fornye fagplanene. Fagfornyelsen kan for øvrig ikke identifiseres som et tema i datamaterialet. Kun et fåtall av lærerne (Lea, Kristine og Daniel) snakket om fagfornyelsen, og da kun i korte kommentarer. Intervjuguiden hadde heller ingen spørsmål som omhandlet revideringen av LK06.

I denne studien har jeg undersøkt hva lærerne oppfatter som meningsfull planleggingspraksis. Gjennom lærernes uttalelser fikk jeg kunnskap om hvordan de

fant det meningsfullt å bruke LK06 når de planla musikkundervisning. I intervjuene med lærerne får læreplanen en tydelig funksjon, i stor grad etablert gjennom mine spesifikke spørsmål om læreplanen i intervjuguiden. I læreplan-teorien behandles imidlertid spørsmålet om læreplaners betydning. På hvilket nivå har en læreplan betydning? Får en læreplan nedslag i læreres praksis, og i tilfelle hvordan? På et makronivå har læreplanen en viktig funksjon (Hovdenak, 2014) i å kommunisere hvilke verdier, interesser og kunnskaper som defineres som gyldige for samfunnet og den oppvoksende generasjon (Hovdenak, 2000). Læreplanen skal forøvrig utvikles både på skolenes mesonivå og klasserommets mikronivå (Hovdenak, 2014) for å få betydning for praksis. Den regulative påvirkningen læreplanen har avhenger av hvordan lærerne tolker og tilegner seg den (Ottesen & Møller, 2016, s. 431). Lærerne utøver skjønn i møtet med læreplanen. De gir den et meningsinnhold ut i fra sin forståelse og kontekst (Bachmann, 2005, s. 14). Ben-Peretz (1990) hevder at en læreplan må forstås nettopp slik, ut fra hvordan den tilbyr lærere muligheten til å tilpasse, skape og forandre i møtet med virkeligheten. Ved innføringen av Kunnskapsløftet ble lærerne utfordret mer direkte på å utføre lokalt læreplanarbeid (Mausethagen, 2015, s. 107). Målene må brytes ned og konkretiseres, og de skal vurderes av læreren med tanke på måloppnåelse og progresjon. I noen fag skal måloppnåelsen også evalueres eksternt. For å kunne ta beslutninger i læreplanarbeidet må lærerne først tolke planen for videre bruk i en lokal kontekst. Dette krever en kompetanse i å lese (Ben-Peretz, 1990) og å oversette (Tommelstad, 2017) læreplanen til bruk i praksis. Det skal tas profesjonelle beslutninger i forhold til tekst, noe som gjør at vi her kan snakke om en type skjønnsutøvelse i forhold til den formelle læreplanen (Boote, 2006). Mausethagen (2015) hevder at lærere ivaretar en sentral del av sitt profesjonelle handlingsrom når de arbeider med læreplananalyse. Skjønnsutøvelse i møte med en læreplan handler imidlertid ikke bare om å tolke forventningene ovenfra, men også om å ta stilling til og prioritere blant flere forventninger enn det er praktisk mulig å innfri (Boote, 2006, s. 463). For mange mål på for liten tildelt tid til undervisning (Kalsnes, 2005) er en lenge debattert utfordring i musikkundervisning i skolen. Ifølge Boote (2006) dreier skjønnsutøvelse seg her om å gjøre valg knyttet til dybde eller overflate: å prioritere utvalgte mål, eller å forsøke å være innom alt. Å redusere omfanget av mål i læreplanen, og gjøre prioriteringer med hensyn til hva elevene forventes å lære i fagene, har for øvrig vært et viktig mål for det nye reviderte Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2018d).

Ifølge Johansen (2003) er det stor variasjon og et betydelig uforutsigbart element forbundet med hvordan en læreplan implementeres på ulike skoler.

Johansen hevder at de endringene en ny læreplan pålegger lærernes praksis fører til en økning i kompleksitet i deres omverden og system. Lærerne må her velge hvordan de skal forholde seg til denne økte kompleksiteten: ved å se bort ifra endringene, eller ved å gjøre en tilpasning slik at endringene føyer seg inn i deres eksisterende system (s. 107, 108). Ifølge Goodlad (1979) er læreplanutvikling en prosess der mennesker og deres handlinger og oppfatninger står sentralt. En læreplan konstrueres og utvikles av mennesker, noe som gjør at alle nivåer av en læreplan – fra idénivået til nivået der den realiseres i et klasserom – er preget av menneskelig aktivitet (s. 4). Goodlad skisserer en oppfatning av implementering som *utvikling*, der læreplanen tar form som mange ulike versjoner av seg selv, hver og én i en omfattende men naturlig endring (s. 20). Et sosialkonstruksjonistisk syn på mening, som noe som stadig konstrueres og rekonstrueres, innebærer at også læreplanens mening er dynamisk og skiftende. Meningsproduksjonen som foregår på de ulike nivåene i læreplanen kan knyttes til utøvelse av skjønn i forhold til læreplanteksten. Når jeg belyser læreres planleggingspraksis i musikk stiller jeg meg på mange måter kritisk til et eventuelt syn på læreren som passiv iverksetter. Jeg betrakter læreren som en tolkende aktør i et dynamisk felt mellom læreplan og musikkundervisning. I kapittel 5 redegjør jeg for hvordan lærerne i den foreliggende studien oppfatter læreplanen.

En rekke studier viser at læreplaner ikke spiller en stor rolle for læreres faktiske praksis (Bachmann, 2005; Bamford, 2015; Klette, 2003; Mausethagen, 2015). Bamford (2015) kritiserer det hun hevder er en stor avstand mellom policy og praksis i implementeringen av kunstfag i skolen. I praksis får elevene ikke de faglige erfaringene som læreplanene foreskriver (s. 389). Dette kan ha med manglende ansvarliggjøring å gjøre. Lærere som underviser i musikk på barnetrinnet har et stort profesjonelt handlingsrom i praksis, og et tilsvarende ansvar for sin planleggingspraktiske og undervisningspraktiske skjønnsutøvelse. I stor grad har lærerne som underviser i musikk noe Molander (2016) kaller et handlingsrom konstituert av negativ frihet. Denne typen frihet i yrkesutøvelsen er uten innblanding eller krav om ansvarliggjøring. Manglende ansvarliggjøring av musikk kan imidlertid bidra til å gjøre faget usynlig, noe jeg argumenterte for i avsnitt 2.3.4. Hva som foregår i musikktimer på barnetrinnet, og om opplæringen følger læreplanen eller ikke, kan oppleves som mindre interessant for lærere så vel som for skoleledere når musikkfaget ikke vies den samme oppmerksomheten som de fagene som måles og testes. Også læreres faglige kompetanse ser ut til å spille en rolle for implementering av en læreplan i musikk. Musikkklærere med høy faglig kompetanse ser ut til å kunne

implementere flere deler av læreplanen enn lærere med lavere kompetanse (Byo, 1999; Sætre et al., 2016). Ifølge Bamford (2012) synes lærere med liten eller manglende kompetanse også å ha et særlig behov for en tydelig og mer detaljert læreplan (s. 12). I den foreliggende studien har 14 av de 16 lærerne minst 30 studiepoeng i musikk. 10 av lærerne har 60 studiepoeng eller mer (se oversikt over utvalg, avsnitt 3.3.1). Ikke bare lærernes kompetanse og ferdigheter, men også deres tilgang på tid, er en sentral faktor for hvorvidt gjennomføringen av et kunstfaglig program blir vellykket eller ikke (Bamford, 2006, s. 144). På de tidligste trinnene får estetiske fag imidlertid minimalt med undervisningstid (Winner & Vincent-Lancrin, 2013, s. 27).

En studie gjort av Christophersen & Thorgersen (2015) viser at holdningene til estetiske fag på den enkelte skole kan ha betydning for kvaliteten på musikkundervisning. At det på en skole finnes oppfatninger av fagene musikk og kunst og håndverk som like verdifulle som andre fag har betydning for hvor godt disse fagpraksisene forvaltes (s. 16). Normer, holdninger og uskrevne regler på en skole utgjør hva som kan kalles en *skjult* læreplan (Connelly & Clandinin, 1988; Gundem, 2008; Jackson, 1990; Margolis, 2002; Vallance, 1991). I en sosialkonstruksjonistisk forståelsesramme kan en skjult læreplan hevdes å bestå av en rekke sosialt konstruerte oppfatninger av hva som er riktig, viktig og nødvendig å gjøre på en skole. Den skjulte læreplanen dreier seg om det ikke-uttalte som virker inn på den læreplanen som til syvende og sist blir realisert i et klasserom (Gundem, 1998). Den skjulte læreplanen og formell læreplan kan på ulike måter være relatert til hverandre: De kan styrke hverandre, eller stå i motsetning til hverandre (s. 216). Uskrevne normer og verdier på den lokale skolen kan ha stor betydning for hvordan en formell læreplan blir motarbeidet, endret, svekket eller styrket (s. 219). Også elevenes og foresattes normer og verdier har betydning for implementering: Det som betyr noe for elevene, og for deres foresatte, vil kunne motarbeide implementeringen av en læreplan (s. 217). Skoleledelsen spiller gjerne en nøkkelrolle når det gjelder å utvikle og vedlikeholde en støttende kultur rundt et gitt fokusområde på en skole (Merga & Mason, 2019). Skoleledelsens innflytelse på en skjult læreplan i musikk kan hevdes å være spesielt stor på barnetrinnet. På barnetrinnet gis lærerne undervisningsoppgaver og vurderes som kompetente til å utføre dem uavhengig av formell faglig kompetanse (Alexander, 2013, s. 4). Dersom ledelsen «flytter rundt» på yrkesutøverne uavhengig av deres profesjonelle kompetanse blir imidlertid kvalifikasjon og kompetanse løsrevet fra yrkesutøvelsen. Her svekkes naturlig nok kvaliteten på undervisningen, men også lærernes faglig-profesjonelle stemme i

felleskapet. På skoler med slik «out-of-field-teaching» (Ingersoll, 2001) er det på mange måter fare for at den skjulte læreplanen vil konstrueres på bakgrunn av en organisatorisk-administrativ praksis. Dersom en musikkfaglig yrkespraksis skal kunne fylle en skjult læreplan med mening som legitimerer musikkfaget vil det være en forutsetning at musikkfaget forvaltes av lærere med kompetanse.

2.5.3 Legitimering av praksis

I det foregående har jeg gjort rede for ulike nivåer av lærernes profesjonelle praksis. Jeg setter profesjonell praksis i sammenheng med utøvelse av skjønn, som hos musikk lærere går ut på å ta valg og beslutninger på undervisningsområdet og på planleggingsområdet. I avsnitt 2.4.1 viste jeg hvordan utøvelse av skjønn kan betraktes som en prosess der læreren gjør bruk av et normgrunnlag og resonnerer seg fram til en beslutning der det finnes ubestemthet (jf. Grimen & Molander, 2008). Et normgrunnlag kan hevdes å bestå av oppfatninger av hvordan læreren bør forholde seg og handle, oppfatninger som forklarer og rettferdiggjør de beslutningene læreren tar. Å forklare og rettferdiggjøre kan knyttes til begrepet *legitimering* (Berger & Luckmann, 2000, s. 103). Legitimering av musikkfaglig virksomhet har lenge vært betraktet som et relevant profesjonelt ansvar for musikkpedagoger (Brinckmeyer, 2016; Hanken & Johansen, 1998). Å legitimere musikkundervisning i skolen er en velkjent aktivitet for musikkpedagoger, overalt der musikkundervisningens rolle og posisjon er truet av ulike grunner (Schmidt, 2017). Legitimering foregår på mange nivåer, avhengig av *hva* som skal legitimeres. Å legitimere musikkens plass i skolen vil for eksempel kunne forstås som å lokalisere og forsvare en legitim posisjon for musikkfaget, å forklare og rettferdiggjøre musikkundervisningens eksistens i en skolekontekst. I avsnitt 2.3.2 redegjorde jeg for musikk som *avvikende praksis* i skolen. Som avvikende praksis kan musikk for øvrig være *legitim* praksis. Avvikende forstås i den foreliggende avhandlingen som noe alternativt og annerledes. Et springende punkt der spørsmålet om legitimering kommer inn, er hvordan musikk som alternativ og avvikende praksis møtes og håndteres, av læreren selv og av omgivelsene. I avsnitt 2.3.2 gjorde jeg rede for hvordan musikk som «annerledes» fag kan hevdes å utfordre etablerte forståelser. Som konsekvens av å ha en utfordrende posisjon kan musikkfaget hevdes å bli satt også i en truet posisjon. Ifølge Berger & Luckmann (2000) vil man gjerne forsøke å devaluere og gi en mindreverdige ontologisk status til det man ikke kan begripe. Overfører vi dette perspektivet til musikkfaget kan musikk som avvikende praksis stå prinsipielt i fare for å bli gitt en lavere status. Mange av

lærerne i studien gir uttrykk for at deler av deres musikkfaglige praksis ikke alltid får forståelse og anerkjennelse. Musikkfaglig virksomhet oppleves ikke som legitim på arbeidsplassen. Dette vil jeg komme nærmere inn på i presentasjonen av studiens resultater. Når det lærerne gjør ikke anerkjennes oppleves det nødvendig for dem å legitimere sin virksomhet og overbevise omgivelsene om musikkundervisningens verdi. Å legitimere praksis blir her en måte for musikkklærere å parere og forebygge omgivelsenes devaluering på. Lærerne må også formidle mellom praksisvirkeligheter. Når elevene kommer inn i musikkrommet skal de inviteres inn i musikkundervisningens særegne måter å forstå kunnskap og læring på. En formidling mellom ulike praksisvirkeligheter kan også skje i kollegiet, når kolleger og skoleledelse av ulike grunner skal ta del i noe som har med musikkundervisning å gjøre. Det kan for eksempel være på medarbeidersamtalen der skoleleder spør musikkklæreren om hvordan det går i musikkundervisningen. Dersom musikkklæreren representerer en praksisvirkelighet som er kvalitativt annerledes enn hva kolleger og skoleledelse er vant til å snakke om og delta i, vil det bli nødvendig for musikkklæreren å stadig formidle, forklare og legitimere det som foregår i musikktime.

Læreren kan legitimere sin musikkfaglige praksis, men for at denne praksisen skal bli legitim trenger hun at omgivelsene gir den legitimitet. Legitimert kan, i et poststrukturalistisk perspektiv, betraktes som måter å gjøre seg selv til et levedyktig subjekt på (Davies et al., 2001). Davies et al. knytter på denne måten legitimitet til den andres blikk, til det å bli oppfattet som et legitimt subjekt. Legitimitet konstrueres på mange måter gjennom forventninger til hva lærernes praksis er og bør innebære. Legitim undervisning er den undervisningen som holder seg «innenfor» det som signifikante aktører anerkjenner som legitimt. Gormley (2019) peker for eksempel på det han kaller en «just needed»-diskurs i skolen, en forventning fra foreldre og andre om at lærerens undervisning skal inneholde kun det som oppleves som relevant for gode testresultater (s. 11). Dersom kunnskap som måles er den kunnskapen som gjøres legitim og verdifull (Kvale, 2000) vil musikkfaglig kunnskap og praksis i en viss forstand bli ikke-legitim, fordi den ikke kan måles og følgelig ikke teller i konkret og overført forstand. Her blir det viktig å legitimere musikkfaglig praksis, i et skolepolitisk klima der måling og testing av resultater både former de fagene som måles, og gjør andre fag mindre synlige. Dette skrev jeg også om i avsnitt 2.3.4. Å være anerkjent som subjekt kan betraktes som sentralt for handling, da det sikrer subjektet en posisjon for forhandling (Ellefsen, 2014) og med dette også et handlingsrom. I et slikt perspektiv blir det sentralt for lærere som underviser

i musikk at deres planleggings- og undervisningspraksis i musikk anerkjennes som legitim, for å bevare en reell posisjon for handling og forhandling. Ikke minst opplevelsen av støtte fra administrativt hold er viktig for at lærere som underviser i musikk skal trives i jobben og velge å fortsette som musikkklærere (Gardner, 2010). Skoleledelsen, kolleger, foresatte og elever bidrar alle med sine forventninger til hva som er meningsfull – eller mindre meningsfull – praksis. Den skjulte læreplanen på en skole, som vi var inne på i forrige avsnitt, blir viktig for hvorvidt musikkfaglig praksis gjøres levedyktig eller ikke.

2.6 Profesjonalitet

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for begrepet profesjonalitet, og vise eksempler på hvordan begrepet kan fylles med mening. Profesjonalitet kan forstås på mange måter: Det finnes ulike, og ofte dikotomiske, forståelser av begrepet (Mausethagen, 2015, s. 115). I den foreliggende studien sees slike *forståelser av profesjonalitet* som sosiale konstruksjoner. Som forsker bidrar også jeg til å konstruere forståelser av profesjonalitet gjennom å være deltakende i intervju-samtalene, og gjennom det tolkningsarbeidet jeg gjør i analysene. Et overordnet formål med min studie er å undersøke hvordan lærere som underviser i musikk selv fyller et profesjonalitetsbegrep med mening.

2.6.1 Profesjon og profesjonalisering

I behandlingen av begrepet profesjonalitet vil det være nødvendig å klargjøre begrepene profesjon og profesjonalisering. Jeg skiller for eksempel mellom profesjonalitetsforståelse og profesjonsforståelse, der det å forstå sin profesjon handler om å forstå sitt mandat og sin ekspertise (Angelo & Sæther, 2017, s. 172). Ordet profesjon har sin opprinnelse i det greske *prophaino*, som betyr «å erklære offentlig» (Eriksen & Molander, 2008, s. 161). Det er i en yrkesgruppes interesse å hevde at den innehar spesialisert kunnskap. Profesjoner erklærer at de råår over kunnskap som ikke alle i samfunnet har, kunnskap som fører til at de kan håndtere bestemte problemer på en spesialisert måte (s. 161). Sosiologer forsøker stadig å skille mellom hva som er yrker og hva som er profesjoner, og å identifisere hva som kjennetegner en profesjon, uten nødvendigvis å oppnå entydige svar (Evetts, 2013, s. 781). I avsnitt 2.2 gjorde jeg rede for hvordan grunnskolelærere kan hevdes å tilhøre en semi-profesjon. Til forskjell fra

idealtypiske profesjoner tilhører lærerne en profesjon med sterkt byråkrati og begrenset selvstendighet. Selv om lærerne tilbys et profesjonelt handlingsrom ligger den endelige beslutningsautoriteten på det høyeste nivået (Arfwedson & Arfwedson, 1991, s. 21).

Profesjonalisering kan beskrives som prosessen mot å oppnå en profesjonsstatus (Evetts, 2013, s. 782). Myndighetene, og Utdanningsforbundet som profesjonsorganisasjon, kan hevdes å stå for «profesjonaliseringsprosjekter» (Mausestagen, 2015, s. 52) knyttet til lærernes utdanning og yrkesutøvelse. Profesjonalitet og profesjon blir honnørbegreper som ikke minst yrkesgruppene selv ønsker å eie (s. 55) og fylle med mening. I det musikkpedagogiske fagfeltet kan profesjonalisering handle om at man hegner om sin spesialiserte kunnskap som musikkpedagoger. På den måten begrenser man også innflytelsen til ukvalifiserte aktører, som kan ønske å mene noe som hva musikkpedagoger bør gjøre og kunne (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 28). I det musikkpedagogiske fagfeltet kan vi se en økende interesse for studier som på ulike måter tar et profesjonsteoretisk perspektiv.¹⁴ Dette kan tolkes som et uttrykk for en interesse for å definere og ta i bruk begreper som profesjon, profesjonalisering og profesjonalitet i musikkpedagogiske yrkeskontekster. Ettersom det knyttes status til begrepene blir det viktig også for musikkpedagoger å ta eierskap til disse. I den foreliggende studien har jeg undersøkt hvordan lærere forstår profesjonalitet. Slik er studien et bidrag til musikkpedagogisk forskning av denne typen, som tar i bruk profesjonsteoretiske begreper innenfor en musikkpedagogisk diskurs.

Når lærerne utøver skjønn har de hele tiden med seg normer og verdier som fungerer retningsgivende for praksis.¹⁵ Når jeg i denne studien undersøker og reflekterer kritisk over hvordan lærere forstår profesjonalitet posisjonerer jeg også læreren som ansvarlig «meningsprodusent» på sin arbeidsplass. Læreren kan sees som en aktør som aktivt fyller et profesjonalitetsbegrep med mening i en stadig prosess av konstruksjon og rekonstruksjon. Ansvar for en dynamisk prosess av meningsproduksjon og -korreksjon kan sees som en del av det profesjonelle ansvaret læreren har på sin arbeidsplass. I denne avhandlingen betrakter jeg altså ikke bare profesjonsutøvelse, men også oppfatningene og forståelsene som ligger til grunn for profesjonsutøvelse, som et område for lærere å ta ansvar for. Å ta ansvar for å reflektere over hvilke forståelser av profesjonalitet som sirkulerer på en arbeidsplass kan være en måte for musikkklærere å bruke

¹⁴ Se avsnitt 1.4 om tidligere forskning.

¹⁵ Dette skrev jeg mer utfyllende om i avsnitt 2.4.1.

et profesjonelt handlingsrom på. Å bevisstgjøre seg hvilke normer og verdier som ligger til grunn for skjønnsutøvelse i musikkundervisningen vil være å ta ansvar for profesjonelt skjønn som *epistemisk kategori* (Grimen & Molander 2008, s. 182), der det epistemiske dreier seg om lærernes skjønsmessige resonnering. Å ta ansvar for god profesjonsutøvelse er en måte å bestrebe seg på profesjonalitet innenfra profesjonen selv (Garbo & Raugland, 2017, s. 94). På samme måte kan det fungere profesjonaliserende for lærerprofesjonen å ta et større ansvar for den meningsproduksjonen det epistemiske skjønnnet hviler på.

2.6.2 Begrepet profesjonalitet

Forståelser av *profesjonalitet* kan innebære et kollektivt perspektiv på profesjon, mandat og ekspertise, men trenger ikke å gjøre det. Profesjonalitet sees i denne studien i lys av det som ifølge Heggen (2008) kan kalles en individuell profesjonell identitet. I denne studien betrakter jeg det som et begrep yrkesutøverne selv fyller med mening. Her har jeg etablert en forbindelse mellom forståelser av profesjonalitet og lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis. Dette skrev jeg om i avsnitt 1.3. Som vi har sett i forrige avsnitt er begrepet profesjonalitet gjerne knyttet til status. Å være «profesjonell» og å vise «profesjonalitet» har en positiv klang. Likevel kan profesjonalitet tolkes på ulike måter, ut fra hvem som definerer begrepet. Begrepet kan gis mening for og av yrkesutøvere selv, som normer og verdier knyttet til hva som utgjør god profesjonell praksis. Profesjonalitetsbegrepet kan også brukes for eksempel i kampanjer for å rekruttere eller motivere ansatte, som et appellerende «slagord» (Evetts, 2013, s. 783). Forståelser av profesjonalitet kan konstrueres ovenfra, av myndigheter og arbeidsgivere, som en disiplinerende mekanisme med forventninger om en bestemt praksis (Fournier, 1999). Hvordan «den profesjonelle læreren» konstrueres kan antyde noe om hvilke interesser som er i spill hos aktørene som konstruerer. Lærere kan for eksempel omtales som nøkkelpersoner i implementering av utdanningsreformer. Å posisjonere læreren som viktig når nye læreplaner skal iverksettes kan sees som en implementeringsstrategi. Et annet eksempel er en konstruksjon av lærere som betydningsfulle og uunnværlige for elevene sine. Ved første øyekast kan en slik forståelse av lærere virke udelt positiv. Imidlertid kan denne forståelsen hevdes å være del av en internasjonal diskurs om læreren som «viktigste enkeltfaktor for elevers læring» (Hermansen et al., 2018, s. 18). Hermansen et al. hevder at det her skapes et lærersubjekt som ikke er et aktivt deltakende politisk subjekt (s. 19), men som konstitueres av andres forventninger.

Mellom ulike forståelser av profesjonalitet kan det komme til syne spenningsforhold. Et eksempel på et slikt spenningsforhold finner vi blant annet mellom en organisatorisk type profesjonalitet og det vi kan kalle en «virtuosprofesjonalitet». Som jeg skrev om i avsnitt 2.2 kan grunnskolen sees som en arbeidsorganisasjon. I arbeidsorganisasjoner finnes det ifølge Svensson (2008) grobunn for en organisatorisk profesjonalitet. En slik type profesjonalitet innebærer blant annet et fokus på rasjonelle mål og regler, gjerne på bekostning av «profesjonell kollegial kompetanse» (s. 141). I et system av byråkrati og rasjonelle mål kan læreren her forstås som en iverksetter av andres forventninger og visjoner framfor en aktør som gjør egne profesjonelle vurderinger. Den siste tiden har utdanningsforskere fremmet kritiske perspektiver på en slik forståelse av lærergjerningen. Blant annet ser vi en revitalisering av eksistensielle og relasjonelle aspekter ved møtet mellom lærer og elev (Biesta, 2014; Brunstad, Reindal & Sæverot, 2015; Garbo & Raugland, 2017). Slike utdanningsfilosofiske bidrag belyser spenningsforholdet mellom profesjon og byråkrati ved å vektlegge læreren som en type virtuos (Biesta, 2014). Biesta (2014) løfter opp lærernes praktisk kloke skjønnsutøvelse og relasjon til elevene som en motvekt til utdanningspolitisk system- og kontrolltenkning. Konstruksjonene av læreren som virtuos skjønnsutøver og læreren som del av et sterkt byråkratisk system kan imidlertid sees som ideologiske konstruksjoner. Det samme gjelder spenningsforholdet mellom disse. Profesjonalitet som praktisk og relasjonell klokskap trenger ikke å utelukke et organisatorisk perspektiv. En viktig del av læreres profesjonelle handlingsrom dreier seg om å forhandle og re-forhandle med den organisatoriske kontrollen. Lærere som underviser i musikk har heller ikke et spesielt trangt handlingsrom. For det første bedriver lærerne sin profesjonelle praksis i relasjon til elever og foresatte, en praksis skoleledelsen ikke til enhver tid kan ha full kontroll over. Videre har vi sett at musikkfaget på mange måter er et usynlig fag, og lærere som underviser i musikk på barnetrinnet kan i stor grad styre sin profesjonelle praksis selv uten krav om ansvarliggjøring. En organisatorisk type profesjonalitet trenger altså ikke å utelukke lærerens aktørskap som utøver av profesjonelt skjønn. I en organisatorisk-profesjonell ramme tar lærerne en rekke beslutninger i det profesjonelle handlingsrommet de er tildelt. Det kan argumenteres for at profesjonelt aktørskap kommer til syne overalt der lærerne utøver skjønn og fatter beslutninger.

2.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg forsøkt å kontekstualisere lærerne og deres profesjonelle praksis ved hjelp av teoretiske perspektiver. Jeg har skrevet om den norske grunnskolen, der samtlige av lærerne i studien har sin arbeidsplass som grunnskolelærere. Grunnskolen kan sees som en arbeidsorganisasjon der lærerne gis både rammer og ressurser for musikkundervisning. Den organisatoriske kontrollen i grunnskolen er sterk, med en rekke rammer for og forventninger til hvordan lærerne skal og bør forme sin musikkundervisningspraksis. Samtidig tilbyr grunnskolen et profesjonelt handlingsrom som lærerne kan handle og forhandle innenfor. I dette komplekse organisatoriske landskapet har musikk sin plass som ett skolefag blant mange. Det organisatoriske perspektivet jeg har gjort rede for i dette kapittelet vil bli brukt videre i avhandlingen til å belyse læreren i et bredere perspektiv som arbeidstaker og kollega. Det har blant annet spilt en nøkkelrolle i utviklingen av det jeg har kalt en *organisatorisk dimensjon* i lærernes musikkundervisningspraksis (se avsnitt 3.7.2).

Videre har jeg presentert fire perspektiver på musikkfaget på barnetrinnet. Disse perspektivene på musikkfaget som *del av en helhet*, som *avvikende praksis*, som *dynamisk fag* og som *usynlig fag*, bruker jeg gjennomgående i avhandlingen for å kunne beskrive og drøfte musikkfaget ut fra hvordan det gjør seg gjeldende i en barneskolekontekst. For eksempel er barneskolefaget musikk usynlig i en annen grad enn hva ungdomsskolefaget musikk er, som konsekvens av ulike vurderingspraksiser. For det første kontekstualiserer jeg musikkfaget på barnetrinnet som *del av en større helhet*. Den samlede opplæringen i grunnskolen er mangfoldig, og til forskjell fra for eksempel kulturskolen har skolen opplæring i langt flere fag enn de praktisk-estetiske. Med tanke på timetall er musikk en marginal del av det opplæringstilbudet skolen gir. På samme måte som musikkfaget er en del av en større helhet, er musikkundervisning ofte kun en del av de oppgavene lærerne i studien har i løpet av en arbeidsdag. Lærere i grunnskolen vil gjerne trenge undervisningsoppgaver i flere fag i tillegg til musikk for å fylle opp stillingsprosenten sin. Studier viser også at grunnskolelærere ønsker å undervise i flere fag for å knytte tettere bånd til elevene og til den arbeidshverdagen majoriteten av lærerne deler (Fredriksen, 2018). I tillegg til å være en liten del av en større helhet i grunnskolen kan musikk også sees som en *avvikende praksis* i skolehverdagen. Musikkfaget er avvikende først og fremst på grunn av kunnskapsbasen, som i stor grad er non-verbal og praktisk. Som praktisk-estetisk fag må musikk også vurderes på en alternativ måte i

forhold til andre fag, for eksempel ved at verdier som harmoni og skjønnhet legges til grunn for vurderingsarbeidet (Bøe, 2016). I en grunnskolekontekst er musikktime på mange måter en alternativ virkelighet i den hverdagsvirkeligheten elevene ellers møter. Musikktime stiller alternative forventninger til elevene, til hva de skal gjøre, til hvordan de skal te seg i et klasserom, og til hva de skal lære. Musikk kan sies å fylle begrepene kunnskap, læring og undervisning på andre måter enn de teoretiske fagene hvor kunnskapen i større grad er teoretisk og læringen gjerne foregår sittende med PC og læringsbrett, bøker og blyant. Som avvikende praksis kan det videre argumenteres for at musikk stilles i en posisjon som både truer, og er truet av, andre praksiser. Ved å være en praksis som avviker fra det normale vil musikkfaglig praksis utfordre vante forståelser av hva kunnskap, læring og undervisning er og bør være. På denne måten står musikk også i fare for å bli ignorert og devaluert av omgivelsene. Her får lærere som underviser i musikk oppgaven å formidle musikk som alternativ praksis, men også å legitimere den, overfor elever og foresatte så vel som kolleger og skoleledelse. Musikkfaget kan videre sees som et *dynamisk* fag der lærerne må ta i bruk mange muligheter for skjønnsmessig tolkning. Den dynamiske dimensjonen kan først og fremst knyttes til fagets mangfoldige kunnskapsgrunnlag, som gjør at musikk kan være både vitenskap og kunst, men også håndverks- og hverdagskultur (jf. Nielsen, 1998). Det dynamiske dreier seg også om musikkfagets kontekstuelle side. Musikkfaget blir hver dag konstruert i lokale og situerte kontekster i de tusen klasserom, gjennom utøving, samspill og kommunikasjon. Jeg argumenterer for at det dynamiske ved musikkfaget gir lærerne betydning som skjønnsutøvere. De små og store skjønnsmessige vurderingene lærerne gjør i en musikktime bidrar til å konstruere musikkfaget. Jeg viser til slutt hvordan musikk kan sees som et *usynlig* fag. Usynligheten kan knyttes til manglende reelle forventninger til og interesse for faget. Studier viser at musikk ikke vises like stor oppmerksomhet som andre fag, for eksempel i rapporter og oversikter som viser skoleverkets resultater (Espeland et al., 2013). Et fokus på tester og sammenlikninger av elevresultater i teoretiske fag som norsk, matematikk og engelsk gjør musikkfaget tilsvarende usynlig. Det som ikke måles mister betydning (jf. Kvale, 2000), og lærerne som underviser i musikk har dermed ansvar for et fag som er av mindre reell betydning enn andre fag.

Videre i dette kapittelet har jeg gjort rede for begrepet profesjonell praksis. Jeg knytter profesjonell praksis til skjønn og skjønnsmessig resonnering, og ser på skjønnsutøvelse som en sosial konstruksjon i tråd med det

sosialkonstruksjonistiske perspektivet som studien anlegger. I denne studien har jeg fokus på skjønn som epistemisk kategori (jf. Grimen & Molander, 2008), og her forstår jeg skjønn som en kognitiv aktivitet der lærerne resonnerer ut fra et grunnlag av normer. Normer og verdier knyttet til hva som er viktig og riktig å gjøre gir lærerne retning i skjønnsutøvelsen, og har dermed betydning for hva som skjer i en musikktime. Studiens undersøkelse av hva lærerne oppfatter som meningsfull profesjonell praksis og hva de forstår som profesjonalitet¹⁶ ser jeg som en undersøkelse av et slikt normgrunnlag. Jeg har deretter gjort rede for det jeg betrakter som to ulike men overlappende områder for profesjonell praksis: praksis på undervisningsområdet og praksis på planleggingsområdet. Med praksis på undervisningsområdet mener jeg selve musikkundervisningen, tiden læreren tilbringer i samspill med elevene hun underviser. På undervisningsområdet er forutsetningene for skjønnsutøvelse preget av at elevene er tilstede. Lærerne står i en handlingstvang der en rekke situasjoner må fortolkes og analyseres fortløpende (Dale, 1999). Undervisningsområdet er uforutsigbart og preget av det særegne ved hver gruppe av elever. Lærere på barnetrinnet har også ansvar for de yngste elevene i skolen, noe som innebærer en særlig omsorgsdimensjon. Alt i alt krever undervisningsområdet at lærerne har en løpende lydhørhet for alt som kan oppstå i en musikktime, både av faglig og ikke-faglig art. På planleggingsområdet har lærerne derimot en avstand til klasserommet og elevene. De har anledning til å reflektere på en annen måte når kravet om å beslutte og handle ikke er tilstede slik som i undervisningssituasjonen. De to områdene overlapper likevel, da lærerne tar med seg erfaringer fra undervisningen når de planlegger framtidige musikktimer. Da jeg snakket med lærerne om deres planleggingspraksis tok vi utgangspunkt i lokalt læreplanarbeid. Samtalene dreide seg om den nasjonale læreplanen, LK06, og om hva lærerne oppfattet som meningsfull planleggingspraksis. Lærernes skjønnsutøvelse handlet her om å tolke forventningene i læreplanen. Det handlet også om å prioritere hvilke forventninger de skulle legge mest vekt på, og om de skulle gå i dybden på enkelte kompetansemål eller forsøke å være innovent i alle (jf. Boote, 2006). Lærernes skjønnsutøvelse i forhold til læreplanen er en viktig del av den implementeringsprosessen som følger en læreplan. Læreplanutvikling kan sees som en prosess der sosial meningsproduksjon står sentralt. Når lærere leser en læreplan tilskriver de den mening, noe som også kan innebære at de *ikke* finner den betydningsfull. På en skole kan det også foregå en mer generell sosial meningsproduksjon knyttet til musikkfagets verdi og mening. Dette kan

16 Dette formuleres i studiens forskningsspørsmål, se avsnitt 1.2.

kalles en skjult læreplan i musikk. En skjult læreplan kan ha stor betydning for implementeringen av den formelle læreplanen. Dersom musikk ikke anses som viktig eller verdifullt av skoleledelsen og de andre lærerne, eller av foreldre og elever, vil det ha betydning for implementeringen av en læreplan i musikk. Som vi tidligere var inne på kan musikk betraktes som en avvikende praksis i skolen. En praksis som avviker og utfordrer annen praksis kan bli forsøkt ignorert og devaluert av omgivelsene (jf. Berger & Luckmann, 2000). Senere i den foreliggende avhandlingen skal vi se at mange av lærerne i studien gir uttrykk for at de ikke opplever å få forståelse og anerkjennelse for musikkfaglige virksomhet. Å oppleve mangel på anerkjennelse kan føre til et behov for å forklare, forsvare og legitimere det man gjør. Det kan synes svært viktig for musikkfaget som avvikende praksis å ha støtte i skolens skjulte læreplan. Særlig kan skoleledelsens støtte ha betydning for hvorvidt musikk lærere opplever sin praksis som anerkjent og levedyktig.

De ulike teoretiske perspektivene på profesjonell praksis bruker jeg gjennomgående i avhandlingen som del av en grunnleggende måte å betrakte lærerne og deres musikkundervisning på. Denne teorien gir meg et nødvendig grunnlag for analysene av profesjonalitetsforståelser, og for diskusjonen av avhandlingens resultater i lys av studiens formål og problemstillinger. Til slutt i dette kapittelet har jeg også sett nærmere på begrepene profesjon, profesjonalisering og profesjonalitet. Forståelser av profesjonalitet kan sees som en del av det normgrunnlaget lærerne bruker i sin skjønnsmessige resonnering. Dette normgrunnlaget anser jeg som knyttet til sosial meningsproduksjon. Å betrakte profesjonalitetsforståelser som sosiale konstruksjoner, slik jeg gjør i den foreliggende studien, innebærer å se forståelsene som dynamiske og mulige å fylle med ny mening. Jeg har vist eksempler på hvordan profesjonalitetsbegrepet kan ta form av et honnørbegrep som ulike aktører ønsker å definere. Et sentralt formål med den foreliggende studien er å undersøke og reflektere kritisk over hvordan lærerne selv fyller et profesjonalitetsbegrep med mening. I dette kapittelet har jeg argumentert for at et kritisk blikk på hvordan lærere forstår profesjonalitet kan fungere profesjonaliserende. Ved å reflektere kritisk over den meningsproduksjonen som ligger til grunn for et epistemisk skjønn tar lærerprofesjonen ansvar for profesjonelt skjønn som epistemisk kategori (jf. Grimen & Molander, 2008). Et kritisk og ansvarlig blikk på musikk læreres profesjonalitetsforståelser som sosiale konstruksjoner vil kunne bidra til profesjonalisering forstått som kritisk bevisstgjøring og økt aktørskap for musikk lærere.

3 Forskningsmetode

I de foregående kapitlene har jeg presentert perspektiver og teori som belyser studiens forskningsspørsmål. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metoden jeg har valgt for å besvare disse forskningsspørsmålene. Jeg beskriver konkrete framgangsmåter og strategier for innsamling og analyse av datamateriale, og setter dette inn i en bredere metodologisk, ontologisk og epistemologisk forståelsesramme. Kapitlet har på denne måten to nivåer, et konkret-metodisk nivå og et refleksjonsnivå, som tidvis overlapper hverandre.

3.1 En sosialkonstruksjonistisk tilnærming

Denzin & Lincoln (2005) skisserer et landskap av paradigmer som forskere beveger seg innenfor, delt i ulike hovedgrupper. Ytterpunktene er positivisme-paradigmet, med oppfatningen om en objektiv sannhet, og et konstruksjonistisk paradigme der «sannheter» er lokale, spesifikt konstruerte og relative (s. 193). Et konstruksjonistisk paradigme ligger til grunn for den foreliggende studien, som har en sosialkonstruksjonistisk tilnærming. Også *sosialkonstruktivisme* brukes som en term på det samme. *Konstruktivisme* finnes imidlertid i Piagets utviklingsteori, og betegner også en kunstretning. For å unngå sammenblanding kan *konstruksjonisme* være en bedre term å benytte (Burr, 1995; Gergen, 1985). Gergen (1985) hevder også at konstruksjonisme tilbyr en klarere kobling til Berger & Luckmanns (1966) *The Social Construction of Reality*, en bok som betraktes som et nybrottsarbeid og en klassiker innenfor denne typen kunnskapssosiologisk tenkning. I den foreliggende avhandlingen benytter jeg termen *sosialkonstruksjonisme* gjennomgående. Jeg har også valgt å ta i bruk flere av Berger & Luckmanns perspektiver og begreper i sentrale deler av avhandlingen, blant annet når jeg argumenterer for musikkfaget som avvikende praksis (se avsnitt 2.3.2).

Med en sosialkonstruksjonistisk tilnærming ser jeg kunnskap som lokalt produsert og opprettholdt i og av sosiale prosesser, og som grunnleggende knyttet til sosial handling (Burr, 1995, s. 5). Denne studiens kunnskap produseres og «gjøres» i intervju samtaler som sosiale praksiser. Musikkundervisning kan forstås som en konstruksjonsprosess (Krüger, 2000, s. 32) der mening hver dag konstrueres og rekonstrueres. I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv er

lærernes planleggings- og undervisningspraksis et resultat av stadige sosiale konstruksjoner og rekonstruksjoner. Dette perspektivet inkluderer også en oppfatning av individet som en aktiv, agentisk person (Burr, 1995, s. 145), en tilnærming som gjenspeiles i den foreliggende studien. Denne tilnærmingen skiller seg fra ytterliggående poststrukturalistiske retninger der subjektet betraktes som konstituert av diskurser (Jørgensen & Phillips, 2002).

Et sosialkonstruksjonistisk perspektiv innebærer en oppfatning om at mennesker *har behov for og interesse av* å konstruere mening. Vi ønsker å begripe det vi erfarer rundt oss, og forsøker derfor å ordne erfaringene våre innenfor «en begripelig hverdagsvirkelighet» (Berger & Luckmann, 2000, s. 108). Oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis kan sees som en type ideologier på mikronivå, som lærerne konstruerer for å skape og opprettholde en begripelig hverdagsvirkelighet som yrkesutøvere og arbeidstakere i skolen. Dette gjelder også for meg selv som forsker. I arbeidet med den foreliggende studien har min interesse og mitt mandat vært nettopp å konstruere mening og begripe den informasjonen jeg har fått tilgang til. Jeg har analysert fram en rekke oppfatninger og forståelser av profesjonell praksis og profesjonalitet hos lærere som underviser i musikk på barnetrinnet. Som forsker er jeg en aktiv produsent av forskningsresultatene den foreliggende avhandlingen presenterer. Oppfatningene av meningsfull profesjonell praksis, og forståelsene av profesjonalitet, er resultater av et analysearbeid der jeg som forsker konstruerer *mening* i datamaterialet. Også i intervjusituasjonen har jeg som forsker vært med på å produsere uttalelser og ytringer og bidratt til å skape mening i samtalene som har utfoldet seg mellom lærerne og mellom meg selv og lærerne. På denne måten er både intervjumaterialet og studiens funn et resultat av sosial meningsproduksjon, der jeg som forsker har spilt en sentral rolle. Et sosialkonstruksjonistisk perspektiv på forskningsprosessen innebærer for øvrig at forskeren må ha et refleksivt blikk på hva hun selv bidrar med av meningsproduksjon. I avsnitt 3.9.4 gjør jeg refleksjoner omkring mitt ståsted som forsker, og for den «sosiale agendaen» som har ligget til grunn som en *interesse* for min meningskonstruksjon.

3.2 En kvalitativ tilnærming

Jeg vurderte kvalitativ metode som adekvat for å studere hva lærere som underviser i musikk på barnetrinnet oppfatter som meningsfull profesjonell praksis og hvordan de forstår profesjonalitet. En kvalitativ forsker undersøker

ulike fenomener i lys av den meningen de innehar for mennesker (Denzin & Lincoln, 2005, s. 3). Kvalitativ metode er imidlertid blitt kritisert for å være uvitenskapelig og ensidig eksplorativ. Kvalitativ forskning er blitt betraktet mer som kritikk enn som teori, og blitt tolket politisk (Denzin, 1994, s. 19). Mye av denne kritikken henger sammen med at den kvalitative forskeren deltar aktivt tolkende i utviklingen av resultater. Ut fra en sosialkonstruksjonistisk tilnærming konstrueres «virkeligheten» på minst to nivåer: først av informanten selv, som aktivt konstruerer sine forståelser av verden, og deretter av forskeren som konstruerer forståelser av datamaterialet. Innenfor en kvalitativ tilnærming ser man forskerens egne tolkninger som en del av det gode forskerhåndverket (Braun & Clarke, 2006; Burr, 1995; Stake, 1995). Som kvalitativ forsker har jeg tatt en rekke skjønsmessige beslutninger i min tolkning av datamaterialet. Å synliggjøre valg som er gjort underveis i prosessen kan betraktes som en måte å ansvarliggjøre forskerens epistemiske skjønn på. Jeg har også forsøkt å tydeliggjøre mitt epistemologiske og teoretiske ståsted og mitt personlige erfaringsbaserte ståsted som grunnskolelærer.¹⁷ De ulike ståstedene er sentrale for det normgrunnlaget jeg har utøvd skjønn ut ifra.

3.3 Utvalg av informanter

Utvalgsstrategien i den foreliggende studien har vært å skaffe til veie et utvalg som representerer variasjon og bredde (Miles & Huberman, 1994). Utvalget er ment å representere en bredde i den norske musikk lærerstanden: lærere av begge kjønn, allmennlærere og faglærere, med ulik grad av formell kompetanse og med variasjon i ansiennitet. En slik utvalgsstrategi brukte blant andre Vinge (2014) i sin undersøkelse av læreres vurderingspraksis. Lærerne kommer også fra en rekke ulike skoler. Jeg kunne valgt å rekruttere en mer homogen lærergruppe med tanke på ansiennitet og kompetanse. Dette gjorde jeg ikke, da jeg ønsket å få tilgang til en variasjon av fortellinger om praksis. I teorikapittelet gjorde jeg rede for hvordan holdninger og verdier på en arbeidsplass, den skjulte læreplanen, kan ha stor betydning for implementeringen av musikk i skolen. På samme måte som en skjult læreplan dannes i en dynamisk praksis på en skole med mange ulike lærere og ansatte blir også forståelser av profesjonalitet

¹⁷ I avsnitt 3.9.4 skriver jeg mer om mitt personlige ståsted som grunnskolelærer, og hvordan dette har implikasjoner for forskningsarbeidet.

konstruert i en mangfoldig sosial praksis på tvers av faktorer som ansiennitet og kompetanse. I den foreliggende studien har det vært viktig for meg å legge til rette for samtaler slik de kan fortone seg på et lærerværelse eller teamrom, der lærere med varierende grad av ansiennitet og kompetanse daglig konstruerer oppfatninger av praksis og forståelser av profesjonalitet.

- Utvalget omfatter 16 lærere fra 10 ulike skoler
- Lærerne jobber i ulike deler av landet, og på ulike typer skoler (store og små skoler, en fådelt skole, by og land)
- Lærerne har ulik mengde erfaring med musikkundervisning og med læreryrket. Noen har jobbet som lærere i 2 år, andre i over 30 år
- Lærerne har ulik grad av formell og reell kompetanse i musikk.

Lagerstrøm et al. fant at 62 % av lærere som underviser i musikk på norske skoler har studiepoeng i faget. På småskoletrinnet underviser halvparten av lærerne uten formell kompetanse i musikk (Lagerstrøm et al., 2014). I den foreliggende studien er det intervjuet lærere med et stort spenn i både formell og reell kompetanse (se tabell under). Et flertall av lærerne har imidlertid mer formell kompetanse enn det funnene hos Lagerstrøm et al. indikerer. Utvalget har også en overvekt av kvinner.

3.3.1 Oversikt over utvalg

Informant	Studiepoeng i musikk	Antall år i grunnskole	Antall år med ansvar for musikkundervisning
Daniel	60	20	20
Kristine	30	3	3
Bjørn	«20 timer»	24	4
Frida	75	2	1
Andreas	180	4	4
Dina	15	20	8
Cecilie	240	19	19
Anna	105	15	15
Christian	210	15	15
Julie	90	14	14

Informant	Studiepoeng i musikk	Antall år i grunnskole	Antall år med ansvar for musikkundervisning
Irene	30	2	1
Guro	30	19	15
Hanna	300	3	3
Lea	120 + fordypning	19	19
Beate	30	13	2
Elisabeth	240	30	30

Tabell 1: Presentasjon av informanter

3.3.2 Musikk lærer – eller lærer som underviser i musikk

Beate: Ja, altså... Jeg vet ikke om det er sånn... musikk lærer, hvem er det som er musikk lærer, liksom. Er det den som tilfeldigvis har musikk til enhver tid, eller er det den som ønsker å ha det, eller... Ikke sant. (...) [H]vem er det som er musikk lærere.

Som sitatet ovenfor illustrerer kan det forekomme uklarhet rundt hva det innebærer å være «musikk lærer». Musikkundervisning på barnetrinnet gjennomføres i liten grad av faglærere (Lagerstrøm et al., 2014; Sætre et al., 2016). Usikkerheten hos denne læreren knyttet til hva lærere som underviser i musikk skal kalle seg kan være en konsekvens av dette. Posisjonen «musikk lærer» knyttes ikke nødvendigvis til kvalifikasjoner, men like gjerne til det å få tildelt et ansvar for musikkundervisning. I den foreliggende studien har jeg valgt lærere med varierende grad av kompetanse, som beskrevet ovenfor. I tråd med dette utvalget bruker jeg også ett felles begrep på lærerne, som i mindre grad enn «musikk lærer» betoner faglige kvalifikasjoner. Uttrykket *lærer som underviser i musikk* favner en større gruppe lærere som underviser i musikk uavhengig av øvrige forhold (Sætre et al., 2016, s. 5).

3.4 Pilotstudien

Før hovedundersøkelsen gjennomførte jeg en mindre pilotstudie med to musikk lærere på to ulike skoler. Jeg gjennomførte pilotstudien for å få trening i håndverket og på den måten høyne det Kvale & Brinkmann (2015) kaller en

håndverksmessig kvalitet (s. 277). I avsnitt 3.9.2 skriver jeg mer om *validitet som håndverksmessig kvalitet*. Pilotstudien gav øvelse i blant annet å kommunisere med og søke godkjenning hos NSD, rekruttere informanter, håndtere lydopptaker og bidra til en trygg og optimal setting for et godt intervju. Pilotstudien gav meg også verdifull erfaring i å innta en forskerrolle i eget yrkesfelt, i å intervjuer og forholde meg med tidvis analytisk distanse til mennesker som ellers er kolleger (se avsnitt 3.9.4). Temaer som lærerne brakte på bane i pilotstudien var også verdifulle bidrag til utvikling av intervjuguiden. Ingen av lærerne i pilotstudien deltok for øvrig i den foreliggende studien. Datamaterialet fra disse intervjusamtalene er heller ikke anvendt.

3.5 Rekrutteringsprosessen

I utgangspunktet ønsket jeg å komme i kontakt med to skoler som kunne fungere i en casestudie. Det viste seg imidlertid å være utfordrende både å rekruttere lærere og å få tilgang til flere aktuelle lærere på samme skole. Til pilotundersøkelsen rekrutterte jeg ved å sende e-poster til skoleledelsen ved 6 skoler på Østlandet. Her fikk jeg to positive svar. De to lærerne i pilotundersøkelsen ble spurt om å være med videre i hovedundersøkelsen men ønsket ikke dette. Da jeg satte i gang rekruttering til hovedundersøkelsen benyttet jeg først samme strategi. Jeg tok kontakt med skoleadministrasjonen på til sammen 15 skoler på Østlandet, via e-post og en oppfølgende henvendelse på telefon, med spørsmål om man kunne videreformidle prosjektet mitt til aktuelle lærere ved skolen. Samtlige av skolene takket nei direkte eller fulgte ikke opp mine henvendelser. Det kan være ulike grunner til at det var vanskelig å rekruttere grunnskolelærere som underviser i musikk. I avslagene jeg fikk var det flere skoleledere som begrunnet hvorfor lærerne takket nei til å være med. En rektor svarte i en e-post at det ikke var kommet noen positive tilbakemeldinger på henvendelsen blant lærerne på skolen det gjaldt. Rektoren antok at dette hadde å gjøre med at lærerne drev liten grad av systematisk musikkopplæring, med sang og musikk som «krydder i hverdagen» snarere enn undervisning i hele adskilte økter.

Etter den innledende rekrutteringsrunden forsøkte jeg en ny strategi. Jeg publiserte et innlegg på sosiale medier i til sammen 3 interessegrupper for lærere på Facebook. På dette fikk jeg umiddelbar respons, kommentarer og «likes». At jeg benyttet sosiale medier via min private Facebook-profil gjorde

muligens forespørselen mer «ufarlig» og uformell sammenliknet med å motta henvendelser fra en utdanningsforsker per e-post via sin skoleleder. Jeg fulgte opp responsen ved å sende personlige meldinger til lærerne som hadde vist interesse for innlegget. På denne måten rekrutterte jeg 11 lærere til hovedundersøkelsen. De resterende fem lærerne ble rekruttert via min egen yrkeskrets. Etter å ha fått oversikt over lærerne som var interesserte og villige til å ta del i hovedundersøkelsen ble det klart at informantene oppfylte en rekke kriterier for variasjon i utvalg, som redegjort for i avsnitt 3.3. Jeg vurderte dette utvalget som adekvat til studiens formål og forskningsspørsmål.

3.6 Datainnsamlingen

I løpet av høsten 2017 gjennomførte jeg studiens hovedundersøkelse, som består av 4 gruppeintervjuer og 7 personlige intervjuer (se tabell nedenfor). Jeg brukte en lydopptaker av typen *Zoom H1 Handy Recorder* og en intervjuguide som utgangspunkt for samtalen. På forhånd spurte jeg informantene om muligheten for å gjennomføre intervjusamtalen på et lukket rom uten støy og forstyrrelser. Jeg ønsket her å legge til rette for et godt lydopptak slik at intervjuetranskripsjonene skulle bli mest mulig nøyaktige. Et lukket og uforstyrret rom ville også skjerme intervjusamtalen og sannsynligvis bidra til en tryggere setting der informantene kunne snakke uten å være i påhør av øvrige kolleger eller ledelse, eller risikere å bli forstyrret av utenforstående (Barbour & Kitzinger, 1999, s. 11). Et forskningsintervju skal fungere både i en tematisk og en dynamisk dimensjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Spørsmålene som stilles skal bidra tematisk til forskningstemaet og analysen som skal foregå etterpå. Samtidig må spørsmålene bidra til å holde samtalen gående og få informantene til å fortelle (s. 163). Den trygge og fritt springende samtalen ble et mål for meg for å sikre en god dynamikk i intervjuet. Intervjuguide og lydopptaker kan i seg selv fungere bremsende på en samtale (Parding, 2007, s. 73), og settingen er generelt formell. En semi-strukturert form på intervjuene, der jeg tidvis unngikk å binde samtalen for mye til spørsmålene på arket, bidro til å løsne dette formelle preget på intervjusituasjonen. En innvending mot intervjuer der informantene i stor grad får styre retningen er at slike samtaler kan bli for ustrukturerte. En fare med mangel på struktur er at samtalen beveger seg i for stor grad vekk fra relevante temaer, og at deler av intervju-materialet dermed ikke kan brukes i analysearbeidet. Jeg vurderte likevel den

semi-strukturerte intervju typen som bedre egnet enn strukturerte intervjuer til å fange inn lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis. Å la samtalen springe relativt fritt gav lærerne mulighet til å ta opp det de selv var opptatt av og interesserte i, temaer de *vendte sin oppmerksomhet mot*.

Min rolle under intervjuene var i stor grad aktivt lyttende og bekreftende, og jeg la vekt på å la min bakgrunn som barneskolelærer komme til syne. Rollen som med-kollega samsvarte tidvis med Kvale & Brinkmanns (2015) perspektiv på intervjuet som en aktiv prosess der intervjuer og informant sammen skaper kunnskap (s. 36). Jeg ønsket å legge til rette for en mest mulig naturlig forekommende samtale mellom kolleger, der lærerne fikk anledning til å vende sin oppmerksomhet mot temaer de selv valgte. Jeg ønsket ikke å fremtre som en forsker som forventet «flinke svar» om musikkundervisning og læreplanarbeid. En innvending mot min tilnærming til forskerrollen er at det å framstille en «tilsynelatende symmetri» mellom forsker og informant kan bære i seg en tilsøring av et hierarkisk maktforhold, som på mange måter eksisterer i kraft av de ulike interessene forskeren og informantene har for å delta i intervju-samtalen. Dette vil jeg komme nærmere inn på i avsnitt 3.8, der jeg gjør etiske refleksjoner knyttet til forskningsarbeidet.

3.6.1 Oversikt over empirisk materiale

Navn	Dato	Tidsramme	Type intervju
Anna	25.08.2017	1:22 / 82 minutter	Individuelt intervju
Beate	29.08.2017	1:08 / 68 minutter	Individuelt intervju
Cecilie	06.09.2017	1:42 / 102 minutter	Individuelt intervju
Elisabeth	07.11.2017	1:10 / 70 minutter	Individuelt intervju
Frida	23.11.2017	1:18 / 78 minutter	Individuelt intervju
Andreas	27.10.2017	0:52 / 52 minutter	Individuelt intervju
Dina	16.10.2017	0:32 / 32 minutter	Individuelt intervju
Kristine og Daniel	22.11.2017	1:07 / 67 minutter	Gruppeintervju
Lea, Bjørn og Guro	10.10.2017	1:01 / 61 minutter	Gruppeintervju
Irene, Julie og Christian	30.10.2017	1:01 / 61 minutter	Gruppeintervju
Dina og Hanna	16.10.2017	0:33 / 33 minutter	Gruppeintervju

Tabell 2: Presentasjon av empiri

3.6.2 Gruppeintervjuet og det individuelle intervjuet

Å kombinere ulike forskningsmetoder, som for eksempel gruppeintervjuer og individuelle intervjuer, gjøres gjerne for å styrke et forskningsprosjekt som helhet (Morgan, 1997, s. 23). En fordel ved gruppeintervjuet er at det kan bidra til å utforske informanternes rekkevidde av tanker og utsagn rundt et tema, og den innsikten forskeren får kan brukes til å forme og omforme intervjuguiden brukt for eksempel i et påfølgende individuelt intervju (s. 22). I den foreliggende studien har påvirkningen mellom de to intervju typene imidlertid gått «begge veier»: Individuelle intervjuer har bidratt til å endre mitt perspektiv i forkant av et gruppeintervju, og omvendt. Et gruppeintervju skiller seg fra et individuelt intervju først og fremst ved at flere informanter deltar i samme intervju. Forøvrig har gruppeintervjuene i denne studien forholdsvis få deltakere. Utfordringer med å rekruttere lærere (se avsnitt 3.5) gjorde at antallet informanter som kunne bidra til et gruppeintervju var lavt. I to av gruppeintervjuene var det kun to informanter som kunne stille (se oversikt over empiri i avsnitt 3.6.1). En fordel med få deltakere i et gruppeintervju er at hver deltaker gis større mulighet til å ytre seg (Morgan, 1997, s. 42). Med mindre grupper er det også enklere å ivareta data, da store grupper kan produsere til tider uoversiktlig datamateriale: flere informanter snakker på én gang, eller samtalen deler seg i flere små samtaler rundt bordet (s. 42). Ifølge Morgan har små grupper imidlertid økt risiko for å bli mindre produktive, som en konsekvens av dynamikken mellom informantene. Med få deltakere kan samtalen bli forstyrret av vennskap mellom deltakerne, «ekspertes» eller uvirksomme deltakere (s. 42). Min erfaring her er imidlertid at ulempene Morgan presenterer var potensielt tilstede i alle gruppeintervjuene, også der deltakerne var flere. Her så jeg det som mitt ansvar som forsker å moderere samtalen dersom det var behov for det.

I den foreliggende studien gjør jeg ikke et analytisk skille mellom de to typene intervjuer. Det kan innvendes at gruppeintervjuer og individuelle intervjuer bør skilles analytisk, da de i prinsippet representerer ulike innsamlingsmetoder. Jeg vil argumentere for at empirien de to typene produserer ikke er kvalitativt forskjellig fra hverandre. De individuelle intervjuene er gjennomført som en samtale mellom to: informant og forsker. Et gruppeintervju med tre deltakere vil som samtalepraksis være svært likt det individuelle intervjuet både med hensyn til antall deltakere og når det gjelder samtale dynamikk og tematikk. Intervjutranskripsjonene endrer seg for øvrig når antall deltakere øker. I den foreliggende studien har transkripsjonene fra gruppeintervjuene som

oftest kortere utsagn fra hver informant, og i de fleste intervjuene er det noen informanter som bidrar med flere utsagn enn andre. Hver informants bidrag til datamaterialet er derfor ujevn. Et individuelt intervju tildeler derimot mer taletid og –mulighet til én informant, og datamaterialet er preget av lengre beskrivelser vekselvis med forskerens spørsmål og kommentarer.

I tråd med et sosialkonstruksjonistisk perspektiv vil ethvert intervju representere en unik sosial praksis, situert i tid og rom og i spesifikke sosiale kontekster. Begge typer intervju er praksiser der oppfatninger og forståelser konstrueres. I arbeidshverdagen konstruerer lærere en rekke oppfatninger av sin praksis og forståelser av profesjonalitet, i ulike konstellasjoner av grupper og aktører. Fellesmøter med skoleledelsen på lærerværelset, medarbeidersamtaler, samtaler med foresatte og elever, deling av ideer på sosiale medier og de daglige samtaler med lærerteamet er eksempler på kontekster der oppfatninger og forståelser konstrueres og rekonstrueres. Det kan argumenteres for at et datamateriale fra både gruppeintervjuer og individuelle intervjuer spiller en større bredde av sosiale praksiser i lærernes hverdag enn hva kun gruppeintervjuer eller kun individuelle intervjuer gjør. De to ulike intervjuformene er benyttet først og fremst for å gi et variert datamateriale som gjenspeiler noe av den variasjonen av samtalepraksiser som finner sted på norske barneskoler. Materiale fra flere intervju typer har gitt meg tilgang på en bredere rekkevidde av utsagn (jf. Morgan, 1997, s. 22) som utgangspunkt for å analysere fram lærernes oppfatninger og forståelser.

3.6.3 Intervjuguiden

Intervjusituasjonen kan betraktes som en scene, med intervjuguiden som et mer eller mindre detaljert manuskript (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Hvor mange spørsmål som er planlagt på forhånd, og hvordan disse spørsmålene er formulert, har betydning for hva som produseres av kunnskap. I sine intervjuer av lærere rettet Vinge (2014) blant annet oppmerksomheten mot opplevelser og beskrivelser av god praksis (s. 138). Jeg opplevde at spørsmålet «Hva er en god musikktime for deg?» fungerte godt for å få samtalen i gang. Jeg lot også lærerne snakke om personlige og konkrete opplevelser, og formulerte spørsmål frie for unødvendige akademiske begreper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Intervjuguidens spørsmål til informantene inkluderer heller ikke teoretiske begreper som *skjønnsutøvelse*, *profesjonell praksis* og *profesjonalitet*, slik for eksempel studier av læreres profesjonelle handlingsrom og skjønnsutøvelse kan vise eksempler på (Houmann, 2010; Parding, 2007). Å stille informanter

direkte spørsmål om deres oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis eller deres forståelser av profesjonalitet vil etter min oppfatning forutsette en forsikring om at informanten og forskeren har noenlunde samme forståelse av begrepene. Jeg valgte derfor kun å ta med begrepet *profesjonell*, som jeg vurderte som mer «dagligdags» og konkret enn de øvrige begrepene. Her stilte jeg spørsmålet *Hva er en profesjonell musikk lærer?* På et senere tidspunkt, i analyseprosessen, har flere teoretiske begreper blitt tatt i bruk.

Da jeg gjennomførte intervjuene hadde jeg med meg en intervjuguide med spørsmål grovkategorisert under temaene profesjonalitet, læreplanarbeid og implementering. I vedlegg 3 kan intervjuguiden leses i sin helhet. Jeg tok forøvrig sikte på å bruke intervjuguiden som *et utgangspunkt*, da jeg ønsket at samtalen skulle springe mest mulig naturlig. Spørsmålene fungerte derfor som en basis for mulige samtaler, og jeg benyttet samme intervjuguide i de individuelle intervjuene og i gruppeintervjuene. For å unngå et intervju som i hovedsak ble konsensussøkende og empatisk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 187) hadde jeg enkelte spørsmål i intervjuguiden av en mer aktiv og konfronterende type: spørsmålet om hvem som har ansvar for at kompetansemålene nås. Dette spørsmålet ventet jeg med til intervjusamtalen hadde vart en stund:

Hvem har hovedansvaret for at kompetansemålene nås, etter din oppfatning? Skoleledelsen? Du?

Jeg opplevde at dette spørsmålet genererte interessante utsagn omkring ansvarsområder på den lokale arbeidsplassen, opplevd profesjonelt ansvar og oppfatninger av læreplanen.

3.6.4 Transkripsjonsarbeidet

Jeg transkriberte samtlige intervjuer selv, fortløpende etter at de var gjennomført. Dette bidro til et første overblikk over hvert sett med data (Braun & Clarke, 2006). Jeg valgte å transkribere alle intervjuer i sin helhet, framfor for eksempel å velge vekk deler av intervjuet i transkriberingsfasen for å spare tid. Ved å transkribere datamaterialet i sin helhet ble samtlige utsagn analysert når den innledende kodingen begynte, noe jeg vurderte som gunstig for en ryddig og mest mulig systematisk analyseprosess. Jeg brukte programvaren *HyperTranscribe*, som jeg opplevde som et effektivt og tidsbesparende verktøy for å starte, stoppe og spille sekvenser om igjen. Jeg transkriberte ordrett og lyttet gjennom hvert intervju gjentatte ganger for å gjengi lydopptaket mest mulig nøyaktig. Dialekter ble oversatt til bokmål for å bidra til anonymisering

av informanten etter NSDs retningslinjer. Å transkribere alt datamateriale selv har gitt en helhetlig transkripsjonsprosedyre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Det har trolig ført til en mer konsekvent skrivemåte enn dersom flere personer hadde delt på oppgaven. Jeg har benyttet følgende konvensjoner for transkripsjon (s. 209), som jeg også bruker når jeg viser sitater i analysene:

- Tre punktum i parentes (...) indikerer at deler av utsagnet har blitt fjernet, for kun å vise den delen av utsagnet som tolkes som relevant for det analytiske fokuset.
- Tre punktum uten parentes ... indikerer steder der informanten har tatt en tydelig pause i setningen, eller blitt avbrutt av en samtalepartner (det siste gjelder gruppeintervjuene).
- Parentes med informasjon (*informasjon*) er benyttet for å illustrere enkelte ikke-språklige hendelser i intervjusituasjonen. Eksempel: (latter), (ser på planen).

3.7 Analysestrategier

Under transkripsjonsarbeidet noterte jeg fortløpende ned tolkninger og refleksjoner. Etter hvert gjorde en innledende analyse seg gjeldende ved at jeg dannet meg et første inntrykk av enkelte mønstre i materialet (Braun & Clarke, 2006), innenfor og på tvers av intervjuer. Da transkripsjonene ble flere fikk jeg behov for et overblikk over intervjumaterialet. Programvaren *NVivo* gjorde en slik oversikt mulig, ved å samle alle intervjuer og gi muligheter for å lagre notater og å søke opp og finne igjen sitater på en effektiv måte. I denne programvaren kan et tekstutdrag kodes inn i flere ulike kategorier, noe jeg fant nyttig i kartleggingen av datamaterialet på tvers av intervjuer. Parallelt med bruk av programvare var det også til stor hjelp å bruke papir og penn, samt å skrive ut kategorisert datamateriale og gjøre deler av analysen manuelt. Visuelle framstillinger i form av tankekart og modeller var gode verktøy i analysearbeidet.

Som forsker har jeg tillatt meg å gjøre tydelige tolkninger av det jeg har betraktet som mønstre og konstruksjoner i datamaterialet. Med dette mener jeg først og fremst at jeg har gått til analysearbeidet med en nøktern erkjennelse av meg selv som tolkende subjekt. Morgan (1997) argumenterer for at dersom man skal finne ut hva informanter oppfatter som viktig og sentralt om et emne, skal

dette bygges inn i selve datainnsamlingen – og ikke overlates til forskerens «post hoc speculation» (s. 62). Jeg vil isteden argumentere for at nettopp en slik «post hoc»-spekulasjon over datamaterialet i etterkant er fruktbar. Braun & Clarke (2006) hevder for eksempel at forskerens tydelige tolkninger er et kjennetegn på kvalitet innenfor et sosialkonstruksjonistisk syn på kvalitativ forskning: Temaer skal produseres gjennom forskerens tolkning, de skal ikke være identiske med intervjuguidens temaer. Den foreliggende studien er et eksempel på en slik tilnærming til analyse. Intervjuguiden er brukt som et utgangspunkt for intervjuene, men jeg har ikke latt den være styrende for samtalene. Jeg har ønsket alle samtaleemner velkomne som potensielt interessante, og transkribert alle intervjuer i sin helhet. I analysearbeidet har jeg tatt for meg hele datamaterialet med friskt blikk uten å ta intervjuguidens temaer i overveiende betraktning.

Nedenfor vil jeg gjøre rede for hvilke strategier jeg har lagt til grunn for analyse av intervjuene. Jeg vil vise hvordan jeg analyserte fram lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis og forståelser av profesjonalitet. Jeg vil også gjøre noen refleksjoner omkring framstillingen av analyseresultatene slik de presenteres i avhandlingens resultatdel.

3.7.1 Hvordan definere et tema?

Lærernes oppfatninger av undervisnings- og planleggingspraksis er i den foreliggende studien analysert fram tematisk (Braun & Clarke, 2006). Morgan (1997) skisserer tre kriterier for hvor mye betydning et gitt tema bør tillegges i analyser av gruppeintervjuer: Hvor mange grupper som nevnte temaet, hvor mange mennesker innenfor hver gruppe som nevnte temaet, og hvor mye energi og entusiasme temaet genererte blant deltakerne (s. 63). Liknende kriterier legger Wibeck (2011) til grunn for innholdsanalyse av gruppeintervjuer: utsagnenes frekvens, utbredelse og intensitet (s. 107, 108). To av Morgans og Wibecks kriterier for signifikansen til et tema, utsagns frekvens og omfang, kan hevdes å ha en kvantitativ dimensjon. Braun & Clarke (2006) hevder imidlertid at signifikansen til et tema ikke kan måles kvantitativt. Et framtrødende tema trenger ikke nødvendigvis knyttes til hvor mange ganger det nevnes i datamaterialet, men skal heller bedømmes etter hvorvidt det fanger opp viktige aspekter i forhold til det overordnede forskningsspørsmålet (s. 82). I analysen av intervjuer har jeg hatt muligheten til å innta et mer kvantitativt perspektiv. For eksempel kunne jeg brukt *NVivo*s telling av prosentvis «coverage» i et gitt tekstutdrag. Jeg har imidlertid valgt å følge en analysestrategi der utviklingen

av temaer gjøres kvalitativt og med vekt på forskerens skjønn og vurderinger (s. 82). Temaene er analysert fram på bakgrunn av min vurdering av hvorvidt de er relatert til og belyser studiens forskningsspørsmål (s. 83). Et eksempel på hvordan forskerens skjønn og vurderinger tillegges vekt er analysen av lærernes profesjonalitetsforståelser. Forståelsene har blitt tolket fram i to trinn, som jeg vil beskrive senere i dette kapittelet. Lærerne ble ikke spurt direkte om sine forståelser av profesjonalitet, og forståelsene er dermed et eksempel på resultater framkommet av forskerens kvalitative tolkning. I dette kapittelet forsøker jeg å synliggjøre den resonneringen jeg har gjort i denne analytiske skjønnsutøvelsen.

I en tematisk analyse er forskeren aktivt inne og med-konstruerer temaer i analysen av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Morgan (1997) skiller her mellom å analysere «the substantive content» i et gruppeintervju, og det å se etter andre dimensjoner av samspillet mellom deltakerne, for eksempel hvordan det språklige konstrueres, utfolder seg og brukes mellom deltakerne (s. 63). Han trekker her opp et skille mellom temaer, som substantivt innhold, og det språklige som strategisk verktøy mellom deltakerne i et intervju. I den foreliggende studien har jeg hatt begge disse aspektene for øye i analysene, både det tematiske og informantenes språklige konstruksjoner. Jeg har betraktet informantenes språk og deres konstruksjoner av oppfatninger som tett knyttet til hverandre, i tråd med et sosialkonstruksjonistisk perspektiv (se avsnitt 3.1).

Etter å ha transkribert alle intervjuer ordrett foretok jeg en innledende koding av hele datamaterialet. Intervjuene var semi-strukturerte, og jeg hadde valgt å la lærerne skifte over til samtaleemner som opptok dem. Intervjumaterialet var derfor rikt, noe som førte til at kodene ble tallrike i den innledende fasen. Jeg noterte ned alt jeg vurderte som viktig og sentralt. Først forsøkte jeg å identifisere og begrepsliggjøre mønstre i materialet. Senere fikk kodingen en mer teoretisk karakter, da jeg arbeidet med å relatere de ulike kodene til hverandre (Stålhammar, 1999, s. 17). Jeg foretok opptil flere revideringer av kodene, gjennom å undersøke hvilke koder som kunne slås sammen og hvilke som kunne skilles ut til nye koder. Etter at et sett med koder var revidert og etablert begynte en leting etter overordnede tematiske kategorier. Her tok jeg sikte på en analyse som reflekterte utbredelsen av temaer innenfor datamaterialet i sin helhet (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Tilnærmingen var i stor grad abduktiv: Teoretiske perspektiver på profesjonalitet og skjønnsutøvelse orienterte analysen samtidig med at jeg søkte etter temaer lærerne *vendte sin*

oppmerksomhet mot. I avsnitt 3.7.5 skriver jeg mer om analysens abduktive karakter.

De to innledende tematiske kategoriene som ble funnet var *læreplanarbeid*, og *profesjonalitet og god musikkundervisning*. Kategorien læreplanarbeid var spesifikt artikulert i studiens opprinnelige formål og utgjorde et særlig fokus for studien. Her samlet jeg alle utsagn om læreplan og læreplanarbeid, noe som gjorde dette analysearbeidet i hovedsak *semantisk*: Kategorien ble identifisert relativt eksplisitt i «overflaten» på datamaterialet, ut fra hva som konkret hadde blitt sagt om temaet (s. 84). Utsagnene om profesjonalitet og god musikkundervisning ble derimot analysert ved at jeg i større grad gikk forbi utsagnenes «overflate» og tolket underliggende mønstre. Her søkte jeg etter hva lærerne oppfattet som meningsfull profesjonell praksis. Jeg fant fire hovedtemaer, tolket som profesjonelle områder som lærerne i særlig grad var opptatte av i sin profesjonelle virksomhet. De fire innledende temaene som ble analysert fram, var:

1. Elevene
2. Musikkfagets fagdidaktiske identitet
3. Læreren og organisasjonen
4. Læreplanarbeid

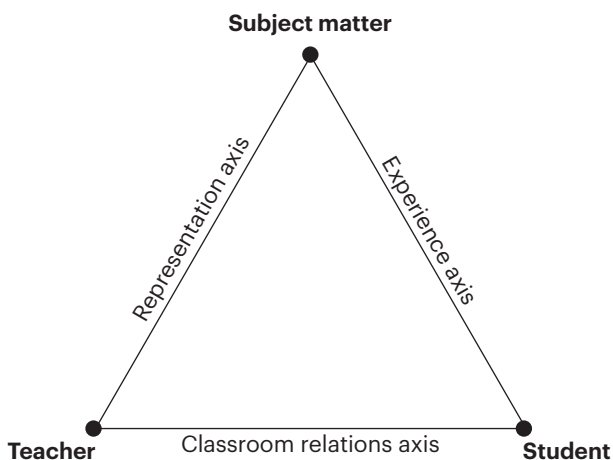
Innenfor disse fire temaene fant jeg deretter undertemaer knyttet til læreres oppfatninger av sin profesjonelle praksis. I takt med analysen av undertemaer ble hovedtemaene etter hvert utviklet til nye kategorier, der jeg gjorde bruk av Künzlis (2000) versjon av den klassiske didaktiske trekanten (s. 49) som et verktøy for tanken. Dette vil jeg gjøre rede for i neste avsnitt.

Det innledende temaet *læreplanarbeid* ble analysert med en noe annen tilnærming enn de tre andre temaene. Sentralt for analysen av dette temaet var et mer rettet spørsmål, om *hvordan lærerne oppfatter læreplanen* som del av sin profesjonelle praksis. Også her søkte jeg etter undertemaer. Analysen er skrevet fram i kapittelet jeg har valgt å kalle *planleggingspraksis* (kapittel 5).

3.7.2 Kategorisering ved hjelp av didaktisk teori

I arbeidet med analysene ble det klart for meg at lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell *undervisningspraksis* kunne kategoriseres ytterligere. Som konseptuelt rammeverk tok jeg her i bruk den didaktiske trekanten, som illustrerer det klassiske forholdet mellom elev, lærer og lærestoff. Künzli (2000) bruker trekanten til å illustrere ulike tilnærminger lærere kan ha i didaktisk refleksjon. Künzli hevder at trekantens sider kan sees som ulike akser, som hver representerer en *didaktisk tilnærming* (s. 48):

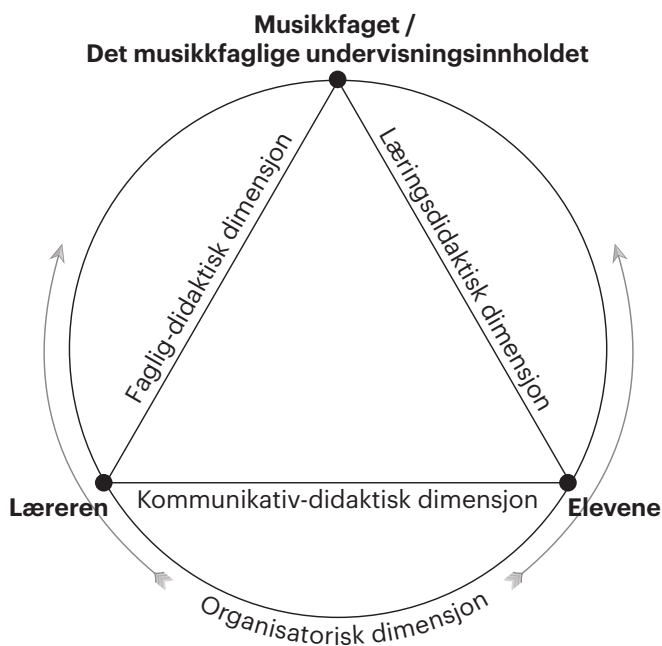
1. Representasjonsaksen (*representation axis*) - mellom lærer og lærestoff. Denne didaktiske tilnærmingen kjennetegnes av en vektlegging av lærestoffet og hvordan læreren best kan undervise i det.
2. Interaksjonsaksen (*classroom relations axis*) - mellom læreren og elevene. I denne tilnærmingen legges det vekt på kommunikasjonen mellom læreren og elevene.
3. Erfaringsaksen (*experience axis*) - mellom elev og lærestoff. Denne didaktiske tilnærmingen kjennetegnes av at elevenes læringserfaringer står sentralt.



Figur 2: Den didaktiske trekanten (etter Künzli, 2000, s. 48).

I den foreliggende studien har jeg ikke undersøkt lærernes ulike *didaktiske tilnærminger*. Jeg har tatt utgangspunkt i Künzlis modell først og fremst for å grovkategorisere lærernes oppfatninger innenfor det jeg har kalt dimensjoner:

1. En *faglig-didaktisk dimensjon*. Her har jeg samlet de av lærernes oppfatninger som på ulike måter dreier seg om deres forhold til musikkfag og musikkfaglig undervisningsinnhold i et bredt perspektiv.
2. En *kommunikativ-didaktisk dimensjon*. Her samlet jeg oppfatninger som i hovedsak omhandler klasseromssituasjonen og kommunikasjonen med elevene.
3. En *læringsdidaktisk dimensjon*. Oppfatningene som er samlet her dreier seg på ulike måter om forholdet mellom elevene og musikkfaget/ det musikkfaglige undervisningsinnholdet.
4. I tillegg har jeg konstruert kategorien *organisatorisk dimensjon*. Her dreier oppfatningene seg om læreren som kollega og arbeidstaker i skolen som organisasjon.



Figur 3: De fire dimensjonene lærernes oppfatninger kategoriseres innenfor.

Dimensjonene er konstruert gjennom en abduktiv prosess¹⁸ med utgangspunkt i eksisterende didaktisk teori og i resultatene som er tolket fram i intervju-materialet. En innvending mot å bruke eksisterende figurer og kategoriseringer som Künzlis modell på datamaterialet er at det kan lede mitt forskerblikk i retning av bestemte tolkninger. Å kategorisere oppfatningene som vist ovenfor har like fullt hjulpet meg med å få et overblikk over hva lærerne oppfatter som meningsfullt i sin profesjonelle praksis. Tilsvarende har dette arbeidet bidratt til å gjøre det klarere for meg hva lærerne eventuelt *ikke* vender sin oppmerksomhet mot. I diskusjonsdelen gjør jeg rede for det jeg oppfatter som et manglende *fagdidaktisk* perspektiv hos lærerne (se avsnitt 7.1).

3.7.3 Analyse av oppfatninger

I den foreliggende studien har jeg undersøkt lærernes oppfatninger av meningsfull undervisnings- og planleggingspraksis. I dagligspråket brukes begrepet *oppfatning* for eksempel om hva en person eller gruppe mener om en sak, eller hvordan de opplever et bestemt saksforhold. I denne studien gir jeg begrepet i stor grad en slik betydning. Jeg undersøker hva lærerne mener om, og hvordan de opplever, sin undervisnings- og planleggingspraksis. Innenfor den sosialkonstruksjonistiske forståelsesrammen som avhandlingen anlegger vil oppfatningene imidlertid være sosiale konstruksjoner. De er konstruerte på bakgrunn av allerede tilgjengelige oppfatninger – meninger og opplevelser – i de sosiale praksisene personen eller gruppen deltar i. Som forsker får jeg *ikke* tilgang til hva enkeltpersoner «egentlig» mener, da en slik «egentlighet» ikke rommes av studiens teoretiske ramme.¹⁹ Det jeg derimot får tilgang til er *oppfatninger som sosiale konstruksjoner*, som operasjonaliseres og sirkulerer i intervjuene som sosiale praksiser. Siden intervjuene og samtalene jeg har gjennomført handler om intervjuobjektens yrkespraksis kan jeg også anta en viss overlapping mellom de sosiale meningskonstruksjonene i intervjupraksisene og de konstruksjonene som sirkulerer i *yrkespraksisene*: I intervjuet får jeg tilgang til sosial meningskonstruksjon som likner den meningskonstruksjonen som foregår i lærernes yrkespraksiser.

Som forsker er også jeg en aktiv meningsskaper. Jeg har for eksempel deltatt, om enn forsiktig, i sosial meningskonstruksjon sammen med lærerne. I intervjuene har jeg vært en med-skaper av mening for eksempel ved å bekrefte

18 I avsnitt 3.7.5 skriver jeg mer om en abduktiv tilnærming til analyseprosessen.

19 Dette skriver jeg også om i avsnitt 3.9.6, om studiens begrensninger.

det lærerne snakket om med smil og nikk, eller ved å komme med innspill og kommentarer. Også datamaterialet med lærernes mange utsagn har jeg skapt mening i og med, først og fremst ved å tolke, klippe og lime, sammenstille og tolke på nytt i mange omganger. Jeg har kommet fram til oppfatninger som et resultat av aktiv tolkning, innenfor og på tvers av de ulike samtalene og intervjusettingene jeg har organisert og samlet data fra. Tolkningene mine er også påvirket av hvilke sosiale og teoretiske meningskonstruksjoner jeg som forsker har hatt tilgang til, og hvilke sosiale praksiser jeg har deltatt i underveis i arbeidet med studien.²⁰

Oppfatningene er analysert fram på bakgrunn av hva lærerne vender sin oppmerksomhet mot og tilskriver en særlig mening i intervjusamtalene. I analysen var jeg særlig interessert i:

- Utsagn om hva lærere oppfatter som problemer og *utfordringer*, og utsagn om hvordan de løser disse. Dette tolket jeg som potensielle utsagn knyttet til utøvelse av skjønn.
- Utsagn som beskriver hva lærerne ser på som *viktig* å gjøre.
- Utsagn om hva lærerne finner *inspirerende*.

Oppfatningene er analysert fram tematisk (Braun & Clarke, 2006). Tabellen under viser eksempler på hvordan jeg har tolket utsagn i lys av strategien ovenfor. Det jeg har vurdert som sentrale ord og fraser er her blitt uthevet.

Utsagn	Arbeidskategori	Tema / oppfatning
<i>Daniel: Du må være så enormt intens. Det er du som... med én gang du ser vekk fra... sånn, og dét er utfordrende, så... Den perfekte sangtimen er jo at én styrer eller spiller... ehm, styrer tavla eller spiller instrumentene, og den andre den har bare koret foran seg. – Se på meg nå, se på meg.</i>	utfordrende	Lede gruppa
<i>Bjørn: Du må jo gå foran som et godt eksempel, hvis du har sanger med bevegelse, så elevene skjønner at her er det fritt frem, det er bare å delta. Ingen kan gjøre seg mer flau enn det læreren har gjort allerede, så alt er greit, liksom. Alt er innafor. Da har du en god time (latter).</i>	viktig (normativt)	Frambringe musikalske uttrykk

²⁰ I avsnitt 3.7.5 og 3.9.4 skriver jeg mer om hvordan blant annet orientering i teori og forskningslitteratur har virket inn på analysearbeidet. I avsnitt 3.9.2 skriver jeg om hvordan tolkningsarbeidet er blitt korrigert og validert gjennom kommunikasjon med veiledere og forskerkolleger.

<p>Anna: (...) [D]et er alltid morsomt å få lov til å være med, og... ja. Være med sammen med dem, og få lov til å gjøre det sammen med dem. Så det er veldig gøy. Så... ja, nei jeg tenker at det er vel noe av det engasjerende. En engasjerende lærer er vel en god lærer, håper jeg. Får med seg elevene.</p>	<p>inspirerende</p>	<p>Trives med å undervise</p>
---	---------------------	-------------------------------

Tabell 3: Eksempler på hvordan oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis er tolket fram.

I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv vil lærernes oppfatninger ikke kunne betraktes som noe stabilt og konsistent i «lærernes idéverden». De kan betraktes som dynamiske sosiale konstruksjoner, (gjen)skapt i intervjusituasjonen som sosial praksis. På samme måten som praksis på en skole kan hevdes å være kompleks, ustabil og inkonsistent (Ball, Maguire & Braun, 2012, s. 3), kan også den språklige praksisen blant lærerne være det. Det lærerne konstruerer som viktig og riktig kan variere, sågar være selvmotsigende. Lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis kan ta form av det Edley (2001) kaller *lived ideologies*, konstruksjoner av *common sense* som fremstår motsetningsfylte og inkonsistente (s. 203). I den foreliggende avhandlingen har jeg imidlertid ikke hatt et diskursanalytisk fokus på strategisk bruk av ulike språklige konstruksjoner (Jørgensen & Phillips, 2002).

Lærernes oppfatninger av *planleggingspraksis* ble analysert med en noe annen tilnærming. Her stilte jeg et mer rettet spørsmål til materialet, knyttet til *hvordan lærerne oppfatter læreplanen* som del av sin profesjonelle praksis i musikk. Analysen er skrevet fram som ulike temaer i kapittelet om *planleggingspraksis* (kapittel 5).

3.7.4 Analyse av profesjonalitetsforståelser

I undersøkelsen av siste forskningsspørsmål har jeg analysert fram ulike forståelser av profesjonalitet. Disse er tolket fram på bakgrunn av resultatene fra undersøkelsen av første forskningsspørsmål, som tok for seg læreres oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis. Jeg skiller mellom de to analyseprosessene på følgende måte:

1. Lærernes *oppfatninger* av profesjonell praksis er analysert tematisk ut fra strategien beskrevet i forrige avsnitt, og besvarer

forskningsspørsmål 1. Oppfatningene danner grunnlaget for undersøkelsen av forståelser av profesjonalitet.

2. Med *forståelser av profesjonalitet* sikter jeg til måter å tenke og snakke om profesjonalitet på, slik de framkommer gjennom lærernes ytringer og meningsutvekslinger i intervjusituasjonene. I tråd med et sosialkonstruksjonistisk perspektiv betrakter jeg altså forståelser som noe som konstrueres sosialt; som forståelseskonstruksjoner. En formulering med bruk av verbet å forstå ville på mange måter betegne en prosess. Når jeg isteden benytter substantivet *forståelse* vektlegger jeg *forståelseskonstruksjonen* slik den kan tolkes fram på grunnlag av lærernes ulike oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis. Forståelsene kan forøvrig betraktes som *dynamiske* konstruksjoner, som kontinuerlig forhandles og forandres i skolens sosiale praksiser.

Lærernes forståelser av profesjonalitet, og lærernes oppfatninger av meningsfull praksis, kan hevdes å ha en sammenheng med hverandre. Som jeg var inne på i avhandlingens innledning kan forståelser av profesjonalitet betraktes som en «ferskvar» med påvirkningskraft. Ved å tilby perspektiver på hva som er ideell og ønsket profesjonell praksis (jf. Evetts, 2013) har profesjonalitetsforståelser en potensiell påvirkning på lærernes oppfatninger av hva som er viktig og riktig å gjøre, av hva som er meningsfull profesjonell praksis. På samme tid bidrar lærernes oppfatninger av det meningsfulle til å fylle et profesjonalitetsbegrep med mening. I avsnitt 2.6 gjorde jeg rede for hvordan ulike aktører kan ha interesse av å definere profesjonalitet. Når jeg argumenterer for at lærernes oppfatninger av meningsfull praksis bidrar til å fylle et profesjonalitetsbegrep med mening demonstrerer også jeg en interesse. Min «sosiale agenda»²¹ blir her å synliggjøre og bidra til å konstruere en yrkesprofesjonalitetsdiskurs (Evetts, 2013). Jeg ønsker å bidra til forskning der læreren posisjoneres som aktivt deltakende framfor å konstitueres av andres forventninger (Hermansen et al., 2018, s. 19).

I analysen av profesjonalitetsforståelser foretok jeg først en gjennomgang av samtlige av oppfatningene som framkom i analysen av samtalen om undervisningspraksis og planleggingspraksis. Jeg skrev ut alle oppfatningene på

21 I avsnitt 3.9.4 skriver jeg mer om det som kan betraktes som forskerens «sosiale agenda», i redegjørelsen av mitt ståsted som forsker.

ark for å få en tydelig visuell oversikt over resultatene som hittil var analysert fram. Jeg tegnet opp oversikter der jeg plasserte oppfatningene i forhold til dimensjonene i modellen jeg beskrev i avsnitt 3.7.2. Jeg laget også oversikter over oppfatningene uten denne modellen. På denne måten forsøkte jeg å legge til rette for en analyse av profesjonalitetsforståelser der jeg var bevisst på, men ikke bundet av, kategoriene jeg etablerte i første runde med analyser. Etter å ha gått gjennom oppfatningene i slike forskjellige typer oversikter gjorde jeg en undersøkelse av hva slags forståelser av profesjonalitet de ulike oppfatningene kunne hevdes å understøtte. Her undersøkte jeg oppfatningene som tematiske helheter. Jeg tok for meg hver av oppfatningene etter tur og prøvde deretter å se etter mønstre på tvers av alle oppfatningene. Jeg så også på ulike aspekter innenfor hver enkelt oppfatning. Jeg analyserte fram tre kategorier av forståelser på bakgrunn av lærernes oppfatninger: *Profesjonalitet som å tilrettelegge for lærerens og elevenes trivsel, profesjonalitet som å håndtere undervisning i musikk, og profesjonalitet som å legitimere profesjonell praksis.* Jeg tolket disse tre forståelsene som dominerende og med en særlig utbredelse i lærernes oppfatninger og i datamaterialet som helhet. Tabellen under viser eksempler på hvordan jeg har analysert fram to forståelser av profesjonalitet i lys av strategien ovenfor.

Oppfatninger	Forståelse av profesjonalitet
<ul style="list-style-type: none"> • Trives med å undervise • Lede gruppa (aspekt: motivere og engasjere elevene) • Tilby en alternativ arena • Læreplanen som fleksibel (aspekt: la elevenes og lærerens trivsel styre valg av undervisningsinnhold) 	Profesjonalitet som å tilrettelegge for lærerens og elevenes trivsel
<ul style="list-style-type: none"> • Våge og tåle å undervise • Vurdere musikalske uttrykk • Frambringe musikalske uttrykk • Læreplanen som foreskrivende 	Profesjonalitet som å håndtere undervisning i musikk

Tabell 4: Eksempler på hvordan forståelser av profesjonalitet er tolket fram.

Tabellen ovenfor viser kun i stikkords form hvordan forståelsene av profesjonalitet er analysert fram. I framskrivningen av analysen (kapittel 6) viser jeg på en mer utfyllende måte hvordan de ulike forståelsene av profesjonalitet kan knyttes til lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis.

3.7.5 Abduktiv analyse

Analysene i den foreliggende studien har en gjennomgående abduktiv tilnærming. Gjennom analyseprosessen i sin helhet har jeg vekslet mellom å utvikle egne teorier induktivt, og å applikere eksisterende teorier på intervju materialet. Allerede da jeg formulerte intervjuguiden, og senere utførte intervjuene, ble spørsmålene til informantene påvirket og formet av min orientering i teori og forskningslitteratur. Dette tilsvarer *en teoretisk tilnærming* til analysen, informert av teoretisk arbeid i forkant av analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Den teoretiske påvirkningen fortsatte hele veien, parallelt med datainn-samling, transkripsjon og analyse. Jeg kan derfor hevde at min tilnærming til datamaterialet aldri har vært rent induktiv, da den ikke kan sees uavhengig av de teoretiske kategoriene jeg har dannet meg underveis (s. 84). For eksempel har profesjonsteoretisk og diskursteoretisk litteratur utgjort en stor andel av litteraturorienteringen, og ført til at teorier fra disse fagfeltene har innvirket på analysene parallelt med en mer induktivt rettet teoriutvikling.

Analyseprosessen har vært en dynamisk prosess der jeg også har utforsket epistemologiske og metodiske «ståsteder». Lesning av teori har utfordret og utvidet forståelseshorizonten kontinuerlig, og stadig forandret det tolkende blikket mitt på datamaterialet. Det kan diskuteres om forskeren bør skille teoretisk lesning fra analyseprosesser. Et argument for å legge vekk litteratur mens man analyserer datamaterialet er at lesningen, særlig tidlig i prosessen, kan smalne det analytiske synsfeltet og påvirke blikket i retning av det man leser (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Jeg har imidlertid valgt å utfordre forskerblikket jevnlig, med ulike teorier og med forskjellig epistemologisk grunnlag. Dette har jeg gjort i en sosialkonstruksjonistisk inspirert oppfatning om at forskerblikket aldri er «rent» uansett, det trengs alltid et språk som redskap for tanken. Jeg har erfart et behov for stadig å «spille ball» med teorier og forskningslitteratur. Gjennom å holde interessen åpen for forskningslitteratur med ulike ståsteder og perspektiver vil jeg argumentere for at mitt analytiske synsfelt ikke har smalnet. Forskerblikket har heller våknet og blitt mer oppmerksomt på aspekter ved datamaterialet som jeg uten teoretisk litteratur ikke hadde kunnet ta stilling til, verken for eller imot. Av teoretiske modeller har den didaktiske trekanten (Künzli, 2000) fungert som konseptuell støtte, som redegjort for i avsnitt 3.7.2.

3.7.6 Framstillingen av resultater

I framstillingen av resultater bruker jeg begrepene *ofte/gjerne, mange lærere, noen lærere og flere lærere*, når jeg beskriver utbredelsen en oppfatning har. Braun & Clarke (2006) setter spørsmålstegn ved hvorvidt slike konvensjoner for framstilling egentlig er hensiktsmessige, eller om de i hovedsak prøver å overbevise om utbredelsen av et tema der utbredelse egentlig ikke er relevant (s. 83). Jeg illustrerer analysene gjennomgående med intervjusitater og intervjusitatklynger. Her er hensikten å eksemplifisere med uttrykk og sitater og å vise i parentes hvilke informanter disse kan knyttes til. Jeg ønsker først og fremst å tydeliggjøre analyseprosessen for leseren som et bidrag til å høyne en håndverksmessig kvalitet og med dette også studiens validitet.²² Leseren vil se at selv om datamaterialet er hentet inn fra intervjuer med til sammen 16 lærere bruker jeg ikke alle lærernes utsagn til å illustrere det analytiske arbeidet i resultatdelen. Sitatene og sitatklyngene i resultatframstillingen er valgt fordi de på en særlig måte illustrerer ulike poenger i framskrivingen av analysene (Parding, 2007, s. 71).

I den foreliggende avhandlingen er resultatene skrevet fram med referanser til teori og tidligere forskning. Selv om avhandlingen også har en egen gjennomgang av forskning (avsnitt 1.4) og et teorikapittel (kapittel 2) har jeg valgt å bruke referanser også i resultatdelen. Som forsker tenker jeg hele tiden ved hjelp av litteratur og tidligere forskning, også når jeg utvikler og skriver fram resultater. Å gjøre det tydelig for leseren hvordan litteratur og forskning er brukt underveis i tankearbeidet ser jeg som en måte å gjøre forskningsarbeidet mer transparent på. Det kan sees som en synliggjøring av mitt epistemiske skjønn (jf. Grimen & Molander, 2008).

3.8 Etiske refleksjoner

Tidligere i dette kapittelet har jeg skrevet om hvordan kvalitativ forskning legger stor vekt på forskerens tolkninger. Etiske problemstillinger gjør seg gjeldende gjennom ulike stadier, fra tematisering og planlegging, intervjusituasjon og transkribering, til analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). *Tematisering* av formålet ved studien bør i et etisk

²² I avsnitt 3.9.2 skriver jeg om validitet som håndverksmessig kvalitet.

perspektiv kunne bidra til «forbedring av den menneskelige situasjon som utforskes» (s. 97). Den foreliggende studien har hatt som siktemål å redegjøre for læreres oppfatninger av profesjonell praksis og deres forståelser av profesjonalitet. Som jeg var inne på tidligere i kapittelet er det en sentral del av studiens «agenda» å bidra til at et profesjonalitetsbegrep fylles med mening av lærerne selv. Som forsker tar jeg imidlertid et analytisk og kritisk perspektiv på lærernes oppfatninger og forståelser, et perspektiv som kan blottlegge aspekter som ikke nødvendigvis anses som positive og uproblematiske. Kunnskapen som konstrueres i den foreliggende studien kan brukes på en rekke måter, fortrinnsvis som et utgangspunkt for forbedring av lærernes situasjon (jf. Kvale & Brinkmann 2015, s. 97). Et mål for meg er at studiens gjennomgående fokus på profesjonalitet skal stille studiens funn i et lys som er positivt og gunstig for disse lærerne i et profesjonaliseringsperspektiv.

På *planleggingsstadiet* ble prosjektet godkjent av Norsk senter for forskningsdata, NSD (se vedlegg 1). Informantene ble skriftlig informert om prosjektet og gav skriftlig samtykke til å delta i intervjuundersøkelsen. Jeg har lagt vekt på å være imøtekommende og tilgjengelig for informantene dersom de har hatt spørsmål om, eller innspill til, prosessen de har deltatt i.

Intervjusituasjonen ble, etter oppfordring fra meg på forhånd, lokalisert til et mest mulig lukket og uforstyrret rom for å bidra til en trygg setting for samtalen. Imidlertid kan deltakere i et gruppeintervju ikke være helt sikre på om det de har delt i intervjusituasjonen blir snakket om av de andre deltakerne, dersom disse tilhører samme sosiale miljø (Barbour & Kitzinger, 1999, s. 17). Gjennom informasjonen jeg gav på forhånd ble lærerne imidlertid gjort klar over at det var et gruppeintervju de ble spurt om å delta på. Når de takket ja til dette vurderte jeg det som at de aksepterte settingen og tok «risikoen» ved å delta i og eventuelt betro seg i en gruppesamtale.

I intervjuene posisjonerte jeg meg selv, i stor grad bevisst, som en medkollega. Jeg ville først og fremst bidra til en intervjusituasjon som liknet en kollegasamtale snarere enn en type evalueringssituasjon der forskeren snakker med lærere og forventer «flinke svar» om musikkundervisning og læreplanarbeid. Jeg ønsket å legge til rette for en trygg og åpen samtale, og derigjennom produksjonen av et rikt og interessant datamateriale. Jeg ville vise, gjennom verbal og ikke-verbal bekreftelse (smil, latter, nikk), at jeg opplevde å forstå dem med min erfaring i det samme yrkesfeltet. En innvending mot en slik posisjonering av seg selv som forsker i intervjusituasjonen er det potensielt etisk problematiske

ved å framstille en «tilsynelatende symmetri» mellom forsker og informant. Dette skrev jeg også om i avsnitt 3.6. Jeg vil likevel hevde at det å være ærlig om erfaringsbakgrunnen min ikke framstod som etisk problematisk i forhold til lærerne. Som informanter ble de hele veien gjort oppmerksomme på min rolle som forsker. Intervjusettingen var signalisert med lydopptaker, formelle prosedyrer og intervjuguide, og samtlige lærere var skriftlig og muntlig informerte om prosjektet i henhold til NSDs retningslinjer.

I *transkriberings- og analyseprosessen* ble alle dialekter oversatt til bokmål for å bidra til anonymisering av informanten etter NSDs retningslinjer. Lærerne ble gitt fiktive navn. Der navnet på skolen, kommunen, fylket eller andre identifiserende opplysninger ble gitt har jeg i transkripsjonene brukt bokstavene NN med en generell forklaring i parentes bak. En etisk problemstilling knyttet til stadiet der menneskers utsagn skrives ned og analyseres, er hvorvidt informantene skal tilbys muligheten til å kommentere transkripsjoner og analyser av utsagnene sine. Burr (1995) peker på at forskning gjerne gir forskerens versjoner av virkeligheten mer legitimitet og «voice» enn informantenes (s. 161), og argumenterer for at informantene skal få kommentere materialet og analysen som bidrag til en refleksivitet (s. 181). Burr kan her hevdes å tilskrive forskerrollen makt, med et tilsvarende behov for demokratisering og horisontalisering av forholdet mellom forsker og informant. I den foreliggende studien har jeg valgt å forstå forskerrollen og lærerrollen uten et umiddelbart hierarkisk perspektiv. Mitt standpunkt her kan sees som en konsekvens av den dobbelte rollen som grunnskolelærer og forsker. Forskeren har, i likhet med læreren, sitt spesifikke mandat til skjønnsutøvelse basert på kvalifikasjoner, kunnskaps- og normgrunnlag. Som forsker har jeg produsert en rekke forståelseskonstruksjoner basert på skjønnsmessig tolkning. Intervjutranskripsjoner kan i seg selv betraktes som en tolkende prosess (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Jeg betrakter lærerens og forskerens forståelseskonstruksjoner som *like verdige*, men nødvendigvis ikke *like*. Et forsøk på en form for «konsensus» mellom disse to ståstedenes perspektiver som målestokk for god forskning, slik Burr (1995) argumenterer for, er ikke nødvendigvis verken mulig eller hensiktsmessig. Jeg tolker i stedet refleksivitet som å redegjøre for mitt spesifikke personlige og teoretiske ståsted, og på den måten gjøre tolkningene mine mer transparente.²³

Det kan også stilles spørsmål ved hvorvidt gjennomlesning av transkripsjoner, for informanten, kan gi et riktig inntrykk av analysene som senere skal finne

23 I avsnitt 3.9.4 gjør jeg mer utfyllende refleksjoner om mitt ståsted som forsker.

sted. Transkripsjoner synliggjør det muntlige språkets usammenhengende og springende karakter, noe som kan føre til negative reaksjoner hos informanten – dersom ikke transkripsjonene skrives på en mer sammenhengende måte før de sendes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Det kan diskuteres om det å sende informanten en «pyntet» transkripsjon er etisk riktig, da denne ikke blir identisk med den opprinnelige versjonen som skal brukes i analysene. I den foreliggende studien var det én lærer som ønsket transkripsjonen til gjennomlesning. Informanten fikk denne tilsendt, og godkjente transkripsjonen etter kort tid uten forbehold. I ettertid har jeg imidlertid reflektert over denne godkjennelsesprosessen som potensielt utilfredsstillende. Det kan argumenteres for at dersom transkripsjoner og analyser-i-prosess skal oversendes informanter er det nødvendig å sette av godt med tid til kommunikasjon mellom forsker og informant. Helst bør dette foregå ansikt til ansikt, med mulighet til å kunne oppnå enighet på et mest mulig riktig grunnlag over det aktuelle intervju- og analyse materialet.

Å rapportere verifisert og sikker kunnskap kan betraktes som et etisk ansvar forskeren har (s. 97). I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv kan det imidlertid hevdes at «verifisert» og «sikker» kunnskap i seg selv er forståelseskonstruksjoner i noen grad. Å gjøre mitt tolkende ståsted som forsker transparent vil være viktig også her. Dette vil jeg komme nærmere inn på nedenfor, i avsnittet om studiens gyldighet og troverdighet.

3.9 Studiens validitet og reliabilitet

3.9.1 Begrepene validitet og reliabilitet

Forskning med liten grad av validitet og reliabilitet, der gyldigheten og troverdigheten til forskningen oppfattes som utilfredsstillende, anses ikke som godt forskningsarbeid. Miles & Huberman (1994) peker på det de ser som “a deep, dark question about qualitative studies” (s. 2), forstått som mangelen på konkrete og oversiktlige analysemetoder innenfor kvalitativ forskning. Miles & Huberman argumenterer for å styrke validiteten på kvalitativ forskning gjennom å utvikle eksplisitte, fortrinnsvis generiske, metoder som kan brukes på tvers av ulike fagfelt (s. 3). Et spørsmål er imidlertid om en slik forståelse av begrepet validitet er mulig og hensiktsmessig å benytte i all forskning uavhengig av fagfelt. Validitetsbegrepet er for eksempel knyttet til forestillingen om

objektivitet, et begrep som er flertydig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272) og som kan forstås på en rekke ulike måter innenfor kvalitativ forskning (s. 273).

Truth is a quality of a construct or construction; constructs or constructions are “true” to the extent that they enable the constructor better to cope with (comprehend, understand, explain, order, fit, make sense of) the realized or constituent element(s). (Lincoln & Guba, 2013, s. 51)

På samme måte som sannhet kan hevdes å være en konstruksjon (Lincoln & Guba, 2013) kan kvalitative og kvantitative studier hevdes å operere innenfor ulike forståelseskonstruksjoner av hva kunnskap og forskning er. Ifølge Lather (2006) er vitenskapelige paradigmer forenlige med bestemte interesser: Det positivistiske paradigmet er for eksempel knyttet til interessen for å forutsi, mens det konstruksjonistiske og fenomenologiske dreier seg om å ville forstå (s. 37). I tråd med et slikt paradigme perspektiv blir *validitet* og *reliabilitet* flytende begreper, der ulikt meningsinnhold skapes på grunnlag av de ulike diskursene som eksisterer rundt hvert vitenskapelige paradigme. Et ideal om universelle metoder og beregnbarhet kan for eksempel hevdes å harmonere i liten grad med kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 330).

Validitet kan betraktes som en sosial konstruksjon (s. 272), et begrep som kan forstås på ulike måter. Det kan også diskuteres om *reliabilitet* er et tjenlig uttrykk å bruke i kvalitativ forskning. Reliabilitet innebærer at studiens stadier skal kunne repeteres og de samme resultatene utvikles (Yin, 1994, s. 33). Analysene i den foreliggende avhandlingen speiler én forskers aktive tolkning av materialet. Siden forskerens tolkninger tillegges såpass mye vekt, og det nettopp er forskerens konseptualisering av datamaterialet som står sentralt i det analytiske arbeidet, kan det hevdes at reliabilitet dreier seg like mye om stringente analyser og godt håndverk som det å etterprøve om samme tolkning kan bli gjort av flere forskere. Yin (1994) peker på at en forutsetning for reliabilitet, forstått som å kunne gjenta prosessen og oppnå de samme resultatene, er *dokumentasjonen av studiens prosedyrer* (s. 36). Jeg vil hevde at det Yin her forstår som forutsetningen for reliabilitet faktisk *utgjør* reliabilitet innenfor kvalitativ forskning. Der forskerens tolkninger spiller en såpass sentral rolle er håndverkets transparens, synliggjøringen av prosedyrer og forskerens epistemiske skjønn (Grimen & Molander, 2008), den mest hensiktsmessige måten å forstå begrepet reliabilitet på. I dette kapitlet har jeg gjort rede for studiens

ulike steg og strategier, for å synliggjøre for leseren hvordan jeg har kommet frem til de funnene som avhandlingen presenterer. Også i framskrivningen av analysene (kapittel 4–6) har jeg forsøkt å synliggjøre hvordan jeg har tenkt og tolket.

I de neste avsnittene vil jeg gjøre rede for hvordan jeg forstår validitet *som håndverksmessig kvalitet, som epistemologisk refleksivitet og som klargjøring av forskerens ståsted*.

3.9.2 Validitet som håndverksmessig kvalitet

Kvale & Brinkmann (2015) har utviklet validitetsbegrepet innenfor en kvalitativ diskurs. De konstruerer en forståelse av validitet som tilstedeværende i alle faser av forskningsprosessen, som en kvalitetskontroll fra innledende tematisering til rapportering av resultater (s. 278). Der Miles & Huberman (1994) argumenterer for en eksplisitt og generisk kvalitativ analysemetode peker Kvale & Brinkmann på viktigheten av intervjuerens dyktighet i intervjumetoden som håndverk (s. 199). I tråd med Kvale & Brinkmanns forståelse av validitet har jeg gjort følgende grep gjennom det som kan kalles forskningsprosessens ulike stadier (s. 278):

På *tematiseringsstadiet* har jeg arbeidet med å utvikle en logisk sammenheng mellom teori og forskningsspørsmål. I *planleggingen* av prosjektet har jeg forsøkt å utvikle et godt rammeverk for undersøkelsen, der valg av metode samsvarer med formålet for studien. I *intervjufasen* kan spørsmålet om validitet knyttes til hvorvidt jeg har vært troverdig som forsker og intervjuerperson, og til hvilken kvalitet intervjuene har. Dette skrev jeg om i avsnitt 3.6. Transkriberingens validitet er gjort rede for i avsnitt 3.6.4. På *analysestadiet* har jeg arbeidet med å stille gyldige spørsmål til datamaterialet, og med å gjøre logiske tolkninger (se avsnitt 3.7). Her har jeg hatt stor nytte av innspill fra forskerkolleger og fra prosjektets veiledere, som med veiledning og konstruktiv kritikk har bidratt til en validering av analyseprosessen. Validering på analysestadiet har for meg også innebåret en erkjennelse av at jeg på et tidspunkt trådte ut av tolkningssirkelen og satte sluttstrek (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 173) som konsekvens av prosjektets tidsramme. Endelig kommer *rapportens validitet* til syne i den foreliggende avhandlingen. Jeg har bestrebet meg på å gi gyldige beskrivelser av resultatene i studien. Også i denne prosessen har dialog med veiledere vært av betydning for valideringen. Som siste kontrollinstans vil leserne av avhandlingen, ifølge Kvale & Brinkmann (2015), fungere som

«validitetsbedømmere» av studiens resultater (s. 278). I dette kapittelet gjør jeg rede for det håndverksmessige på en måte som forhåpentligvis vil sette leseren i stand til å bedømme dets kvalitet. I avsnitt 3.8 argumenterte jeg for at det å gi informanter intervjumateriale til gjennomlesning ikke nødvendigvis fungerer som «validering». På samme måte vil tolkninger gjort av leserne av denne avhandlingen representere forståelseskonstruksjoner utviklet fra ulike perspektiver og forståelseshorisonter. Validitet som sosial konstruksjon (s. 272) vil på denne måten reise et stadig spørsmål om hvilke lesninger som kan betraktes som valide.

3.9.3 Validitet som epistemologisk refleksivitet

Å vise epistemologisk refleksivitet kan sees som viktig i tiden vi lever i, der en tro på det objektive og universelle kan synes som et foreløpig tilbakelagt stadium i vitenskapshistorien: «Once understanding of the limits of objective science and its universal knowledge escaped from the genie's bottle, there was no going back» (Kincheloe, 2001, s. 681). Jeg vil argumentere for at en epistemologisk refleksivitet og transparens kan bidra til validering av forskning. Validering kan forstås som å uttrykke eksplisitt de perspektivene man har på emnet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Å fremme en refleksiv og kritisk tilnærming til både metodiske og mer grunnleggende epistemologiske spørsmål innen kvalitativ metode kan også bidra inn i en bredere debatt omkring vitenskapelig metode og epistemologiske paradigmer (Tashakkori & Teddlie, 2010, s. 146) og støtte en informert metodediskusjon. En klargjøring av epistemologisk ståsted kan bidra til å legitimere kvalitativ forskning som vitenskapsteoretisk diskurs.

En viktig øvelse i denne studien har for meg, som «lærling» og student i et forskningshåndverk, vært å forsøke å finne balansen mellom forhåndsbestemte teoretiske preferanser – og de temaer og retninger som datamaterialet tilbyr i all sin uforutsigbarhet. Balansen dreier seg om å gi tidvis like mye styringskraft til datamaterialet som til teoretiske briller. Ingenting kan tre fram fra et datamateriale uten videre (Braun & Clarke, 2006), men heller ikke kan forskeren gå for instrumentelt ut med teoretiske antakelser uten en nødvendig sensitivitet og lydhørhet for det datamaterialet som utgjør grunnlaget for forskningen. Den foreliggende studien har, i løpet av analyseprosessen, tatt en metodologisk og epistemologisk dreining fra diskursanalyse til en mer moderat sosialkonstruksjonistisk epistemologi. Epistemologien har «løftet hodet» i løpet av arbeidet:

The question of epistemology is usually determined when a research project is being conceptualized, although epistemology may also raise its head again during analysis, when the research focus may shift to an interest in different aspects of the data. (Braun & Clarke, 2006, s. 85)

Endringen kommer til syne blant annet i informasjonsskrivet som informantene fikk tilsendt i forkant av undersøkelsen (se vedlegg 2). Prosjektet ble på dette tidspunktet beskrevet som en diskursorientert studie. En reformulering av forskningsspørsmål fant sted i takt med analysearbeidet og orienteringen i forskningslitteratur og teori. Det sosialkonstruksjonistiske paradigmet kan hevdes å favne ulike perspektiver, men et felles forståelsesgrunnlag er at kunnskap og forståelse er sosialt konstruert. I avsnitt 3.1 gjorde jeg rede for den sosialkonstruksjonistiske tilnærmingen, som er den foreliggende studiens epistemologiske grunnlag.

3.9.4 Validitet som klargjøring av forskerens ståsted

I tråd med et sosialkonstruksjonistisk perspektiv betrakter jeg min rolle som forsker innenfor en slik forståelsesramme. Som forsker konstruerer jeg for eksempel forståelsene mine innenfor en vitenskapelig diskurs (Burr, 1995, s. 160) der mine funn i en viss grad får status i retning av «kunnskap» og «sannhet». Burr (1995) hevder her at forskerens versjoner av virkeligheten tillegges mer tyngde og «voice» enn for eksempel informantenes (s. 161). Dette har jeg skrevet om i avsnittet om etiske refleksjoner.

Innenfor tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) betraktes forskerens aktive tolkning som avgjørende i utviklingen av temaer. Forskerens subjektivitet blir en nødvendig del av kunnskapsproduksjonen i kvalitativ forskning. Å stole på eget skjønn og evne til å gjøre gyldige tolkninger har imidlertid vært en læringsprosess for meg i løpet av arbeidet med den foreliggende avhandlingen. Dette kan ha med nærheten til forskningsfeltet å gjøre: min yrkesbakgrunn som lærer på barneskoletrinnet, i samme praksisfelt som informantene jeg intervjuet. Det tok tid før jeg opplevde å få en tilstrekkelig avstand til det personlige og praksisnære i intervjusituasjonen og dermed ble bedre i stand til å reflektere med en analytisk distanse til datamaterialet. Å arbeide med teori har vært til hjelp for meg i prosessen mot å innta et slikt analytisk ståsted. Ved å orientere meg i teori og forskningslitteratur fikk jeg tilgang på vitenskapelige diskurser og forståelsesmåter, språk å tenke *om* praksis på. Jeg fikk dessuten tilgang på

en rekke *ulike* måter å tenke om praksis på, noe som bidro til å utfordre mine vante forståelser og sette dem i nye lys. Jeg erfarte at orientering i forskningslitteratur åpnet et refleksjonsrom på et annet kompetansenivå (jf. Dale, 1999), der jeg kunne analysere og utvikle begreper om praksisfeltet. Jeg måtte venne meg til oppgaven å produsere *ideer om* det samme feltet jeg vanligvis hadde som jobb å produsere *handling i* (Arfwedson & Arfwedson, 1991).

Da jeg begynte arbeidet med den foreliggende studien hadde jeg visse forforståelser og oppfatninger av hva som foregikk, og hva som burde foregå, i feltet jeg skulle undersøke. Disse oppfatningene setter sitt preg på min skjønnsutøvelse som forsker, gjennom valgene jeg har tatt i forskningsprosessens ulike stadier (jf. Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg har for eksempel en oppfatning om at musikkundervisning i grunnskolen er tidvis misforstått og lite belyst, at debatten ensidig fokuserer på musikklæreres manglende kompetanse (Sætre et al., 2016) og flukt fra yrket (Fredriksen, 2018), samt at musikkopplæringen i skolen i økende grad bør involvere utenforstående aktører som kulturskolen (Angelo et al., 2017). Min «sosiale agenda» er på denne måten å gi en stemme til lærere som underviser i musikk på barnetrinnet, og belyse og løfte opp deres oppfatninger av profesjonell praksis og forståelser av profesjonalitet.

Min forforståelse er utviklet for en stor del gjennom erfaring fra musikkundervisning på barnetrinnet i norsk grunnskole. Som «erfaren i feltet» står man imidlertid i fare for å gi stor autoritet til sin egen subjektive erfaring i tolkningen av informantenes utsagn. Forskerens subjektive erfaringsverden har ikke nødvendigvis forbindelse med informantenes. Man «kjenner» aldri personer, kulturer og praksiser fullt ut, selv om det kan være fristende å sette et årsak-virkning-forhold mellom antall tilbrakte timer i et felt og graden av validitet på kunnskapen som utvikles i forskningsarbeidet. Erfaringen jeg har kan bidra med sensitivitet for hvordan lærere konstruerer sine oppfatninger og forståelser i feltet. Imidlertid kan det synes som en ideologisk konstruksjon å skulle forstå min erfaring som barneskolelærer som et tegn på noe «autentisk», en slags «native» førstehåndserfaring med utelukkende positive konnotasjoner. I en sosialkonstruksjonistisk forståelsesramme vil mine forståelser av yrket som barneskolelærer være sosiale konstruksjoner på lik linje med andre læreres, i stor grad kontekstualisert og knyttet til mine spesifikke erfaringer. Mine tolkninger, som forståelseskonstruksjoner, vil først og fremst kunne tjene som et *grunnlag* for nye analyser og forståelseskonstruksjoner i feltet i fremtidig forskningsarbeid.

3.9.5 Generaliserbarhet

I likhet med begrepene validitet og reliabilitet (se avsnitt 3.9.1) kan også generaliserbarhet hevdes å være et begrep som konstrueres på ulike måter avhengig av hvilke epistemologiske diskurser det befinner seg innenfor. Resultatene i den foreliggende studien kan først og fremst hevdes å ha *naturalistisk generaliserbarhet* (Stake, 1995, s. 85). Funnene skal i stor grad være gjenkjennbare for leserne denne avhandlingen er rettet mot: lærere, skoleledere, lærerutdannere og utdanningspolitiske premissleverandører.

Naturalistic generalizations are conclusions arrived at through personal engagement in life's affairs or by vicarious experience so well constructed that the person feels as if it happened to themselves. (Stake, 1995, s. 85).

Dersom leserne identifiserer seg med funnene beskrevet i denne forskningen, kan de i lys av sitatet overfor kunne trekke generaliserende konklusjoner. For å understøtte leserens mulighet for denne typen generalisering har jeg inkludert personlige betraktninger og en klar «stemme», spesielt i metodekapittelet. Videre har jeg forsøkt å gi til kjenne en fortellende og reflekterende forskerstemme i alle deler av avhandlingen. Jeg har også gjort rede for mitt personlige ståsted som forsker og grunnskolelærer i musikk. Det kan imidlertid hevdes at naturalistisk generaliserbarhet, slik Stake beskriver den, ikke kan beregnes eller forutses. Knyttet til leserens subjektive erfaring (s. 86) av å kunne generalisere resultater er denne typen generaliserbarhet noe forskeren først og fremst kan forsøke å legge til rette for, uten fullt ut å kunne hevde den.

3.9.6 Studiens begrensninger

Den foreliggende studien er en kvalitativ undersøkelse. Følgelig undersøker den ikke statistiske data, men har et kvalitativt fokus på læreres oppfatninger og forståelser i dynamiske sosiale praksiser. Studien undersøker ikke læreres utførte undervisningspraksis i klasserommet gjennom observasjon, men deres oppfatninger av praksis slik disse konstrueres i en intervjusituasjon. På samme måte tar studien for seg lærernes oppfatninger av planlegging og læreplanarbeid, men undersøker ikke lokale læreplaner og dokumentert planleggingsarbeid. Studien undersøker også kun norske lærere, og utelukker et komparativt perspektiv på ulike lands kulturer for lærerprofesjonalitet.

Det sosialkonstruksjonistiske blikket begrenser muligheten for å undersøke lærernes fenomenologiske erfaring av profesjonalitet og handlingsrom, slik for eksempel Houmann (2010) har gjort. Også læreres intensjoner, beskrivelsen av noe som ligger bak handling, hører til et fenomenologisk perspektiv (Iskov, 2017). Der fenomenologen søker å avdekke noe som allerede eksisterer vil jeg, i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv, tolke oppfatninger og forståelser som sosialt konstruerte. Oppfatningene og forståelsene er ikke minst noe jeg som forsker er med på å konstruere på bakgrunn av lærernes utsagn. Jeg har analysert fram oppfatninger og forståelser, men uten et rent diskursteoretisk fokus på de diskursive strukturene lærerne konstitueres av og bidrar til å konstituere på grunnskolearenaen (Fredriksen, 2018; Krüger, 2000; Lindgren, 2006). Jeg har heller ikke undersøkt strategisk bruk av språk i en diskurspsykologisk ramme (Potter & Wetherell, 1987). Forskningen som er gjort i den foreliggende studien kan videre hevdes å ha en iboende begrensning i kraft av tiden som går. Som sosialt konstruert «ferskvare» trenger den kunnskapen som her er utviklet nye oppdateringer etter hvert som det utdanningspolitiske landskapet, skolen og lærernes sosiale praksiser utvikler seg og beveger seg videre.

I de tre neste kapitlene av avhandlingen presenterer jeg studiens resultater: Lærernes oppfatninger av musikkundervisningspraksis (kapittel 4), lærernes oppfatninger av planleggingspraksis (kapittel 5) og forståelser av profesjonalitet (kapittel 6). I kapittel 7 diskuterer jeg lærernes ulike forståelser av profesjonalitet.

4 Musikkundervisningspraksis

Denne delen av avhandlingen innleder presentasjonen av studiens resultater. I kapittel 4 og 5 vil jeg besvare det første forskningsspørsmålet:

Hva er meningsfull profesjonell praksis for lærere som underviser i musikk på barnetrinnet?

Meningsfull profesjonell praksis omfatter her undervisningspraksis og planleggingspraksis. Lærernes oppfatninger av *undervisningspraksis* vil presenteres i dette kapittelet. Oppfatningene er analysert fram på bakgrunn av lærernes utsagn som redegjort for i avsnitt 3.7.3. De er kategorisert innenfor ulike dimensjoner, som kan betraktes som potensielle områder for skjønnsutøvelse (jf. Boote, 2006). I avsnitt 3.7.2 viste jeg en modell som illustrerer disse fire dimensjonene:

1. En faglig-didaktisk dimensjon
2. En kommunikativ-didaktisk dimensjon
3. En læringsdidaktisk dimensjon
4. En organisatorisk dimensjon

Dimensjonene er konstruert gjennom en abduktiv prosess der jeg tok utgangspunkt i Künzlis (2000) didaktiske begreper som redegjort for i avsnitt 3.7.2. På bakgrunn av oppfatningene jeg tolket fram i intervjumaterialet valgte jeg også å konstruere en *organisatorisk* dimensjon. Nedenfor presenterer jeg analysene som er gjort innenfor hver dimensjon.

4.1 Den faglig-didaktiske dimensjonen

En faglig-didaktisk dimensjon omhandler her forholdet mellom læreren og det musikkfaglige undervisningsinnholdet. Innenfor en faglig-didaktisk dimensjon har jeg analysert fram følgende oppfatninger som sentrale blant lærerne: *Våge og tåle å undervise, trives med å undervise, og være faglig dyktig og kompetent*. Nedenfor presenterer jeg hver oppfatning i denne rekkefølgen.

4.1.1 Våge og tåle å undervise

Å våge/ å tore/ å ikke være redd for er uttrykk som går igjen blant lærerne når de snakker om å undervise i musikk. Denne framstillingen av musikk læreren som uredd og utholdende brukes når lærerne snakker om seg selv i forhold til kolleger, gjerne i motsetning til de andre lærerne som «ordinære» (Cecilie), selvhøytidelige og/eller redde for å undervise i musikk. Denne måten å snakke om musikk lærergjerningen på kan betraktes på flere måter. Det kan være en måte å legitimere sin egen profesjonelle virksomhet på overfor kolleger som viser misnøye med musikkundervisningens «ståk og bråk» (Cecilie). I sitatet under konstruerer Cecilie en motsetning mellom kollegaen, som skeptisk til det udisiplinerte og tøylesløse – og seg selv som uredd og med forståelse for elevenes spontane følelsesuttrykk:

Cecilie: (...) Og så, jeg slapp dem ut til friminutt. Og de bobler jo over. De bobler over, da, ååå, helt sånn. Så når de da går gjennom arealet, så... klart at det er lyd i dem. Og så kommer det en lærer fra et annet klasserom, da, ikke sant: Hva er det dere bråker for? Hva er det de bråker for, de der ungene der? Den der, ikke sant. Da måtte jeg bare si, da, at det er barn. De har vært i et veldig kreativt hjørne, de har faktisk budt masse på seg selv, og jobbet aktivt med lytting. De er gira av glede fordi at det var artig det de gjorde. Og det er ikke bare å trykke på en knapp og si: Hysj, stille. De skulle bare hente jakka si. Åja, sa læreren. Og da tenkte jeg: Jeg må, jeg var bare nødt til å være ærlig der. (...) Så dét er sånne ting hvor jeg må minne folk på at det her... du, dette her er en leirklump som er på tur en plass, men vær så snill, ta det rolig, den siger ned på... i esken sin igjen etterhvert.

Å undervise i musikk forstås som noe man ikke må være «redd for» (Anna), noe du må «tore» (Daniel). Anna forstår musikkfaget som et fag som kan oppleves «skummelt» for mange å undervise i:

Anna: (...) Og så kunne jeg kanskje, altså sånn, ønske, i forhold til hjelp for... for de som kommer inn i faget og føler seg litt usikre, og synes at dette her er et veldig skummelt fag. For det er det mange som gjør, altså. Mange som synes at musikk er utrolig skummelt. (...)

Oppfatningen om at musikkfaget må våges og tåles kan komme av at musikkfaget oppleves av lærerne som spesielt utfordrende i sammenlikning med andre fag. I sitatet under forstår Andreas det å tåle musikkundervisning som nødvendig men tidvis utfordrende:

Andreas: Ja. Det er jo både gøy, og utfordrende, det, å ha alle trinnene. Det er klart, musikk det er jo et... et livlig fag. Så man må tåle... tåle mye bråk. Man må være ganske tålmodig. Og du må ha en høy toleranse for... for situasjoner som kan oppstå, da, med bråk.

Cecilie gir uttrykk for musikkundervisning som et «kreativt kaos» som kan oppleves stressende, men som både musikk læreren og kollegene må lære seg å «tåle» (Cecilie). Også Daniel, i sitatet under, legitimerer på samme måte «kaoset» som noe både ham selv og kolleger må «tåle»:

Daniel: Men folk må jo tåle det kaoset. Hvis du setter de i grupper til å komponere noe, for eksempel, så vet en jo at de første ti minuttene der er litt sånn ulidelige. Og så kan ikke alle sitte i samme rommet (latter), så da setter du noen ut i gangen. Og så er det noen som sier det var da veldig til bråk uti gangen.

Kristine: Mhm.

Daniel: Så kommer de, stikker de hodet ut av klasserommet. Og så må du tåle at du må løpe litt, altså du må jo gå mellom disse gruppene som sitter litt rundt omkring i den etasjen du er i. (...)

Noe av utfordringen med å undervise i musikk kan knyttes til at faget oppleves av lærerne som et fag som ikke tillegges like mye vekt som andre fag. Dette fører til at lærerne opplever at de må legitimere sin praksis (se avsnitt 4.4.2). Det kan også virke som om musikkundervisning som praktisk aktivitet mangler legitimitet i kollegiet. Negative reaksjoner fra kolleger på «bråk uti gangen», som Daniel forteller om i sitatet ovenfor, er noe flere av lærerne forteller om. At kolleger reagerer negativt på lyden og aktiviteten som følger av musikkundervisning synes å være noe lærerne opplever som utfordrende og demotiverende.

4.1.2 Trives med å undervise

For mange av lærerne i studien er det å trives med å undervise avgjørende for profesjonalitet og god musikkundervisning. Å trives betegner her en ønsket kvalitet ved lærernes profesjonelle praksis, et aspekt flere lærere angir som en viktig del av det å være profesjonell i musikkundervisning. Å «brenne for faget» (Dina), at læreren «synes det er gøy og er med» (Hanna), forstås som viktig. I sitatene under uttrykker Elisabeth og Guro at egen trivsel og gledesfylte opplevelser i arbeidssituasjonen er sentralt for profesjonalitet (Elisabeth) og god musikkundervisning (Guro):

- (a) *Laura: (...) Hva synes du er å være en profesjonell musikk lærer, hva legger du i det?*

Elisabeth: (Latter) Ja, dét var et godt spørsmål... (latter). Nei, en profesjonell musikk lærer... ja. For det første, så, så... skal jeg ha det godt med meg selv. Jeg skal trives på en arbeidsplass, og det gjør jeg veldig. (...) Og når jeg har da fylt sekken min med slike gode, positive ting, og jeg har en trivelig arbeidsplass, glad i faget mitt selv, glad i musikk.

- (b) *Guro: Jeg tenker glede, jeg, umiddelbart. (...) Også jeg som lærer, at jeg også synes det skal være gøy å ha den timen. Da føler jeg at jeg har oppnådd en god time. Mhm.*

Anna forstår sin trivsel med å undervise i musikk som et grunnleggende aspekt ved det å være en god musikk lærer:

Laura: Hva er en god musikk lærer for deg? Har du noe eksempel på eksemplarisk undervisning, enten hos deg selv, eller hos andre?

Anna: (Latter) Eh... tja. Jeg vet ikke. Ehm... jeg tror nok at jeg er en ganske god musikk lærer selv, det... det tror jeg. Altså, for det første, så... Jeg liker jo veldig godt å gjøre det. Og det smitter jo over på ungene. (...)

Anna setter her sin trivsel i sammenheng med at «det smitter (...) over på ungene». Lærerne gir uttrykk for at det er viktig å være en overbevisende formidler, og å modellere en entusiastisk, uredde holdning til musikkundervisning. Å trives med sitt forhold til undervisningsinnhold og læringsaktiviteter får her på mange måter en karismatisk funksjon: Lærerens engasjement for faget og undervisningsinnholdet forstås av lærerne som å støtte *formidlingen* av det.

Når Elisabeth og Guro, i sitatene over, setter sin egen glede og trivsel som et klart kriterium på god og profesjonell musikkundervisning kan det også tolkes som en utvikling av den profesjonelle identiteten lærerne opplever å ha på sin arbeidsplass. På denne måten har oppfatningen om å trives med å undervise også et organisatorisk aspekt. Å fremheve egen trivsel på arbeidsplassen som viktig kan betraktes som en individueringshandling, der lærerne framhever og søker å ivareta sin stemme i den profesjonelle konteksten de er en del av. Dette skriver jeg mer om i avhandlingens diskusjon.

4.1.3 Være faglig dyktig og kompetent

Å være faglig dyktig og kompetent uttrykkes som sentralt for profesjonell virksomhet for mange av lærerne i studien. Flertallet av lærerne har formell kompetanse i musikk, og samtlige har realkompetanse i form av undervisningserfaring i faget (se tabell i avsnitt 3.3.1). Hanna forstår profesjonalitet som et spørsmål om formell kompetanse:

Laura: Da har jeg lyst til å høre med dere, hva dere mener er en profesjonell musikk lærer?

Hanna: En profesjonell musikk lærer?

Laura: Ja...

Hanna: Ja, ikke sant... Ehm, det vil jo si at man har en utdanning i faget. Om man er fag... utdannet faglærer. At man er profesjonell, altså at man har tatt grunnutdanning i musikk.

Faglig kompetanse forstås av lærerne som viktig for å kunne kalle seg profesjonell (Hanna), og for å kunne gi elevene et skikkelig «utbytte av musikktime» (Beate). I sitatet under uttrykker Cecilie at faglig kompetanse er viktig også for profesjonell planleggingspraksis:

Cecilie: (...) Nå i den senere tid så har det vært mange sånne hjelp, på Facebook. Hjelp, jeg trenger årsplan, eller en... hint, hva kan jeg gjøre i musikktime på det-og-det trinnet, da-og-da-og-da. Så får de jo noen ideer, og så tenker jeg: Det er jo bare litt krydder de får. Har... har de ikke noen plan, har de ikke innhold i dette her? Skal vi bare sitte og spise potetgull? Du må jo ha proteiner også. Altså ... Og det, det overrasker meg at, at... ehm... at det er så stemoderlig behandlet, den fordelingen, at det ikke er lærere med kompetanse som sitter i musikkfaget. For det er et hån når jeg tenker på det store man skal igjennom i forhold til planverk og sånn, alt det du skal igjennom. (...)

Studier viser at læreres kompetanse har sammenheng med deres valg av undervisningsinnhold i musikk (Sætre et al., 2016). Det kan synes som om det å oppleve seg selv som faglig dyktig og kompetent er såpass viktig at lærerne gjerne velger undervisningsinnhold *ut fra det de allerede innehar av kompetanse*: «(...) [H]va man kan påvirker jo hva man gjør» (Christian). Flere av lærerne framhever det som viktig å velge undervisningsinnhold man er kompetent i, behersker og har «under huden» (Bjørn). Her forteller Daniel om en

undervisningsøkt der han *lot være* å velge undervisningsinnhold han kjente seg kompetent i, og framstiller dette som en mislykket time:

Daniel: Og så var det ett år jeg fikk en sjuende klasse, eller sjetten, i musikk, jeg husker ikke helt. Og så tenkte jeg, nå skal jeg, nå skal jeg bruke endel av de oppleggene fra boka. Nå skal jeg ikke alltid bare ta ting jeg kan, som jeg har lært meg på utdanning, eller snappet til meg underveis i livet, liksom. (Sukker) Det var dårlige timer, altså. Det var de dårligste timene.

Det kan synes som om lærerne her er seg bevisst en sammenheng mellom egen faglige mestring og selvtillit i undervisningssituasjonen. Sammenhengen mellom selvtillit og det å mestre undervisningsinnholdet kan, i en travel hverdag, gjøre at lærerne velger undervisningsinnhold de allerede «har under huden» framfor å bruke tid på å tilegne seg mer kompetanse. Å ha formell faglig kompetanse kan også sees i et organisatorisk perspektiv. Læreren i sitatet under snakker om oppnådde studiepoeng som et forhandlingskort overfor skoleledelsen for å få stilling som musikk lærer:

Beate: (...) Hvis jeg har det formelt også, ikke bare sånn at jeg kan litt musikk, men at jeg har det formelle i orden, så er det vanskelig for ledelsen å si at nei, det passer ikke i år, du kan ikke ha musikk i år, ikke sant. De gir det til noen andre, men det er jeg som har kompetanse, liksom (latter). Så det var litt sånn taktisk (latter). Ja.

Variasjon: å «senke terskelen»

Flere lærere, som vist ovenfor, uttrykker en oppfatning om faglige kvalifikasjoner som en sentral del av sin profesjonalitet. Dette kan tolkes som en strategi for å fremme profesjonalisering og status i eget yrke: Å stille krav blir å høyne egen status ved å anerkjenne yrket som krevende (Hargreaves & Shirley, 2012, s. 130). Det trer imidlertid fram et todelt syn på læreres faglige kompetanse. To lærere, Daniel og Kristine, framstiller fagkompetanse som *både* betydningsfullt og uviktig innenfor samme intervju. Variasjonen kan peke på at ulike forståelseskonstruksjoner brukes til ulike strategiske formål. Å uttrykke et ønske om «å senke terskelen» (Daniel) hos kolleger kan tolkes som en interesse for å få flere kolleger til å undervise i og ta et medansvar for musikkopplæringen på skolen. Dette kan sees i lys av et perspektiv på musikkundervisning som en ensom virksomhet innenfor organisasjonen: Musikk lærere «er så alene på skolen» (Daniel), å være musikk lærer er «litt sånn eksklusivt og lite» (Kristine).

- (a) *Daniel: Men så kan folk mye rart. Noen kan jo veldig mye folkedans, og så kan jeg bruke dét. Jeg er veldig sånn... fan av at folk bruker det de kan. Hvis du graver litt i bakgrunnen, så er det mange som synger i kor, noen har spilt litt gitar når de var ungdommer, altså det er mye som kan hentes fram. Og så... senk den terskelen. Kan du tre grep på gitar, så kan du tre grep.*
- (b) *Kristine: (...) Jeg føler det er så enormt mange som sier, jeg kan ikke synge. Men jeg kan bare synge sånn «Bæ bæ lille lam» for ungen min. Og så sier jeg: Men dét er jo... da kan, da kan du jo synge. For det å si jeg ikke kan synge, så sier du jo, i mitt hode, at du er komplett tonedøv og du klarer ikke å, på en måte, synge noen ting. For det er jo ikke sånn at vi skal ha... popstjerner i klasserommet, som skal synge en solosang. De skal jo bare... liksom, få med ungene og synge en sang. (...)*
- (c) *Kristine: (...) Ofte føler jeg at det er den... at du trenger å vite hvor lett du faktisk egentlig kan gjøre det. Det trenger ikke å være så avansert, og du trenger faktisk ikke å kunne enormt mye for å få en klasse til å spille på et instrument, på en måte. (...)*

Å senke terskelen for faglig kompetent undervisning kan tolkes som en normalisering av lavere profesjonell kompetanse. Å senke kravene til undervisningspraksis og planleggingspraksis åpner for at også ikke-kompetente lærere kan ta et medansvar for musikkundervisning. Det kan imidlertid argumenteres for at ansvaret som her blir tatt, ikke er av profesjonell art, da det stiller minimale krav til profesjonell skjønnsutøvelse og bruk av en kvalifisert kunnskapsbase. Lærerne legitimerer her i stor grad en type «out of field-teaching» (Ingersoll, 2001) som en strategi for å få flere kolleger til å ta ansvar for musikkopplæring.

4.1.4 Oppsummering faglig-didaktisk dimensjon

Innenfor en faglig-didaktisk dimensjon analyserte jeg fram tre oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis. Å våge og tåle å undervise framstår som viktig for lærere som får ansvar for musikkundervisning. Ved å posisjonere musikkundervisning som noe som må våges og tåles legitimerer og forsvarer lærerne sin musikkundervisningspraksis i forhold til kolleger som viser misnøye: med å måtte undervise i faget selv, og med det musikk bringer med

seg av «bråk i gangene» (Daniel). En slik oppfatning kan også sees som et uttrykk for at musikkundervisning faktisk oppleves som krevende av lærerne.

Å trives med å undervise er meningsfullt for et flertall av lærerne. Å vektlegge egen trivsel som sentralt for profesjonell praksis kan tolkes som at lærerne ser trivsel som viktig i et individueringperspektiv: å skape rom til seg selv på arbeidsplassen gjennom å ivareta og hevde sine personlige behov. Det kan også sees i sammenheng med studien til Sætre et al. (2016), som fant at lærerne vurderte det å formidle engasjement for faget som en sentral musikkundervisningskompetanse (s. 8). Å trives med å undervise kan her knyttes til en oppfatning om å lede gruppa (avsnitt 4.2.2), der det å motivere og engasjere elevene, å «få dem med», forstås som et middel til å styre gruppa i den retningen læreren ønsker. Å trives med å undervise blir et *karismatisk virkemiddel* i klasseromssituasjonen.

Å være faglig dyktig og kompetent er noe flere av lærerne oppfatter som viktig for musikkundervisning. I ett intervju framstiller forøvrig lærerne faglig kompetanse som irrelevant i stor grad (Kristine og Daniel). Å grave fram og bruke det man kan fra før oppfattes av disse lærerne som viktigere enn formell kompetanse. Flere forteller om at de velger innhold ut fra det de mestrer og har «under huden». At lærerne sørger for egen mestring på denne måten kan komme av at de ønsker å mestre praksis for å styrke sin selvtillit. Å ha positive undervisningsopplevelser er viktig for musikk læreres tro på seg selv (de Vries, 2013), noe som kan forklare hvorfor de velger å undervise i det de føler at de mestrer. Når lærere på denne måten snevrer inn undervisningen kan det imidlertid argumenteres for at deres kapasitet til å utøve skjønn er begrenset og trenger å utvikles (jf. Boote, 2006).

4.2 Den kommunikativ-didaktiske dimensjonen

Undervisning kan kalles en intersubjektiv praksis, som må finne sted mellom minst to personer (Bengtsson, 2001, s. 144). Med en kommunikativ-didaktisk dimensjon vil jeg belyse oppfatninger som kan knyttes til *forholdet mellom læreren og elevene*. Relasjonen til elevene var noe lærerne snakket ofte og mye om i intervjuene. Interessen for klasseromsrelasjonen samsvarer med andre undersøkelser gjort av hva lærere anser som viktig i sin profesjonelle gjerning. Kommunikasjonen med elevene, klasseromssituasjonen og relasjonsarbeidet

er en viktig kilde til profesjonell tilfredsstillelse for lærere (Dahl et al., 2016; Mausethagen, 2015). En kommunikatív-didaktisk dimensjon dreier seg i det følgende om hva lærerne i studien oppfatter som meningsfull profesjonell praksis i klasseromsituasjonen. Her tolket jeg følgende tre oppfatninger som sentrale: *Vurdere musikalske uttrykk, lede gruppa, og legitimere musikkundervisningen.*

4.2.1 Vurdere musikalske uttrykk

I henhold til læreplanen i musikk skal elevene gis forutsetninger for å oppleve og forstå *musikalske uttrykk*, samt ta del i og bidra til å skape dem (Utdanningsdirektoratet, 2006). Musikalske uttrykk er imidlertid flyktige og non-verbale (Nielsen, 1998, s. 105). Videre er ekspressive mål, som omhandler elevenes kreativitet, opplevelse og erfaring av musikk, vanskelige å vurdere gjennom objektive kriterier (Sætre & Vinge, 2010, s. 172). I sitatene nedenfor forteller lærere om ulike utfordringer knyttet til det å vurdere og definere musikalske uttrykk. Lærerne gir uttrykk for at musikkfaget unndrar seg det konkrete og synlige, noe de ser som en mangel og en utfordring. I sitatet nedenfor snakker lærerne om utfordringer med å lære elevene å vurdere uttrykkenes sjangerkategorier gjennom lytting:

Christian: (Latter) Ja. Og så er det... musikk, det er ikke så konkret alltid. Altså, vi har jobbet med musikkjanger, masse i fjor. Og så er det endel, ikke sant... Og da skulle elevene lage noen sånn der... presentasjoner, da, med hver sin sjanger, ikke sant. Alle skulle bli godt kjent, og så var det... endte det med en sånn kjempesvær sånn Kahoot-quiz da, med masse lytteeksempler. Og det er jo så vanskelig. Hva er dette, er det pop/rock, er det... er det hip hop med masse gitar, hva er det, ikke sant. Så... og de sitter jo der og ja, nå har vi holdt på med det lenge, men vi er fortsatt usikre, ikke sant. Hva er dette her, hva gjør det til hva. Sånne ting synes jeg er vanskelig.

Julie: Mhm.

Irene: Mhm.

Christian: Det er jo ikke... det er ikke noe «er lik»-tegn der noe sted.

(...)

Musikk oppfattes som et fag som er lite konkret, uten klare fasitsvar:

Andreas: (...) Det er jo spesielt på de minste, at de kanskje ikke helt skjønner... skjønner rammene. Og det, det skjønner jeg jo. For det er jo et uoversiktlig fag, sånn sett. Det er ikke sånn finn fram boka, slå opp på side trettito, gjør oppgave én, to, tre. Det er jo ikke sånn det fungerer. (...)

Musikalske uttrykk kan være utfordrende å vurdere ut fra subjektive og smaks-messige kriterier (Sætre & Vinge, 2010). Meninger om hva som er et «bra nok» musikalsk uttrykk kan variere. Flere lærere forteller om hvordan elevers og kollegers forventninger om noe pent og velklingende ikke bestandig stemmer overens med det musikalske uttrykket de er i stand til å frambringe i musikktimen. Et ferdig singback-akkompagnement kan for eksempel framstå som mer imponerende og velklingende enn musikk lærerens akkompagnering av elevene:

Beate: (...) Jeg ser jo... jeg tror egentlig... det med kunst og håndverk, at det blir utstillinger, at det blir ting, at vi ser at ungene får til ting. Det tror jeg er noe mer målbart enn det som man får til i musikk. For det blir produkter i kunst og håndverk, ikke sant, som blir stilt ut. Og det blir da, å, så flinke de er, å så fint, å, så fint at vi har en kunst og håndverkslærer som kan noe, ikke sant. Mens i musikk så er det... Altså, selv om jeg da kanskje... Det er kanskje selv til og med sånn at det høres kanskje dårligere ut, det jeg gjør, noen ganger. For at det er laget fra bunnen, ikke sant. (...)

I sitatet forteller Kristine om det hun opplever som elevers forventninger om å skape «gjennomproduserte poplåter»:

Kristine: (...) Men det er jo kanskje noe med det at det er fort gjort å tenke at sånn musisering skal være... det skal høres ut som en popsang. For det er jo veldig ofte det... det er jo ofte det elever tror, når vi skal lage en sang så skal det høres ut som en sånn poplåt, som skal være helt gjennomprodusert og alt mulig. Men så er det jo... det er jo bare å... slå på ting som lager lyd, og prøve å få en rytme, en puls, et mønster som gjentar seg. Det er jo dét som... Det kan være så enkelt.

Lærernes utfordringer med å vurdere, definere og formidle undervisningsinnhold overfor elevene kan være knyttet til musikkfagets dynamiske kunnskapsgrunnlag, som skiller seg fra det elevene møter i undervisning for eksempel i teoretiske fag.²⁴ Hos lærerne kommer det til syne en utfordring med hensyn til å vurdere det musikalske uttrykket, men også med å legitimere dette uttrykket dersom det av elever, kolleger og andre underkjennes og vurderes som

24 I avsnitt 2.3.3 gjorde jeg rede for perspektiver på musikkfagets kunnskapsgrunnlag.

«dårligere» (Beate) enn det burde være. I avsnitt 4.2.3 gjør jeg rede for oppfatningen om å *legitimere musikkundervisning*, en oppfatning som har sammenheng med det å vurdere og definere musikalske uttrykk. Begge oppfatningene springer ut av en sentral utfordring for lærerne med å forholde seg til og formidle et kunnskapsgrunnlag som på mange måter er kvalitativt annerledes enn andre fags.

4.2.2 Lede gruppa

Det å oppnå, og opprettholde, en lederrolle i musikkundervisningen uttrykker mange av lærerne som sentralt. Oppfatningen om å *lede gruppa* dreier seg i stor grad om å drive god og motiverende klasseledelse. Studier viser at det å lede og organisere elevgrupper er en sentral faktor for god opplæring (Haug, 2011; Nordenbo et al., 2008). Lærere oppgir gjerne klasseledelse som en helt sentral kompetanse i musikkundervisning (Ballantyne & Packer, 2004; Blair, 2008; Sætre, 2018; Sætre et al., 2016; Teachout, 1997). Klasseledelse forstås i den foreliggende studien som å lede grupper gjennom læringsprosesser, men like mye som å skape lydhørhet som forutsetning for å sette læringsprosesser i gang (Postholm, 2013). Å lede elevgrupper kan imidlertid by på utfordringer knyttet til musikk som et «annerledes» fag. Når lærerne snakker om klasseledelse knytter de dette til å være godt forberedt og drive motiverende ledelse. Også det å forholde seg til elevenes deltakende innspill trer fram som et sentralt aspekt i å lede musikkundervisning.

Når lærerne snakker om å lede grupper i musikk fremhever mange planlegging og forberedelse som sentralt. Å planlegge forstås for eksempel som nødvendig for å framstå som en sikker og tydelig leder (Andreas), for å unngå urolige elever (Andreas og Hanna), og for å ha et solid «register» å improvisere ut ifra når det oppstår «utfordringer underveis» (Christian). Videre er den karismatiske, engasjerte og smittende læreren en rolle lærerne ofte konstruerer:

Anna: (...) En engasjerende lærer er vel en god lærer, håper jeg. Får med seg elevene.

I sitatet under snakker Daniel og Kristine om sangundervisning i plenum, der det å lede elevene gjennom motivasjon (være «enormt intens», «trekke de inn» fortløpende) forstås som utfordrende men sentralt:

Daniel: Du må være så enormt intens. Det er du som... med én gang du ser vekk fra... sånn, og dét er utfordrende, så... Den perfekte sangtiden er jo at én styrer eller spiller... ehm, styrer tavla eller spiller instrumentene, og den andre den har bare koret foran seg. Se på meg nå, se på meg.

Kristine: (Overlapper) Ja. For du må jo egentlig jobbe sånn, synes jeg. I musikk så må du hele... du må liksom hele veien...

Daniel: (Snakker over) For du har ikke...

Kristine: ... trekke de inn. Og ofte synes jeg det funker ganske bra. Noen ganger kan du bare gå bort, og så synger du sangen mens du kikker på en måte på... får blikkontakt. Og så er det jo å, jajaja (latter). Det er jo... har vi musikk, ja.

Laura: Mhm. (Latter)

Kristine: Og de er jo så små (latter) at de glemmer seg av sånn. Og den korrigeringen funker ofte. Men det er jo det å kunne... da plutselig slipper du jo resten av klassen litt, i den... å prøve å få den blikkontakten. Så...

(...)

Lærers arbeid med å motivere og engasjere handler om å få elevene til å delta, og om å lede undervisningen i ønsket retning. Å motivere og engasjere elevene, å «få elevene med», er noe lærerne i studien forbinder med det å lede elevgrupper. Sentralt i det å motivere og engasjere elevene er å få dem til å våge å delta overhodet. Dette kommer jeg nærmere inn på i avsnitt 4.3. Det blir viktig for lærerne «å få med ungene i det du skal lære dem» (Irene) og å gi dem morsomme og gledesfylte opplevelser (Anna, Guro, Andreas, Cecilie, Elisabeth). Det spennende og varierte, det trygge og det gledesfylte er grunntoner i det lærerne forstår som god musikkundervisning.

Når lærerne snakker om klasseledelse i musikkfaget framstår det også som viktig for mange å kunne forholde seg til elevers spontane innspill i undervisningssituasjonen på en hensiktsmessig måte. Her berøres det vi kan kalle et *demokratisk* perspektiv på det kommunikativ-didaktiske samspillet i klasserommet (Künzli, 2000, s. 48), der tyngdepunktet ligger hos elevene. Christian forstår det å «være åpen for impulser fra elevene» som et sentralt aspekt ved profesjonalitet, for øvrig tett knyttet til god forberedelse som forutsetning for å kunne åpne opp for innspill, parere og bruke det som måtte «oppstå» underveis av impulser fra elevgruppa. Cecilie gir uttrykk for at elevenes spontane

deltakelse er utelukkende gunstig: et «kreativt kaos», der avvik fra planmessighet er et kjennetegn på god musikkundervisning. Også Irene ser det som positivt og ønskelig at elevenes aktive deltakelse former musikkundervisningen, og helst overskrider planer som er laget på forhånd:

Laura: (...) Hva er en god musikktime, da? Vil dere si?

Irene: Nei... i hvert fall jeg synes at den timen hvor elevene er med, hvor de deltar aktivt, hvor de på en måte... Ikke nødvendigvis at vi følger planen, akkurat det som står, det jeg har gjort før timen. Men at vi har en time hvor det er... hvor vi jobber godt, og elevene er aktive. Og så lenge vi driver med noen... med musikk, og er innom det jeg har sagt, så... så synes jeg det er den beste timen. Hvis jeg kommer inn i timen og får gjort akkurat det jeg skal, uten at noen blander seg inn, så er ikke det en god time (latter)... på en måte. Hvis... for det... elevene, du får ikke planlagt hva elevene sier og mener og tenker, før undervisning. Så jeg tenker at de timene som blir litt annerledes enn det du hadde tenkt, hvor du kommer litt utenfor, og man tar det litt der man er. Dét synes jeg er de beste timene. For da tar man utgangspunkt i hvor man er, og...

Christian: Mhm.

Julie: Mhm.

Irene:... hva som skjer, hva som rører seg der og da.

Julie: Ja.

Irene: Og da blir det... det er jo, musikk er jo levende. Så hvis man på en måte tar det ut fra hva som rører seg, der og da, så synes jeg i hvert fall at det blir de beste timene.

Elevers spontane innspill forstås av lærerne både som en utfordring og som en ressurs i musikkundervisningen. Å våge å hengi seg til musikkfagets kreative og lekne aspekter er noe flere av lærerne uttrykker som viktig. Musikkundervisningen forstås i stor grad som noe som oppstår og utvikler seg i samhandlingen mellom lærer og elever. Her kreves det at læreren viser årvåkenhet overfor elevene og det relasjonelle samspillet som oppstår i musikktime.

4.2.3 Legitimere musikkundervisningen

En oppfatning om å *legitimere musikkundervisningen* har på mange måter med klasseledelse å gjøre. Lærerne forteller om utfordringer knyttet til den

«annerledesheten» musikkfaget representerer i elevenes skolehverdag. Musikkundervisning tilbyr en alternativ undervisningsdiskurs for elevene, der begreper som undervisning og kunnskap tilskrives mening på alternative måter.²⁵ Elevene beveger seg stadig mellom ulike fag og lærere, praksiser og meningsystemer. For at musikkundervisningen skal oppleves meningsfull for elevene må musikkundervisningens «virkelighet» (jf. Berger & Luckmann, 2000) gjøres begripelig for dem. I sitatet under forteller en lærer om hvordan han jevnlig må minne elevene på «rammene» for musikkundervisningen, med forståelse for at faget kan virke «uoversiktlig»:

Andreas: (...) Det er jo spesielt på de minste, at de kanskje ikke helt skjønner... skjønner rammene. Og det, det skjønner jeg jo. For det er jo et uoversiktlig fag, sånn sett. Det er ikke sånn: Finn fram boka, slå opp på side trettito, gjør oppgave én, to, tre. (...)

Slike påminnelser til elevene, om hva musikkundervisning er og krever, kan tolkes som en type legitimeringshandlinger. Musikkundervisning kan også hevdes å strukturere og posisjonere elevene på bestemte måter, som jeg har redegjort for i avsnitt 2.3.2. Å tilby elevene slike alternative posisjoner, med andre forventninger til sosial handling og relasjon, kan synes å gi flere lærere utfordringer knyttet til å legitimere undervisningen og sin rolle som klasseleder. Frida forteller om utfordringer med å lede grupper i musikk:

Frida: (...) For jeg ser at det kan være... det er vanskelig å være i klasser der jeg bare har musikk og ikke noe annet.

Laura: Ja. Ja.

Frida: Ja, sånn i forhold til å være leder i klassen.

Laura: Mhm.

I musikkundervisning situeres også lærerrollen som annerledes, særlig dersom musikkundervisningen gjennomføres av en annen lærer enn elevenes kontaktlærer. Faglærere i musikk kan hevdes å ha en kvalitativt så vel som kvantitativt annerledes relasjon med elevene, med sitt lave timetall per uke og sin mangel på kontakt med elevenes helhetlige hverdag og deres foresatte. Musikkklærere ansatt i faglærerstilling har gjerne ansvar for undervisningen av en rekke ulike

²⁵ I avsnitt 2.3.2 har jeg gjort rede for ulike aspekter som kan hevdes å gjøre musikk til en *avvikende praksis* i skolehverdagen. Her argumenterer jeg blant annet for at musikkfagets kunnskapsgrunnlag og undervisningspraksiser framstår som annerledes enn andre fags.

elevgrupper på ulike trinn, til forskjell fra for eksempel kontaktlærere som i større grad underviser én bestemt gruppe eller ett alderstrinn i en lengre periode. Å være ren faglærer kan oppleves utfordrende under slike betingelser. I sitatet under problematiserer Beate en mangel på kontinuitet i relasjonen med de ulike elevgruppene:

Beate: (...) Som faglærer, så har man jo mye mindre kontinuitet også på disiplin og alt det der, ikke sant. Hvis du er i klassen hele tiden så vet du akkurat hva som gjelder og ikke gjelder. Men når jeg kommer inn én gang i uka, så må jeg hele tiden re-etablere og ok, alt gjelder her, akkurat som... ikke sant, du må ta det på nytt hver gang. (latter). Ja.

Når en elevgruppe bes gå inn i et musikkrom, og møter en undervisningspraksis med kvalitativt annerledes måter å forholde seg til kunnskap og læring på, utfordres vante strukturer og dermed også elevenes vante syn på seg selv. Gjennom å bli posisjonert annerledes enn de er vant til får elevene mulighet til å se seg selv – og bli sett av omgivelsene – på alternative måter. Å gjennomføre musikkundervisning på et eget rom spesielt tilegnet faget betraktes forøvrig som positivt blant lærerne, som en «luksus» (Kristine), en indikator på at man «har det bra» som musikk lærer (Cecilie). Et eget rom for musikkfaget betraktes som nødvendig for at undervisningen skal bli optimal (Guro, Bjørn, Frida, Andreas). I ett gruppeintervju gir lærerne imidlertid uttrykk for at det å ha et eget musikkrom ikke betyr så mye, at musikkundervisning tvert imot *burde* foregå i ulike rom og ikke avgrenses til et musikkrom (Irene, Julie og Christian). I sitatet under forteller Lea om hvordan hun har valgt å møblere musikkrommet med ordinære pulter:

Lea: (...) Ehm, da jeg møblerte dette musikkrommet, så sa rektor: Skal det være pulter her, da. Ikke sant, for nei, musikk er jo sånn... musikkrom må jo være liksom... her må man kunne gjøre, bevege seg, ha plass til å ja, gjøre litt forskjellig. Og det er jeg for så vidt enig i. Men, med elevmassen man har i dag, så er det ofte... De fungerer best når det er, okei, dér sitter man, og... veldig sånne faste... faste regler og rutiner. Og spesielt også fordi de ikke er så ofte på... på musikkrommet.

Leas valg kan tolkes som en måte å legitimere musikkundervisning overfor elevene på, ved å gjøre overgangen mellom andre fag og musikkfaget mer «sømløs». Når elevene struktureres på måter de er vant til, med de samme reglene og rutinene, opplever Lea at dette gjør dem mer åpne for å ta imot annerledes kunnskap og delta i uvante læringsaktiviteter. Å møblere musikkrommet som et ordinært klasserom kan tolkes som en konkret måte å integrere

en del av elevenes øvrige hverdag i musikkundervisningens ellers avvikende praksiser, og derigjennom hjelpe elevene å begripe musikkundervisningens virkelighet (jf. Berger & Luckmann, 2000). Det kan imidlertid hevdes at en legitimeringsstrategi som den Lea bruker her, er av en reaktiv type: Den underletter umiddelbart for utfordringer som oppstår med klasseledelse, men bidrar ikke proaktivt til legitimering av musikkundervisning som alternativ praksis.

4.2.4 Oppsummering kommunikatív-didaktisk dimensjon

Kommunikasjon og relasjonsarbeid i klasseromssituasjonen er noe lærerne snakker ofte og mye om. En del av lærerens profesjonelle skjønnsutøvelse innenfor en kommunikatív-didaktisk dimensjon dreier seg om å definere og formidle til elevene hva som til enhver tid er undervisningens mål og innhold. Å vurdere musikalske uttrykk er noe lærerne oppfatter som sentralt men krevende her. Mangelen på det synlige og håndfaste i musikken er et utfordrende aspekt ved faget. Uten verbale og tydeliggjorte kategorier kan det by på utfordringer å definere, vurdere og formidle musikkuttrykk i en undervisningssituasjon (Nielsen, 1998, s. 105).

En sentral oppfatning innenfor en kommunikatív-didaktisk dimensjon er å lede gruppa. Her uttrykker lærerne at det er viktig å være godt forberedt. Å ha en klar plan og en oversikt over undervisningens mål, mening og resultater løftes gjerne fram som gunstig for klasselederrollen. Med støtte i John Hatties toneangivende teorier om synlig læring (Hattie, 2012) peker også Utdanningsdirektoratets policy på nødvendigheten av god klasseledelse. En god klasseleder sørger for at elevene eksplisitt vet hva, hvorfor og hvordan de skal lære (Utdanningsdirektoratet, 2016d). For noen av lærerne i studien dreier god forberedelse seg om å utarbeide et repertoar av undervisningsinnhold og aktiviteter som grunnlag for improvisasjon og tilpasning. For andre betyr det i større grad iverksetting av målrettet og detaljert planleggingsarbeid. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittelet om planleggingspraksis (kapittel 5). Å motivere elevene, hovedsakelig ved hjelp av det positive, lystfylte og stimulerende, betraktes av lærerne som sentralt knyttet til det å lede grupper. Å engasjere elevene og skape undervisning som de liker og finner mening i er en oppgave lærere gjerne anser som sentral ved det å gjøre en god jobb (Priestley & Biesta, 2013, s. 196). Å motivere elevene kan sees som del av en *feedback-loop* (Fischer-Lichte, 2004; Fredriksen, 2018, s. 59, 60) av gjensidig bekreftelse: En engasjert elevgruppe bidrar med energi og bekreftelse tilbake

til musikk læreren og hennes videre undervisning. En sentral del av klasseledelsen går ut på å forholde seg til elevenes innspill. Elevenes spontane og aktive deltakelse betraktes av mange av lærerne som helt nødvendig. En spenningsfylt motsetning mellom spontanitet og disiplin gjør seg gjeldende i lærernes utfordring med å slippe til og stramme inn. Dette fordrer i stor grad en didaktisk lydhørhet. Musikkfagets komplekse og mangfoldige kunnskapsgrunnlag (Nielsen, 1998; Sætre & Vinge, 2010; Vinge, 2014) er på mange måter avhengig av en slik lydhørhet hos læreren. En dynamisk og mangfoldig kunnskapsbase gjør musikkundervisningens ontologi avhengig av elevene, læreren og det kommunikativ-didaktiske samspillet mellom dem.

Oppfatningen om å *legitimere undervisningen* kan sees i sammenheng med klasseledelse, der det å «overbevise» elevene om musikkundervisningens hensikt og verdi blir viktig. Legitimeringen av undervisning skjer også ved at lærerne på ulike måter «minner» elevene på de forventningene og rammene musikkundervisningen representerer. Å legitimere undervisningen kan, på samme måte som oppfatningene om å *lede gruppa* og *vurdere musikalske uttrykk*, settes i sammenheng med musikkfagets kunnskapsgrunnlag. Musikkfagets komplekse og dynamiske kunnskapsgrunnlag krever på mange måter en lærer som tar et profesjonelt didaktisk ansvar for å vise, tolke, formidle og sette kunnskapen i en relevant pedagogisk sammenheng. Læreren blir en rekontekstualiserende aktør (Sætre, 2014) som foretar en rekke valg og tolkninger i hver undervisningsøkt. Disse valgene må fortløpende legitimeres og avstemmes med elevene.

4.3 Den læringsdidaktiske dimensjonen

Hvordan læreren bør tilrettelegge for fruktbare, lærerike møter mellom elev og undervisningsinnhold (Klafki, 2000, s. 143) er en sentral problemstilling i deler av didaktisk teori, fortrinnsvis den dannelsesteoretiske. I den foreliggende studien rommer en *læringsdidaktisk* dimensjon de av lærernes oppfatninger som på ulike måter angår lærings situasjonen og forholdet mellom elev og undervisningsinnhold. Innenfor en læringsdidaktisk dimensjon har jeg samlet oppfatninger knyttet til å skape et musikalsk uttrykk som undervisningsinnhold, og til det å kontekstualisere lærings erfaringer i musikk som alternative og tverrfaglige. Følgende tre oppfatninger er analysert fram som sentrale: *Frambringe et musikalsk uttrykk, tilby en alternativ arena* og *arbeide tverrfaglig*.

4.3.1 Frambringe et musikalsk uttrykk

Når musikkundervisning dreier seg om aktiviteter knyttet til å musisere, komponere og reprodusere kreves det i stor grad at det musikalske uttrykket skapes av elevene (Nielsen, 1998, s. 105). Dette forutsetter elevenes motiverte deltakelse, noe mange av lærerne i den foreliggende studien er opptatte av. At mange av lærerne snakker mye om å motivere elevene til å delta i undervisningen kan tolkes som at dette oppleves som både viktig og utfordrende i musikkundervisningen. Flere av lærerne forteller om undervisningssituasjoner der de prøver å forebygge og håndtere vegring hos elevene. I sitatet nedenfor forteller Daniel om *fraværet* av et musikalsk uttrykk, at det i noen øyeblikk «ikke skjer noe», som et kritisk punkt i sangundervisning:

Daniel: (...) Det kan virke som at ikke det skjer noe.

Laura: Mhm.

Daniel: Du øver igjennom sangen, det er stille i koret, og du øver én gang til. Og i tillegg er det en del klappinger, og det er folk som skal kanskje gjøre noe, og...

Kristine: Mhm.

Daniel: Og så... men så har jeg lært meg at det er... bare hold det. Bare hold det gående, for plutselig kommer lyden. Da er det akkurat som om de har skjønt det. Da blir de sånn at de blir... følger med hva som skjer. Og så deltar de.

Daniels utsagn peker her på en sårbarhet i undervisningens *ontologi* (Bengtsson, 2001) i de delene av musikkfaget som krever aktiv deltakelse av elevene for at noe overhodet skal skje. Elevene kan ikke tvinges til å delta i sang eller samspill, og ingenting står i prinsippet på spill dersom de velger å være stille eller å gjøre en halvhjertet innsats. Å skape et felles musikkuttrykk forutsetter likevel alle elevenes motivasjon og konsentrasjon, ettersom uttrykket blir hele gruppas referansepunkt for undervisningen. Lea opplever at elever av ulike grunner ikke ønsker å delta i musikkuttrykket, og dessuten bruker anledningen til å skaffe seg negativ oppmerksomhet. Da utfordres undervisningsforløpet som helhet:

Lea: Er det noen elever som ikke takler det helt, så er det så lett å bare ehm... velge en rolle som litt bajas. Okei, se hva jeg gjør. Og så ser andre, for på grunn av lyden, så blir all oppmerksomheten plutselig, åja, det var en som gjorde sånn og sånn. Og så... det var morsomt, ikke sant. Så, en som ikke klarer faget helt, kan så lett likevel få den oppmerksomheten den vil ha. Og dét er veldig annerledes

sammenliknet med... for eksempel med norsk, hvor man... En som skriver en bra tekst, en som skriver en dårlig tekst. Man... det går ikke på bekostning av den timen, ikke sant. Den svake eleven trenger jo oppbacking for å kunne skrive bedre tekster. Men det går ikke på bekostning av hele den timen. Mens når man har musikktime, og ehm... det skal være estetisk, og man skal oppnå et visst mål. Så kan det så lett bli ødelagt på grunn av... Jeg tenker, ja, for eksempel, det med å holde en puls, ikke sant. Det trenger bare å være én eller to, sånn som da ikke... så blir hele... som ikke holder den samme pulsen, så... så når man ikke hele det målet. Og jeg som lærer, jeg legger jo merke til det. Andre elever blir kanskje indirekte påvirket av det, og så plutselig så er man helt ute å kjøre, for å si det sånn (latter).

Leas utsagn er interessant fordi det belyser musikkundervisningens sårbare og dynamiske ontologi. Det som skapes i musikkturen er, på godt og vondt, resultatet av et musikalsk-sosialt samspill som i bunn og grunn er uforutsigbart. Lærerens evne til profesjonell didaktisk ledelse kan hevdes å spille en avgjørende rolle i musikkundervisning, til forskjell fra for eksempel norskundervisning der undervisningsopplegg, konkrete tekster og skriftlige oppgaver strukturerer undervisningen i en ganske annen grad. I sitatet nedenfor diskuterer Kristine og Daniel utfordringer de opplever dersom elever av ulike grunner lar være å yte en innsats i musikkundervisningen. Daniel ser innsats som et spørsmål om «å gidde», noe som impliserer et bestemt syn på elevens og lærerens ansvar i undervisningen. Kristine omtaler derimot utfordringen med manglende innsats som et spørsmål om prestasjonsangst.

Daniel: Problemet er hvis de ikke har fått til noen ting, for de synes ikke det er noe gøy, og de... de sitter og skammer seg, og det var én på gruppa som ødela, og alt det der. Da gjelder det å ikke være sånn helt nådeløs, for det er kanskje noen som har prøvd. Men hvis du vet at hele gruppa bare ikke gadd å prøve engang, så er jeg ganske nådeløs. Da sier jeg at det hér var dårlige greier.

Kristine: Mhm.

Daniel: Dere har jo ikke prøvd engang. Må bare prøve, og se åssen det blir.

Kristine: Jeg har heldigvis ikke opplevd det enda (latter). Jeg synes det er vanskelig, å være så streng. Men... (latter).

Daniel: Ja, jeg tror nok de opplever at...

Kristine: (Overlapper) Jeg har heldigvis bare opplevd de som har veldig, veldig lyst, og så bare kommer nervene med det å framføre, sånn bare sånn whooh... Og så har de ingen kontroll.

Daniel: Ja. Uff, ja det er vanskelig å se på.

Kristine: Og så... da synes jeg det er litt godt å kunne snakke om det, bare sånn klasse, den der med at... sånt skjer av og til, at vi blir nervøse. Men så synes vi jo at da kom dere gjennom det, og... vær stolt over det at dere faktisk kom dere igjennom. At dere ikke... stakk av, på en måte.

Å komme elevene i møte med *forståelse* for deres manglende deltakelse, slik Kristine gjør i sitatet ovenfor, kan tolkes som en måte å opprettholde lærerens kontroll på: Ved å unngå å stille elevene til ansvar for manglende deltakelse beholder læreren en sterk posisjon som «tålmodig omsorgsperson», og unngår en mer sårbar konfliktposisjon der eneste legitime utvei for lærerens autoritet er å lykkes med å få alle elevene til å delta. Flere av lærerne i studien forsvarer elevenes vegring for musikkfaget på liknende måte som Kristine, gjennom å forstå musikkaktiviteter som noe som eksplisitt må våges. I sitatet under snakker lærerne om praktisk-estetiske aktiviteter som noe elevene må være modige og sosialt sterke for å delta på:

Guro: Det er litt sånn elevavhengig noen ganger. For jeg husker det var en... Det var også der jeg jobbet før. Som var... han danset ballett, da. Og dét var fort en ting som han kunne ha måttet skjule for de andre. Men han var den beste på fotballbanen også. Så det var ingen som noen gang sa noe til han, når han skulle på ballettrening eller... Så jeg tenker at kanskje det også... henger sammen med de som spiller instrumenter, da. Det er... Hvis du er en ledertype, så er det kanskje lettere å tore.

Forståelsen av at musikkfaglige aktiviteter er skummelt for elevene kan, som nevnt ovenfor, legitimere en forståelsesfull og oppmuntrende lærerrolle, en lærer som «pirker og drar» framfor for eksempel å stille et ultimatum:

Daniel: Men så må en jo pirke og dra i de også, og si sånn, bli med, da, bare prøv. At dét er holdningen. Det gjør ikke noe om ikke du kan alle ordene, kan helt melodien. Bare prøv å bli med på melodien, prøv å bli med å synge, prøv å... Da blir det en helt annen holdning enn den der jeg må kunne den perfekt før jeg tør.

Å senke terskelen for elevenes prestasjon i musikktime er et ideal flere av lærerne i studien gir uttrykk for. Lærerens rolle blir å «gå foran som et godt eksempel» for å våge å dumme seg ut:

Bjørn: Du må jo gå foran som et godt eksempel, hvis du har sanger med bevegelse, så elevene skjønner at her er det fritt frem, det er bare å delta. Ingen kan gjøre seg mer flau enn det læreren har gjort allerede, så alt er greit, liksom. Alt er innafør. Da har du en god time (latter).

En slik oppfatning av lærerens rolle og oppgave sammenfaller med Lindgrens (2006) studie der lærere forstår det som en god pedagogisk egenskap å være blott en voksenperson som bevisst demonstrerer manglende fagkunnskap (s. 139). Også Lindgren & Ericsson (2013) fant i sin studie at lærere legitimerte en åpen og tillatende setting i musikkundervisning, hvor læreren åpent innrømmer manglende fagkunnskaper. Lindgren & Ericsson fant en oppfatning om at barna gjøres trygge på å uttrykke seg ved at man fjerner kvalitet som parameter i undervisningen. Manglende fagkunnskap ble artikulert som en slags pedagogisk kompetanse. Som en parallell til *læreres* behov for å føle mestring i musikkundervisning, som vi var inne på i avsnitt 4.1, kan en slik oppfatning knyttes til *elevers* behov for å være trygge nok til å delta i musikkundervisning. Studier viser at heller ikke barneskoleelevers tiltro til egne musikalske ferdigheter nødvendigvis er sterk (Ritchie & Williamon, 2011).

Elevenes vegring for musikkfaget forsvares av lærerne, som på sin side også legitimerer vegring for å *undervise* i faget ved å konstruere en forståelse av musikkundervisning som «skummelt» (se avsnitt 4.1.1). Beate er den av lærerne som klart legitimerer musikkundervisning som læring-gjennom-prosess. Som motsetning beskriver hun «de andres» undervisning med ferdige singback-arrangementer som å «røre ut en posesuppe», en lettvent og inautentisk løsning sammenliknet med det å akseptere og anerkjenne et krevende musikalsk håndverk:

Beate: (...) Mens de andre rører ut en posesuppe, liksom, og ferdig produkt, så står jeg der og bygger med løse brikker og prøver å lage noe ut av det. Det er ikke sikkert det høres så fantastisk ut. Men allikevel så er det mye mer læring for elevene i det. Ikke sant. Så... og om alle gjenkjenner det til enhver tid, det spørs vel.

Beate opplever at hennes arbeid med å lage musikk med elevene, uten hjelpemidler som singback, ikke anerkjennes av omgivelsene fordi det høres annerledes og mer uferdig ut enn et ferdigprodusert akkompagnement. Dette kan betraktes som en

utfordring knyttet til å vurdere hva et musikalsk uttrykk skal og bør være, som vi også var inne på i avsnitt 4.2.1. En forventning fra omgivelsene om et feilfritt og «polert» musikalsk uttrykk gjør det på mange måter utfordrende å anerkjenne musikkundervisning som en lærende prosess der elevene prøver og feiler, og først og fremst våger å delta i å frambringe et musikalsk uttrykk.

4.3.2 Tilby en alternativ arena

Når lærerne i den foreliggende studien snakker om musikkundervisning kommer det stadig til uttrykk en oppfatning om å *tilby en alternativ arena* til elevene gjennom musikk. Flere av lærerne ser musikkundervisning som en mulighet for elevene til å få tilgang på erfaringer de ikke nødvendigvis får i skolens øvrige undervisning. Lærerne framhever særlig lek, mestring og anerkjennelse som noe det er mangel på i skolehverdagen, og som musikkundervisningen kan tilby elevene. I sitatet under ser Beate musikkundervisning som en nødvendig *arena for mestring* for elevene. Hun betrakter musikktimene som en mulighet til å strukturere og posisjonere elevene i alternative roller:

Beate: Ja, de kan oppleve en mestring, og så... Og så er det... ja. Det er jo noe med det å... Det er jo et opplevelsesfag, ikke sant. Både når det gjelder mestring, men også det som... opplevelser, og dermed også, gjør det jo også noe med... For jeg opplever gruppene ofte helt annerledes enn i teoritimer. For du får et helt annet samspill i gruppene. Det er ikke sikkert det er de samme elevene som er mest i forgrunnen i teoritimene, som i kunst og håndverk og i musikktimene, ikke sant. Plutselig så kan jeg høre at jamen, den eleven der er veldig... Oi, sier du det, det har jeg egentlig ikke merket noe til. For at det er kanskje jeg som har vært veldig frempå med musikk, da, eller frempå med kunst, eller... ikke sant. Så det er jo veldig fint å ha sånne arenaer, da. Ja.

Mange av lærerne oppfatter musikkundervisning som arena for alternative aktiviteter, avslapning og praktisk mestring i elevenes hverdag. Å «dra fram andre sider» i eleven (Lea) sees som viktig. Musikk blir en måte å oppnå balanse på i elevenes ellers så teoretiserte hverdag (Lindgren, 2006, s. 101). Det kan argumenteres for at lærernes oppfatning av musikkundervisning som alternativ arena styrkes av at lærerne også konstruerer andre fag som en binær motsetning: passive og stillestående, ensidige og fokuserte på prestasjoner.

En oppfatning av musikkundervisning som alternativ og kompenserende arena innebærer at flere av lærerne vurderer, planlegger og gjennomfører

musikkundervisningen i forhold til det de forstår som en større helhet i skoledagen og hva elevene tilbys av erfaringer. Flere av lærerne uttrykker en verdi i å «ta pulsen på» elevene: å vurdere om de virker slitne etter en periode med nasjonale prøver (Andreas), eller om elever har behov for et mentalt «værskifte» (Elisabeth), en endring av sinnsstemning gjennom aktiviteter i musikkundervisningen. Musikkundervisning konstrueres som en arena der elevene kan oppleve aktivitet og dynamikk, variasjon, glede og lyst. Anna oppfatter musikkrommet som et sted der elevene får gjøre ting de «vanligvis» ikke gjør, som «å ligge på gulvet», noe både yngre og eldre elever ifølge Anna opplever som «veldig stas». Elisabeth forstår musikk som et fag der elevene får anledning til å utvikle seg og bli sett på alternative måter. For Elisabeth er det å «se» og anerkjenne eleven en grunnleggende oppgave for henne som musikk lærer, i et samfunn der kontakten med foresatte forsvinner i «en verden med stress». Musikkundervisningen blir den ene arenaen der barnet både blir sett og får anledning til å leke:

Elisabeth: (...) Det er for lite lek i skolen. Ungene hopper altfor tidlig av med lek. De skal inn med... inn i skolesystemet med altfor tidlig testing. (...) Det blir større skilnad mellom sterke elever og svake elever. De blir... altså, elever som trenger mer trening, de blir testet. Og de blir stresset av de testingene. (...) Og jeg synes det skaper lav mestringsfølelse hos elevene. De blir destruktive og mister gleden (...) Prestasjon, prestasjon, prestasjon. Mindre lek. (...) Og gjennom lek så er det mye læring, så jeg må leke mye i musikktime også. (...)

Sitatet under viser for øvrig en variasjon. Julie, Christian og Irene ser musikkundervisningen som en alternativ arena for læreren, der man kan få bekreftet eller avkreftet hypoteser man som lærer har om elevens atferd, utfordringer eller talenter:

Julie: Og så er det jo kanskje enkelte man kan se en liten sammenheng på, hvis de sliter med noe... særlig motorisk og litt sånt, da. At det går igjen i musikkfaget også. Så kan man jo bekrefte det litt ifra flere sider. Ja.

Christian: Ja, det er sant. Mhm.

Julie:(Overlapper) Eller... motsatt, da. Så... veldig god på veldig mye ting, og så... får til alt dét også.

Christian: Ja.

Julie: Ja. Mhm.

Christian: (Overlapper) Nei, det er helt... det er et godt poeng. Det er jo alltid en sammenheng. Ja.

Hos Julie, Christian og Irene blir musikkundervisningen med dette forstått som *pedagogens* alternative arena. Denne forståelsen kan hevdes å ha et instrumentelt aspekt, der undervisningen betraktes som et middel for pedagogen til å vurdere eleven. De øvrige forståelsene, av musikkundervisning som alternativ arena for elevene, setter i større grad *elevens* utvikling i sentrum.

Alternativitet kan imidlertid forstås i mange lys, ikke nødvendigvis som noe elevene opplever som umiddelbart positivt. Som avvikende praksis (jf. avsnitt 2.3.2) kan musikkfaglig praksis bære i seg et kritisk potensial. Dersom elevene møter noe så forskjellig fra det de er vant til at det utfordrer og vekker dem (Bollnow, 1969, s. 84) bidrar det til at de for et øyeblikk kan betrakte verden med andre øyne. Lærerne i den foreliggende studien snakker imidlertid ikke om denne typen rystende musikalske erfaringer som et mål i musikkundervisning. De forstår musikkundervisning hovedsakelig som *positiv* alternativitet. Å posisjonere musikkundervisningen på en slik måte kan gjøre musikkfaget lettere å integrere i skolens eksisterende praksis framfor å fremmedgjøre det som avvikende praksis. Forstått som en positiv-alternativ arena føyer musikkundervisningen seg inn i skolehverdagens meningssystem framfor å utfordre det. Da skapes også en begripelig og dermed legitim plass til musikk som fag.

4.3.3 Arbeide tverrfaglig

En oppfatning om å *arbeide tverrfaglig* innebærer at lærerne ser det som viktig å trekke inn aspekter fra andre fag i musikkfaget. Mange av lærerne gir uttrykk for at tverrfaglighet er en måte å skape en klarere sammenheng mellom fagene på: «Det gir jo litt mer mening for elevene hvis ting henger litt sammen.» (Beate). Tverrfaglig arbeid står sentralt i begrepet *dybdelæring*, et begrep som er aktuelt i forbindelse med fagfornyelsen og implementering av ny læreplan LK20. Definisjonen av dybdelæring er «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det tverrfaglige konstrueres både i lærernes utsagn og av Utdanningsdirektoratet som positivt for elevenes læring og forståelse. Lærerne forstår tverrfaglig arbeid på ulike måter. To lærere bruker uttrykk som å «dra inn» (Elisabeth)/ «trekke inn» (Andreas) andre fag. Formuleringene peker mot en forståelse av musikk som et fag som ideelt sett

skal romme flere fag og praksiser utover seg selv. Lærerens oppgave blir her å forsøke å inkludere andre fag aktivt i musikkundervisningen:

Elisabeth: (...) [M]usikkfaget rommer mange... mange ting. Og jeg, som musikk-lærer, er veldig opptatt av tverrfaglighet. Jeg tenker altså, når jeg planlegger timen min, så tenker jeg, kan jeg dra inn norsk som språk. Vi synger sanger, vi synger tekster. Kan jeg dra inn matte. (...)

Når lærerne arbeider tverrfaglig integrerer de andre fags begreper og forståelsesmåter i musikkfaget. Dette kan bidra til å begrepsliggjøre og dermed også legitimere musikkfaglig praksis for elevene. For Andreas er det viktig å minne elevene på at de arbeider tverrfaglig:

Andreas: (...) Så jeg prøver jo hele tiden å flette inn fag, da. Å gjøre de bevisste på at nå, nå gjør dere faktisk matte, i musikk. For hvis jeg ikke sier noe, så tenker de ikke på det. (...)

Andreas' oppfatning om at elevene bør *gjøres oppmerksomme på* det tverrfaglige aspektet når de har musikkundervisning kan tolkes som en strategi for å legitimere musikkundervisningen overfor elevene. Ved å kontekstualisere elevenes læringserfaringer i musikk i et tverrfaglig perspektiv knytter Andreas musikkfaget til skolehverdagen som helhet. Noen lærere ser tverrfaglig arbeid som en måte å synliggjøre en større *sammenheng* for elevene på, som motsats til en skolehverdag potensielt sterkt oppstykket i ulike fag og lærebøker:

Frida: Ja. Ja, egentlig ønsker... jeg kunne ønsket meg å jobbet enda mer tverrfaglig. Ikke sant, fordi at det er jo... Men vi har hatt litt nå med at de har hatt leselekse i KRLE-boken og sånne ting, ikke sant. For jeg... altså, og du har jo gjerne et norskverk som... Plutselig så står det kanskje noe kjempeinteressant om Malala der, for eksempel. Men... men det kunne det jo stått i samfunnsfag, eller... ikke sant, altså, du... Jeg kunne nesten ønsket meg en sånn... norsklæreverk som gikk på de andre fagene. Ikke sant. (...)

Elisabeth konstruerer en motsetning mellom «fagidioti» på den ene siden, og en ideell åpenhet og balanse på den andre siden:

Elisabeth: (...) [D]et er viktig å ikke være fagidiot, tenker jeg. At man har litt balanse, og er litt åpen. (...)

Christian, Irene og Julie setter imidlertid spørsmålsteget ved tverrfaglig arbeid i musikkfaget, og deres oppfatning utgjør en interessant variasjon. Disse lærerne

kritiserer det de opplever som en interesse hos skoleledelsen for å «koble på» musikkfaget i en skolesamling tilknyttet FN-dagen:

Christian: (Overlapper) Ja, det kan jo være... et veldig godt eksempel, da, er jo de FN-greiene, ikke sant.

Irene og Julie: Ja...

Christian: Som egentlig ikke har noe som helst med musikk å gjøre. Det har med politikk og verden, og...

Irene: Ja...

Julie: Mhm.

Christian: Men så kobler man på musikk, for det blir jo litt mer... seremonielt... (latter)

Irene: Virkningsfullt, og... (latter).

Christian: (Overlapper)... med musikk (latter) Vi må begynne med en sang, vi må slutte med en, og så må vi holde hender, og... ja.

Julie: Ja... (latter)

Irene: (Latter)

Christian: Og dét kunne jo hvem som helst ha tilrettelagt. Men det er jo vi som gjør det.

Lærernes fortelling om musikkfagets rolle på FN-samlingen kan tolkes i et videre perspektiv, som kritikk av en middel-tenkning rundt musikkundervisning (Varkøy, 2001): Musikkfaget «kobles på» et arrangement som «ikke har noe som helst med musikk å gjøre» (Christian), og får funksjon som et middel til å løfte forestillingen framfor å være et mål i seg selv. Lærerne kritiserer her også den rollen de selv gis som tilretteleggere av musikalske virkemidler, en oppgave «hvem som helst» kunne hatt ansvaret for (Christian). FN-arrangementet lærerne forteller om dreier seg i stor grad om samfunnsfaglige temaer. I et profesjonaliseringsperspektiv vil det på mange måter være mer gunstig for lærerne å bli tildelt ansvar som tilsvarer deres profesjonelle *musikkfaglige* kompetanse.

4.3.4 Oppsummering læringsdidaktisk dimensjon

Sentralt hos lærerne i den foreliggende studien er oppfatningen om å *frambringe et musikalsk uttrykk*. Å arbeide med musikalske uttrykk: oppleve, forstå, ta del i og bidra til å skape dem (Utdanningsdirektoratet, 2006) er et overordnet formål for musikkfaget. Smalls musikkbegrep, der musikk betones som aktivitet snarere enn et objekt (Small, 2011), er tidvis sterkt tilstede i lærernes samtaler. Musikk som aktivitet innebærer for øvrig et imperativ om å initiere og opprettholde denne aktiviteten, for at musikkundervisningen skal få et «noe» å dreie seg om. Når elevene selv skal skape det musikalske uttrykket må de være motiverte og deltakende. Spesielt når det gjelder sangundervisning snakker lærerne om viktigheten av at alle deltar i det felles musikalske uttrykket. Ønsket om å «få alle med» kan knyttes til en diskurs om å få ting til å fungere i undervisningen (Krüger, 2000, s. 125), at elevene trives og deltar i det som skal gjøres (s. 126). Når elever av ulike grunner vegrer seg for å delta har dette mer umiddelbare konsekvenser for undervisningsforløpet i musikk enn i fag der individuelle lærebøker, digitale verktøy, oppgaveark, tavle etc. i større grad skaper referansepunkter og struktur for timen. I musikk kan elevenes vegring for å delta utfordre en sentral del av grunnlaget for undervisningens *momentum*, som skapes og bygges videre på fra øyeblikk til øyeblikk. Lærerne gir uttrykk for ulike måter å forebygge vegring på og sikre at elevene deltar: å framheve det lystfylte ved musikkfaget, å innta rollen som faglig feilbarlig «voksenperson» framfor fagekspert (Lindgren, 2006) og å «forstå» at elevene vegrer seg. Å vise forståelse for at elevene ikke vil delta kan tolkes som et forsøk på å ta elevenes perspektiv: å gå dem i møte med en oppfatning om at musikk er naturlig å vegre seg for. Når lærerne selv posisjonerer musikk som et fag det er grunn til å være skeptisk til kan det imidlertid hevdes at de devaluerer faget og gir det en negativ ontologisk status (jf. Berger & Luckmann 2000, s. 122).

Å tilby en alternativ arena gjennom musikk oppfatter mange av lærerne som meningsfullt. Dette innbærer å gi elevene et praktisk-estetisk «pusterom» i en skolehverdag som av lærerne framstilles som teoretisert, konform og passiviserende. Musikkundervisning framheves også som en alternativ mulighet for mestring for elever som ikke opplever dette i andre fag. Dette synet på musikkfaglig virksomhet er i tråd med Lindgrens (2006) studie, som fant at lærere konstruerer *estetisk virksomhet som balanse*. Estetisk virksomhet blir her en praktisk-estetisk motsats til teoretisk undervisning (s. 101). I den foreliggende studien ser lærerne musikkundervisning som en nødvendig motsats

til en teoretisert skolehverdag, testing, stress og alvor. Lærerne uttrykker også at musikkfaget bidrar positivt til læring i andre fag, samt til elevens generelle oppdragelse og utvikling. Å forstå musikkundervisning som et middel til en balansert skolehverdag, eller til bedre prestasjoner i andre fag, kan betraktes som instrumentelt. Hensikten blir her en opplæring gjennom musikk framfor til musikk (Varkøy, 2001). Lærernes omsorg for det hele mennesket, for elevenes mestring og trivsel innenfor skolen og i livet generelt, kan også representere en idé om at skolen som helhet skal bidra til elevens samlede dannelse. Det samme gjelder oppfatningen om å arbeide tverrfaglig. Weniger (2010) hevder at skolens oppgave er å sy de ulike fagene, med sine spesifikke mål og horisonter, sammen til en helhet der elevenes dannelse er målet. Denne helheten bidrar fagene hver for seg til å tjene (s. 117).

Som vi har sett konstruerer flere av lærerne et dystert bilde av skolen som teoretisert, prestasjonsrettet og usunn for elevenes utvikling. Dersom musikkundervisning forstås av lærerne som en motsats til hva skolen *ikke* bør være kan dette få konsekvenser for definisjonen av hva musikkundervisning *bør* være. Dersom musikkundervisning konstrueres som et bidrag til balanse i forhold til en bestemt ideell helhet vil musikkundervisningen få en reaktiv og kompensere funksjon. Musikkundervisningens oppgave blir å tilby det som ikke tilbys i skoledagen ellers. Her bindes musikkfaget på mange måter til en binær posisjon som lystfylt og avslappende.

4.4 Den organisatoriske dimensjonen

En organisatorisk dimensjon ved lærernes profesjonelle praksis dreier seg på ulike måter om å være ansatt på en arbeidsplass. Å være ansatt som lærer handler ikke minst om å være en del av sosiale strukturer som er uformelle, men som like fullt har betydelig gjennomslagskraft på skolens og lærernes praksis. Nedenfor viser jeg hva lærerne oppfatter som meningsfull praksis knyttet til sin plass og rolle i det organisatoriske fellesskapet på skolen. Jeg har tolket fram to oppfatninger som framtrede: *Samarbeide* og *legitimere praksis*.

4.4.1 Samarbeide

En del av den organisatorisk-profesjonelle virksomheten til lærerne består i å kommunisere og samarbeide på ulike nivåer med andre kolleger ved skolen.

Når lærerne i den foreliggende studien blir spurt om sitt forhold til kolleger forteller de gjerne om *ulike foki for samarbeid*. En oppgave lærerne samarbeider med kolleger om er oppsetningen av skoleforestillinger. Her har læreren som underviser i musikk et faglig hovedansvar. Ellers dreier kollegasamarbeidet seg ofte om oppgaver og ansvar som *ikke* er musikkfaglig spesifikt. Det kan være ansvaret for elevenes generelle velferd, eller å løse ulike praktiske utfordringer som oppstår i løpet av en skoledag.

Ansvaret for relasjonen til og oppdragelsen av *elevene* forstås av flere av lærerne (Elisabeth, Andreas og Cecilie) som viktig når det gjelder samarbeidet med andre lærere på skolen. Oppfatninger om et felles ansvar for elevene understrekes av utsagn som «(...) [D]et er våre unger alle sammen» (Cecilie). Ved å ta del i et overordnet ansvar for elevene posisjonerer lærerne seg som deltakere i det organisatoriske fellesskapet. Elisabeth forstår samarbeid nettopp som et felles ansvar for alle skolens elever. For henne innebærer dette ansvaret å sørge for en *tverrfaglig* tilnærming i musikkundervisningen, å «stå sammen» og «dra alle fagene inn»:

Elisabeth: (...) [A]lle lærerne på skolen har jo ansvaret for alle tre hundre elever. Vi må dra lasset sammen. Men hvordan skal vi dra lasset sammen med alle fagene. Jo, vi må stå sammen, og da må vi dra alle fagene inn. Sånn forstår jeg det. Og jeg har et ansvar som musikk lærer, å dra, i hvert fall de fleste fagene, inn i musikkfaget. (...)

Hvilket «ansvar», hvilket «klass» som skal dras, er hos Elisabeth «alle fagene». Andreas formulerer dette ansvaret mer eksplisitt som elevenes kompetansetilegnelse i de ulike fagene. Han ser *læreplanarbeidet* som et fokus for samarbeid. Elevenes progresjon og tilegnelse av kompetanse betraktes av Andreas som et felles mål lærerne bør samarbeide om:

Andreas: Kompetansemålene... jeg tenker at det er alle sitt ansvar, jeg, at de blir dekket. Og det er jo der det... da er det jo viktig med dette med god planlegging, da, igjen. Og samarbeid. Både på tvers av trinn, og tvers av fag. Ehm... ja. Så... ja, sammen, så mener jeg at vi har et felles ansvar, da, om å dekke disse kompetansemålene. Og måten vi gjør det på, det er at... Kanskje en kontaktlærer kommer til meg, og sier at i den perioden her, så skal vi ha om... ha litt om sosiale mål. Sånn, hvordan være mot hverandre, hva vi skal si og sånn. Er det noe du kan bruke. Og da må jeg også prøve å knytte min utdanning... nei, min undervisning,

opp mot dette, sånn at vi da får dekket dette felles målet som de mener dekker kompetansemål igjen, da. Ja.

Laura: Ja...

Andreas: Så det går veldig mye på samarbeid, mellom lærer, meg og de forskjellige kompetansemålene i de forskjellige fagene. Og prøve å finne en måte på... kan vi dekke det sammen. Ja.

Ved å betrakte læreplanarbeid som et spørsmål om kollegialt samarbeid på tvers av fag indikerer Andreas at det er «alle sitt ansvar», ikke bare faglærerens, at elevene tilegner seg forventet kompetanse i musikk. Ansvar for planlegging og elevenes progresjon framstilles som et tverrprofesjonelt ansvar løsrevet fra enkeltlæreres faglig-profesjonelle kompetanse.

For Anna er det ikke det faglige, men først og fremst den daglige praktiske tilretteleggingen som krever kollegialt samarbeid. «Praten» rundt logistikk-messige utfordringer som tilgang på rom, spesielle arrangementer og sykdom i personalet står sentralt når Anna samarbeider med andre lærere:

Laura: (...) Hvordan forholder en profesjonell musikk lærer seg til andre lærere på huset?

Anna: Ehm... altså, sånn som jeg sa i stad, altså vi... jeg, jeg... vi er jo... vi samarbeider jo. Vi har jo de samme elevene, og... og alle vet når jeg kommer, og.... Og så har vi gjerne en sånn prat... er det noe spesielt, eller hvis det skulle være noe spesielt som skjer. Det hender jo at vi får besøk utenifra, til ting og tang, og da kan det jo hende at det går utover de timene jeg er... har musikk. Enten fordi at det er en forestilling som er akkurat da, eller at rommet blir brukt, at jeg ikke kan bruke rommet. Sånn at vi er alltid... vi har ganske sånn godt samarbeid og hvor vi... ja, prater. Altså, alle vet hva er det som skjer i morgen, og er det noe spesielt, er det noe... må jeg vite noe, er det noe annet. Er det noen som er borte. Ikke sant. Blir det litt endring. Må vi... må vi gjøre om på planen, altså... må jeg ha alle sammen på en gang, for eksempel, eller... Eller, ja. Sånne ting da. (...)

Å få skolehverdagens kabal til å gå opp, og å finne løsninger på praktiske problemer, er vanlige foki når lærere samarbeider profesjonelt. Deling og koordinering av ideer og informasjon forekommer i større grad enn mer direkte profesjonelt samarbeid hos norske lærere (OECD, 2008). Mange av lærerne i den foreliggende studien forteller om skoleforestillinger og kulturarrangementer som sentrale for kollegialt samarbeid. Selv om slike oppgaver åpner

for at musikk læreren kan bruke mye av sin praktisk-estetiske kompetanse er det likevel ikke det *faglige* lærerne samarbeider om. Også oppsetningen av skoleforestillinger synes å ta form av et samarbeid der praktiske problemer og ren koordinering av oppgaver står sentralt:

Andreas: (...) [M]eg og dramalæreren, vi samarbeider veldig mye, på hva gjør du, hva gjør du, hva gjør du. Hva kan du øve på, jeg tar dét, du tar dét. Og så setter vi opp store forestillinger.

Imperativet om å få i stand en forestilling til en bestemt dato kan for øvrig oppleves som «veldig slitsomt» (Anna). Lærerne gis et betydelig ansvar for slike skoleforestillinger, et ansvar som gjerne strekker seg utover det musikkfaglige. Lærerne sørger ofte for det rent scenetekniske, «lydanlegget og lyset» (Anna), i tillegg til å undervise og øve inn forestillingens innslag med elevene. Arbeidet mot en forestilling kan også innebære et sosialpedagogisk ansvar for å ivareta elever som sliter med skolearbeid og generell motivasjon:

Andreas: (...) Og da er det ofte at jeg må styre lyd, da, og lys og... Jeg prøver å ta med kanskje de svakeste elevene, da, inn i dette. Bli med meg, og så styre lys, og lyd, og liksom få de engasjert, da. (...)

Stor arbeidsmengde og tidspress bidrar nok i stor grad til at lærerne samarbeider på en relativt overflatisk måte. Refleksjonen knyttet til det praktisk-estetiske og musikkfaglige blir noe musikk læreren sitter med på egenhånd. Dette samsvarer med studier gjort av musikk læreres opplevelse av kollegasamarbeid (Sindberg, 2011). Å «samarbeide om musikk» innebærer egentlig å bli enige om hva musikk læreren skal ta et eneansvar for. Det Beate forstår som et ålreit «samarbeid» dreier seg om en interaksjon der læreren får musikkfaglige oppdrag fra kolleger:

Beate: (...) [D]et er noen lærere som liksom kommer til meg og sier at, å, vi skal ha et skuespill, og der skal det være noe musikk, og kanskje du kunne øvd litt med de eller... kan du gjøre litt sånn, eller kan du kompe, eller...ikke sant. Og det syns jeg jo er fint. At man på en måte kan samarbeide litt. Det gir jo litt mer mening for elevene hvis ting henger litt sammen.

Samarbeidsformer som tar sikte på dypere diskusjoner og utvikling av profesjonell virksomhet (Helleve, Ulvik & Smith, 2018, s. 19) kan hevdes å kreve mer tid, til refleksjon og utprøving av praksis, enn hva et skoleforestillingsprosjekt kan tilby. Også en mangel på musikkfaglig kompetanse i personalet kan bli en

utfordring. Dersom læreren som underviser i musikk er den eneste på skolen med musikkfaglig kompetanse, slik det gjerne er i grunnskolen (Fredriksen, 2018), blir et faglig informert kollegasamarbeid vanskelig. En felles og godt samarbeidende skolekultur løftes fram som positivt i litteratur som tar for seg skole og lærere i et administrativt-organisatorisk perspektiv (Berg, 1999; Berg, Møller, Halvorsen, Hagesæter & Stålsett, 2000). Utfordringen for lærere som underviser i musikk oppstår når deres praksis blir avvikende i forhold til annen praksis i den felles skolekulturen. I avhandlingens diskusjon skriver jeg mer om dette i tilknytning til lærernes forståelser av profesjonalitet.

4.4.2 Legitimere praksis

En oppfatning om å *legitimere praksis* kan sees i sammenheng med musikkfaget som usynlig fag og avvikende praksis. På ulike måter opplever lærerne at det er nødvendig å legitimere og overbevise omgivelsene om musikkundervisningens verdi. Nedenfor snakker Christian, Irene og Julie om hvordan de opplever at skoleledelsen ikke har innsikt i deres musikkfaglige praksis, og at tilbakemeldingene de får blir på et overflatisk nivå:

Christian: Jeg tror nok at administrasjonen også synes det er vanskelig å kanskje orientere seg om hva vi driver med, innimellom (latter). De kan gjerne være innom, ikke sant, og kikke og spørre, åssen går det, og fungerer det fint, og... får dere gjort det dere skal. Og jeg tror de stoler på oss.

Julie: Det har blitt fler...

Irene: (Snakker over) Det gjør de.

Christian: (Snakker over) Så tror jeg vi nesten kunne gjort hva vi ville, uten at noen hadde reagert (latter).

Julie: Det er vel et fag jeg har fått veldig lite spørsmål om, og jeg har undervist i faget i mange år (latter). Ja...

Christian: Ja, jeg også. Det blir... det er mer sånn oiii... (latter) Så fint... så fint det var på avslutningen.

Julie: Ja... (latter)

Irene: (latter)

Christian: Jaja, men vi har gjort masse annet også, ikke sant. Hva med prosjektet vårt om komponister i wienerklassisismen, liksom. Man får liksom aldri vist... De har lært endel også. Det er ikke bare stolteken (latter). Men jeg tror nok at mange av de som ikke underviser i musikk synes det virker slitsomt, nettopp på grunn av at det er såpass... det er et veldig svært fagområde med veldig mange ulike fasetter, og... en litt diffus læreplan, kanskje. Ja.

Å kunne gjøre hva man vil «uten at noen hadde reagert» (Christian) får hos disse lærerne en tvetydig mening. At skoleledelsen lar dem holde på i fred forstås som et tegn på tillit («de stoler på oss»), men samtidig som et uttrykk for at deres profesjonelle praksis ikke er av interesse. Et interessant funn er at flere av lærerne i studien snakker om anerkjennelse i sammenheng med det å bli ansvarliggjort. Lærerne uttrykker et savn etter mer formell ansvarliggjøring av skolens musikkundervisning. De opplever at skoleledelsen ikke holder dem reelt ansvarlige, noe de setter i sammenheng med manglende «prioritet» av musikkundervisning:

Lea: Vi står nokså fritt, hva vi... hva vi gjør og hvilke mål vi klarer å oppnå med elevene eller ikke. Det er ingen som spør (latter) ja, har du gått gjennom sånn-og-sånn.

Guro: Mhm.

Lea: Jeg har... jeg har selv sånne ark hvor jeg sjekker noen ganger, okei, ja, dét-og dét har jeg gjort, og dét har jeg ikke gjort enda. Da må jeg liksom jobbe litt mer med det. Men det er ingen som spør... det er heller ikke noen elever som blir testet, om de kan klare å holde en puls, eller klarer å herme en rytme, eller klarer å herme sanger, og så videre. Det blir... det er ikke noen testing nå, men kanhende at det blir noen forandringer i årene framover.

Bjørn: Jeg tror den eneste formen jeg føler at vi blir målt på, det er når vi har ansvaret for samlinger i gymsalen, og klassen skal framføre skuespill, sang, andre ting. Det er liksom den eneste formen for kvalitetskontroll som jeg føler. Ellers så er det ikke noen som kommer rundt og spør hva har du gjort i musikken dette halvåret her for eksempel.

Lea: (overlapper) Nei...

Guro: (overlapper) Mhm.

Bjørn: Ingen som spør om det. Men vi blir jo testet i andre fag.

Lea og Guro: Mhm.

Bjørn: De spør ikke fra ungdomsskolen, engang, hva har dere lært i musikk på barneskolen. Det er ikke dét faget som er viktig der heller, å spørre om, i hvert fall. Men de spør om norsk, matte og engelsk. Alltid.

Lea: Ja.

Guro: Mhm. Men sånn har det vært i mange, mange år, at det er sånn det er.

Bjørn: Mhm.

Guro: Det er ikke prioritert.

I sitatet over forstår Bjørn skoleforestillinger som kvalitetskontroll. Det som vises fram på scenen blir gjenstand for det Vinge (2014) kaller *autentisk vurdering* (s. 357). Gjennom publikums blikk opplever Bjørn interesse for sin musikkundervisning. Det kan virke som om lærerne knytter anerkjennelse til det Molander (2016) kaller et *entrustment*-forhold (s. 22): Å bli bedt om å svare for det man gjør overfor autoriteten som har betrodd dem oppdraget likestilles med anerkjennelse, at noen «spør» og viser interesse for det som foregår. For stor grad av frihet setter lærerne i sammenheng med likegyldighet og et tegn på manglende innsikt i musikkfagets praksiser. Flere lærere forteller også om manglende anerkjennelse fra *kolleger*. Her forteller Beate om hvordan hun opplever at kolleger ikke verdsetter hennes musikkfaglige praksis:

Beate: (...) Men det er jo litt sånn... det er jo litt sånn at... som lærer, så trenger man faktisk litt sånn motivasjon for at det skal være verdt noe, det man gjør. Ikke sant. Sånn at det ikke bare er jeg som så veldig gjerne vil at de skal... sånn, for at sånn har jeg følt det noen ganger, der kommer hun med pianoet sitt, ikke sant. Og hun skal absolutt spille piano til alt. Eh... egentlig ikke, men (latter). Jeg kan spille andre steder, jeg altså, men... ikke sant. Men det er fordi at jeg vil noe med det (latter). Så... ja. Og det er jo litt sånn opp og ned, hva man føler, om det blir verdsatt eller ikke, eller... Jeg tror det blir verdsatt så lenge det ikke krever noe av noen andre, eller noen andre fag, eller noen andres tid, eller... ikke sant. Så lenge det er litt sånn ufarlig det jeg driver med, så går det greit (latter).

Også Daniel forteller om liknende opplevelser der kolleger misforstår forberedelser til musikkundervisning som en type fritidssysse. Her forteller han om en situasjon der han må legitimere for kolleger at han forbereder seg til undervisning:

Daniel: Det er folk som kommenterer, å, sitter du og spiller igjen. Så sier jeg: Jeg øver.

Både Beate og Daniel gir uttrykk for at kolleger misforstår deres øving og utøving på instrumenter som noe frivillig og lystbetont knyttet til rekreasjon og selvrealisering. Opplevelsen av å ikke bli tatt alvorlig som musikk lærer samsvarer med funn gjort i tidligere studier (Dolloff, 2007; Fredriksen, 2018). Når kolleger av ulike grunner ikke anser musikkfaglig praksis som meningsfull og legitim kan lærerne se behov for å innta rollen som sin «egen advokat», som Cecilie uttrykker det:

Cecilie: (...) Jeg føler jo det at hvis jeg blir misforstått i kollegiet mitt, at man ikke helt... Altså, jeg må passe på at jeg husker på selv også, at jeg innehar en kompetanse som kanskje ikke andre helt forstår. Det er litt viktig. Fordi at jeg må være min egen advokat, da, hvis jeg skal si hvorfor det her er så viktig. Det er ikke greit å gjøre sånn og sånn og sånn, for det får en konsekvens for musikkfaget mitt. Altså, jeg må være tydelig på den biten der. Ehm, og det er veldig viktig. Fordi at den... den vanlige læreren, som jeg snakket om igjen, kanskje forstår ikke hvorfor småbiter og detaljer kan være så viktig i ting og tang. Eh... ja. Altså, det er ikke greit for meg for eksempel at femte trinn går og henter plastikk og tømmer søppel i musikktime, starten på musikktime. Så de må jo gjøre det i løpet av uka, men du gjør det ikke i starten på musikktime min. Fordi at de andre i klassen din trenger deg, for vi har... vi holder på å lage gruppearbeid, ikke sant. Vi har ting... Og det er noe med å ta den oppgaven på alvor. Så der må nå jeg passe på, også, at jeg er tydelig utad, og sier ifra om ting, da. (...)

Her posisjonerer Cecilie seg som en motsetning til «den vanlige læreren» som ikke «forstår». Gjennom motsetningen styrker hun sin egen posisjon som en lærer med unik og «uforståelig» kompetanse. Musikk konstrueres som en praksis som trenger aktiv legitimering og forsvar mot andre praksiser og forståelsesmåter som skyver den ut på sidelinjen. Hos Cecilie kommer det til syne en klar *advocacy*-holdning: en forståelse av at det å legitimere sin praksis som musikk lærer er en nødvendig del av yrkeshverdagen (Brinckmeyer, 2016). Å *legitimere praksis* knyttes av Cecilie til det profesjonelle ansvaret som musikk lærer.

4.4.3 Oppsummering organisatorisk dimensjon

Lærerne i den foreliggende studien oppfatter det som meningsfullt å *samarbeide* med kolleger. Flere av lærerne anser det som viktig å ta, og samarbeide

om, et felles ansvar for opplæringen og ivaretagelsen av skolens elever. To av lærerne (Elisabeth og Andreas) forstår sitt og andre læreres ansvar som knyttet til opplæringen i *alle* fag. De ønsker å integrere andre fags kunnskap og fagpraksiser i musikkundervisningen. Tverrfaglighet får verdi både som *tverrfaglig praksis* i musikkundervisningen (Elisabeth, Andreas) og som et *tverrfaglig ansvar* for elevenes kompetansetilegnelse i henhold til fagplanene (Andreas). Ved å forstå ansvaret for elever, fag og opplæring som noe å dele på og samarbeide om konstruerer lærerne en plass for seg selv i det organisatoriske fellesskapet. Kollegasamarbeid kan også hevdes å representere en ledestjerne i utdanningspolicy. «Å utvikle praksis sammen» på den lokale skolen løftes fram i det Utdanningsdirektoratet kaller *kollektiv profesjonsutvikling* (Utdanningsdirektoratet, u.å.-b). Praksis som utvikles i fellesskap på en skole kan imidlertid ta mange former og retninger. Hargreaves & Shirley (2012) peker på at samarbeidskulturen på en skole ikke nødvendigvis gagnar «undervisningens kjerneoppgaver» (s. 135), med mindre tiden man har til rådighet brukes klokt. På samme måte kan det hevdes at *musikkundervisningens* kjerneoppgaver ikke ivaretas skikkelig uten et faglig orientert samarbeid. I det foregående har vi sett at lærerne forstår praktiske spørsmål, som deling og koordinering av ansvarsoppgaver og informasjon, som sentralt for samarbeidet med andre lærere. Også samarbeidet om skoleforestillinger, der musikk læreren har et naturlig faglig ansvar, tar i stor grad en liknende form der praktiske spørsmål og ren fordeling av arbeidsoppgaver står sentralt.

Også det å *legitimere praksis* oppfattes av lærerne som meningsfullt i den organisatoriske konteksten de befinner seg i. Denne oppfatningen kan sees i sammenheng med det lærerne opplever som en manglende interesse og forståelse fra omgivelsene for deres musikkfaglige praksis. I et diskursteoretisk perspektiv vil det på et lærerværelse eksistere ulike diskurser i konflikt med hverandre. Noen av disse vil ha større utbredelse enn andre. I avsnitt 2.3.2 argumenterte jeg for at musikk som avvikende faglig praksis har en posisjon som på samme tid er truende og truet. Musikkfaget utfordrer den overordnede skolevirkelighetens begreper, og får som konsekvens en truet posisjon når omgivelsene vil forsøke å devaluere den praksisen som avviker fra normalen (jf. Berger & Luckmann, 2000). Flere lærere forteller om at skoleledelsen sjelden viser interesse for hva som foregår og oppnås av kompetanse i musikkfaget, noe som står i klar kontrast til interessen for fag der elevenes resultater vurderes og testes. Mange lærere uttrykker også et behov for å legitimere sin praksis overfor kolleger, som på ulike måter viser manglende anerkjennelse av og forståelse for

musikkundervisning. Noen av lærerne forteller om at kolleger betrakter deler av deres praksis som noe unødvendig (Beate), som en slags fritidsbeskjeftigelse (Daniel). At kolleger posisjonerer musikk som noe «ikke-jobbrelatert» kan tolkes som at de, bevisst eller ubevisst, devaluerer musikkundervisning.

God legitimeringsvirksomhet kan hevdes å være viktig for å unngå at musikkfaget får stadig lavere status i skolen. Dersom musikkundervisning har lav status kan det få materielle konsekvenser dersom skoleledelsen lar være å prioritere faget praktisk og økonomisk. Dette kan føre til musikkundervisning av lav og uforsvarlig kvalitet (Fredriksen, 2018, s. 237), noe som igjen forsterker musikkfagets lave status i skolen. Hvordan lærerne bør legitimere musikkfaglig praksis i skolen er et aktuelt spørsmål. *Proaktiv* legitimering, i form av aktiv påvirkning og holdningsskaping, kan for eksempel være et alternativ til *reaktiv* legitimering i etterkant av en situasjon der musikkfaget allerede er blitt prioritert bort (Brinckmeyer, 2016).

I dette kapittelet har jeg gjort rede for første del av resultatene i tilknytning til forskningsspørsmål 1. Jeg har her analysert fram hva lærerne oppfatter som meningsfullt i sin musikkundervisningspraksis. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for hva lærerne oppfatter som meningsfullt i sin planleggingspraksis.

5 Planleggingspraksis

I dette kapittelet følger siste del av resultatpresentasjonen knyttet til forsknings-spørsmål 1:

Hva er meningsfull profesjonell praksis for lærere som underviser i musikk på barnetrinnet?

Meningsfull profesjonell praksis omfatter i dette kapittelet *planleggingspraksis*, og resultatene skrives fram som ulike *oppfatninger av læreplanen*. I den foreliggende avhandlingen går jeg ut ifra en antakelse om at skjønnsutøvelse foregår på et planleggingsnivå så vel som på et undervisningsnivå. Læreplanarbeid kan forstås som en form for skjønnsutøvelse (Boote, 2006) på lik linje med annen profesjonell praksis. Læreplanarbeidet som planleggingspraksis foregår i hovedsak før undervisning, på planleggingsnivået, et steg utenfor klasserommets imperativ om handling (Dale, 1999). En læreplan kan forøvrig hevdes å være en plan for *elevenes* læring, en oversikt over hva elever skal lære i løpet av grunnskolen. I dette kapittelet forstår jeg læreplanen i stor grad som lærerplan, en plan som tjener ulike funksjoner i læreres profesjonsutøvelse. Jeg retter altså oppmerksomheten mot hvordan lærerne finner bruk for planen i sin profesjonelle praksis. Hvordan elevene erfarer læreplanen ligger utenfor rammene for studien.

Som redegjort for i metodekapittelet er lærernes oppfatninger av *planleggingspraksis* analysert med en noe annen tilnærming enn deres oppfatninger av musikkundervisningspraksis. I analysene nedenfor har jeg stilt et mer rettet spørsmål til materialet, knyttet til hvordan lærerne oppfatter læreplanen som del av sin profesjonelle praksis. Analysen er skrevet fram som tre ulike oppfatninger av læreplanen: Læreplanen som *foreskrivende, fleksibel og legitimerende*.

5.1 Læreplanen som foreskrivende

Plans, so understood, are intentions writ large. (...) [T]hey resist reconsideration, and in that sense have inertia; they are conduct controllers, not merely potential conduct influencers; and they provide crucial inputs for further practical reasoning and planning (Bratman, 1987, s. 29).

Planer kan forstås som potensielt kontrollerende for handling (Bratman, 1987, s. 29): Det som står skrevet angir mer eller mindre detaljerte retningsbeskrivelser for hva læreren skal foreta seg. Slik kan planer hevdes å være potensielt *foreskrivende*, forstått som bestemmende for handling. Lovverk og sentral læreplan gir overordnede føringer for lærernes praksis. Beslutningene lærerne tar er i et spenningsforhold til policy, og lærerne kan hevdes å ha en type avgrenset autonomi (Coburn, 2004) der det å orientere seg i overordnede føringer forventes som en del av skjønnsutøvelsen. Sentral læreplan hjelper lærerne med å orientere seg og utvikle et normgrunnlag for beslutning, et grunnlag som uttrykkes gjennom overordnede verdimeslige føringer i opplæringsloven (Opplæringsloven, 2018) og i læreplanverket.

Også *lokale læreplaner* kan fungere foreskrivende, men det er opp til læreren selv å velge hvorvidt en lokal plan skal foreskrive musikkundervisningen. Å undervise i musikk krever i alle tilfelle at læreren fatter en hel rekke beslutninger om undervisningsens hva, når og hvordan, noe som skaper *et behov for* oversikt over den praksis som skal foregå. Et omfattende ansvar for å konkretisere mål og synliggjøre faglige strukturer og sammenhenger, i et fag som også har lavt timetall, gjør lærere usikre og søkende etter «rettesnorer» (Anna). Planlegging i forkant av undervisningen hjelper lærerne med å klargjøre praktiske spørsmål som tilgang til rom og utstyr, deling av grupper, undervisningsopplegg og annet. Lærerne kommer gjerne til timen med en mer eller mindre detaljert plan, der de har «gjort unna» en del av de didaktiske beslutningene som må tas før de skal undervise. Lokalt læreplanarbeid blir på denne måten en forberedelse til skjønnsutøvelse i undervisningsforløpet. Samtidig kan læreplanarbeid sees som en type skjønnsutøvelse i seg selv (Boote, 2006).

Flere av lærerne forstår rike og detaljerte planer som gunstig for en *kommunikativ-didaktisk* dimensjon som redegjort for i avsnitt 4.2, forholdet mellom læreren og elevene i undervisningssituasjonen. Fire lærere knytter planleggingsarbeidet direkte til klasseledelse. De forteller om at strukturerte planer og gode forberedelser hjelper dem til å håndtere uforutsette hendelser i klasserommet (Hanna, Dina, Andreas og Christian). Også Beate synes at «stramme planer» fungerer støttende for klasseledelse:

Beate: (...) Du må på en måte lære opp elevene til at okei, vi kommer inn, så setter vi oss, og så skjer dét, og så... Du må ha ganske stramme planer egentlig. Mhm. For hva du skal gjøre. Så... ja. Jeg laget jo en årsplan og fullt... Altså, det er jo alltid med små barn også.... spille inn på det som skjer. Skjer det et eller annet

konstruktivt så må du spille inn på det. Men jeg har en plan i bunnen, da. Så jeg har noe å gå på.

At læreren er bevisst på mål og hensikt med aktivitetene hun involverer elevene i kan betraktes som en forutsetning for didaktisk rasjonalitet og pedagogisk kvalitet i undervisningssituasjonen (Dale, 1999, s. 83). Å organisere og strukturere undervisningen slik at elevene har oversikt og er trygge på hva og hvorfor noe skal skje med dem kan også være en måte å oppnå disiplin på (Oettingen, 2018, s. 55). Å formidle en oversikt til elevene krever imidlertid at læreren på forhånd har denne oversikten. Som vist i avsnitt 4.2.2 forbinder flere av lærerne en vellykket lederrolle med det å ha forberedt seg godt. Forberedelsen innebærer å ha utarbeidet en slik oversikt over undervisningens hva, hvordan og hvorfor.

Når beslutninger er skrevet ned utgjør de et forslag for videre praksis (Bratman, 1987). For faglærere som underviser på mange trinn framstår det potensielt foreskrivende aspektet ved en lokal læreplan som spesielt viktig. Mange elever skal undervises i løpet av en uke, og for å bevare en nødvendig oversikt kreves det at planer utvikles, systematiseres og lagres. Christian forteller om hvordan planlegging spiller en avgjørende rolle for musikkundervisning på en fådelt skole med aldersblanding:

Christian: (...) Du kan si, på mellomtrinnet, så er det en A, en B og en C-plan. Fordi det er jo femte, sjette og sjuende. Så ikke en elev i femte får det samme opplegget tre år på rad. Så man rullerer, så man har en slags emnebytte skråstrek årsbytteplaner, da. Sånn at det rullerer jo. Det er gjerne de samme temaene, men man må liksom huske på... ikke gjør dét nå i år, det gjorde vi i fjor, ikke sant. Sånn at de får alt de skal i løpet av tre år. (...)

Anna omtaler den lokale læreplanen som «bibelen min», og uttrykker at planen oppleves som uunnværlig:

Anna: (...) Og jeg... dette her er bibelen min, egentlig, fordi at ellers så husker jeg ikke hva jeg skal gjøre på hvert trinn (latter). Så... så den må jeg ha. (...)

Når Anna kaller planen sin for «bibel» kan det tolkes som at hun verdsetter læreplanen som *foreskrivende*. Anna har dessuten utformet planen sin ved å kombinere forrige læreplans (L97) føringer for undervisningsinnhold med kompetansemålene i LK06. Ved å kombinere føringer fra begge læreplanreformer har hun laget en utfyllende plan:

Anna: (...) Når K06 var nytt så måtte vi lage årsplaner. I alle fag. Og da fikk jo jeg musikken, da, selvfølgelig. Og da var det mye lettere for meg om hva jeg skulle putte hvor. For da brukte jeg L97 litt som en sånn...ehm... ja. Litt sånn rettesnor, liksom. Hva bør jeg gjøre hvor, liksom. (...) Skjelettet på den årsplanen bruker jeg jo ennå. Og så har jeg bare dyttet inn... Tatt ut noe, og dyttet inn masse annet, da, av hva jeg gjør, liksom. (...)

Flere lærere bruker metaforer som «skjelett» og «knagg» når de snakker om sentral læreplan (Anna, Guro, Christian, Cecilie og Beate). Metaforene kan hevdes å indikere en kjerne eller ramme, et forpliktende utgangspunkt for det lærerne selv kan velge å gjøre. Læreplanen hjelper læreren med å legge en grunnleggende struktur for undervisningen:

Cecilie: (...) Ehm... og så, det her kan jo varieres, det... Hvilke sanger som kommer fra hva, det er ettersom hva som er tema det året der, om du er med på noe prosjekter eller noe sånn, men... Men skjelettet er her for å bygge på.

Laura: Ja, så skjelettet, er det da læreplanen du tenker er skjelettet, eller?

Cecilie: Ja. Temaene her, ehm.... de temaene her kan justeres, altså. Men de her kompetansemålene er skjelettet. Ja. Så har jeg tatt det og puttet det inn mot det. (...)

Det komplekse og særegne ved enhver undervisningssituasjon gjør imidlertid at ikke alle beslutninger er mulig å ta på forhånd. Lærerne står i en handlings-
tvang (Dale, 1999) i en praksis som ofte er uforutsigbar og med komplekse og motstridende målsettinger for handling. De kan oppleve å måtte legge vekk den planen de hadde for undervisningen dersom andre imperativer for handling gjør seg gjeldende. I neste avsnitt gjør jeg rede for en oppfatning av læreplanen som *fleksibel*.

5.2 Læreplanen som fleksibel

En oppfatning av læreplanen som *fleksibel* kan hevdes å speile et behov hos lærerne for å holde planene åpne og fleksible, altså å la være å ta en rekke beslutninger på forhånd. Denne oppfatningen står på mange måter i motsetning til en oppfatning av læreplanen som foreskrivende. Likevel utelukker de to oppfatningene hverandre ikke i lærernes hverdag, men fungerer «side om side» og overlapper hverandre. Mange av lærerne uttrykker både

en foreskrivende og en fleksibel oppfatning av læreplanen, knyttet til hva de ønsker å oppnå i undervisningen. En fleksibel oppfatning av planen kan sees i sammenheng med behovet for et «åpent» rom i planen der beslutninger ikke er tatt på forhånd. Mange av lærerne finner det meningsfullt å gjøre plass til et dynamisk og ikke-planlagt samspill mellom lærer og elever i undervisningssituasjonen. Elevgruppa representerer variasjon og dynamikk, og krever stadige skjønnsmessige vurderinger i læreres hverdag (Boote, 2006). Å implementere detaljerte planer på alle nivåer er sjelden mulig i en idiosynkratisk, uforutsigbar og kompleks undervisningspraksis (Ball et al., 2012; Boote, 2006). Læreren må kunne se, anerkjenne og møte elevene hun underviser (Søndenå, 2004). Det kan argumenteres for at det *bør* finnes et rom for usikkerhet, risiko og det ikke-planlagte i relasjonen mellom elev og lærer, for å ivareta det relasjonelle og eksistensielle ved elevens dannelse (Biesta, 2014; Brunstad et al., 2015).

Flere av lærerne gir uttrykk for at de stadig forandrer og tilpasser lokale læreplaner. For Christian oppleves det for eksempel viktig å ta hensyn til hva som «fenger» elevene:

Christian: Ja, og så føler jeg jo at... at man har jo et sånn godt dokument, da, i, liksom, læreplanen. Og man har gjerne en sånn overordnet plan for hva man vil. Men man ser det gjerne litt an i forhold til elevgruppa også. For det er jo mange måter å oppnå disse kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Sånn at hvis man har en gruppe som er... hvor det er... hvor, ikke sant, samspill er det aller mest fantastiske de vet om, så gjør man kanskje mer av dét, enn hvis det er det motsatte. Hvor kanskje sang er det som fenger best, og... ja. Så det kommer veldig an på, føler jeg, gruppa også. Så det med profesjonaliteten er vel kanskje å tilpasse så grundig som mulig. Ikke bare til enkeltelever, da. For det vil jo være individuelle behov også. Men at man... ja, ser på hvordan fungerer egentlig den gjengen her.

Å sikre en *fleksibilitet til å revidere planen underveis* uttrykkes av flere lærere som viktig. Her kan hensikten for eksempel være å revidere slik at innhold som oppleves som «tungt» presenteres for elevene når de er «uthvilt» og klare for å ta det imot (Cecilie). Andreas ønsker helst å velge undervisningsinnhold som er «gøy» og «lett» for elevene. Hans måte å planlegge undervisning på har sterk sammenheng med oppfatningen om å *tilby en alternativ arena* i musikk (avsnitt 4.3.2):

Laura: Når tenker du at det som er tyngre, da, det tyngre stoffet, når er det det passer seg? Hvilken tid på året passer det?

Andreas: Nei, det passer vel egentlig aldri. Men.. (latter) Det blir jo sånn at man må bare... på... på et tidspunkt, da, sånn i starten på, når jeg planlegger, så må jeg bare sette det inn et sted. Og så må jeg tenke at okei, nå... nå er tiden for å ta det, og da tar jeg det. Eller så tar jeg det til den tiden jeg har planlagt. Og det er som regel ganske tidlig, i starten på året, at vi gjør ting som er kjempegøy. Og så kanskje jeg tar en periode med litt sånn tyngre. Og så, når vi liksom kommer i den perioden vi er inne i nå, november/desember, så skal.... da er vi tilbake til det de synes er gøy igjen, da. Med for eksempel iPad'er, som de elsker å drive på med. Så... ja. Så jeg prøver liksom å tenke litt... litt ut ifra årstider. Og så ser jeg også litt på hva gjør de ellers i året. Snakker litt med kontaktlæreren, kanskje, og spør litt, ja, når er... når har dere prøver, for eksempel nasjonale prøver. For da vet jeg at okei, da er det mye press på de. Og da tenker jeg at okei, men da... da gjør vi det gøy i musikktimen. Så kanskje de slipper å tenke på den nasjonale prøven og at de ikke har lest og pugga, og... ja. Så jeg prøver liksom å... å tenke litt den veien, óg, da. Hva er best for elevene. Ja.

Det særegne ved en elevgruppe kan «tvinge igjennom» en fleksibel tilnærming til læreplanen, dersom elevgruppa for eksempel er utfordrende og læreren mangler forutsetninger for å håndtere forholdene. Å forholde seg til elevenes innspill oppfattes av mange av lærerne som viktig for å lede gruppa (se avsnitt 4.2.2). Uforutsette innspill og hendelser kan for øvrig være både en utfordring og en ressurs for musikkundervisningen. I sitatet nedenfor forteller Frida om utfordrende klasseledelse. Elevenes forutsetninger for å ta til seg undervisning, men også lærerens egne forutsetninger for å mestre situasjonen, oppleves av henne som såpass utilstrekkelige at hun velger å «legge vekk hele læreplanen»:

Frida: (...) Jeg har noen veldig utfordrende klasser. Jeg må bare legge vekk hele læreplanen. Og jobbe med elevene. Ikke sant. Jeg må jobbe med klasseledelse, jeg må jobbe med meg selv, og jeg må jobbe med at de... ja, hva slags regler det er. Ikke sant. Og tar jeg dem inn på musikkrommet, så kryper de under her (peker i rommet), og de står og hopper omtrent på pianoet, klatrer opp på pianoet... Kravler rundt på gulvet. Ja. (...) Jeg klarer ikke å gjennomføre de tingene jeg skal, med alle klassene, da. (...)

Et behov for fleksibilitet kan knyttes til en interesse av å tilpasse planen til noen eller noe, for eksempel til elevene og deres forutsetninger som vist ovenfor. Musikkfaget i grunnskolen er på mange måter et produkt av slike stadige tilpasninger, til lærernes forutsetninger, elevenes forutsetninger, rammefaktorer og mer (Vinge, 2014). Å se på læreplanen som et grunnlag for improvisasjon

(Hanken & Johansen, 1998) og tilpasninger, som her, setter musikkundervisningspraksis i et dynamisk perspektiv. Oppfatninger om tilpasning og fleksibilitet konstruerer også *planleggingspraksis* som en dynamisk og ikke-lineær praksis, der en rettlinjet prosess kan virke både utfordrende og lite hensiktsmessig.

Også musikkfaget som praktisk-estetisk fag krever på mange måter en fleksibilitet i planene og en evne til skjønnsutøvelse *ad hoc* i undervisningen. Cecilie forstår musikkundervisning som å komme til «kjernen» sammen med elevene. Hun opplever det som nødvendig å la være å «låse seg» til planer:

Cecilie: (...) [J]eg står ikke og ser nøyaktig på timene, for det handler for meg om å føle at vi har kommet inn på det som er kjernen med det vi skal lære. Da, da kan vi gå videre med ting. Ikke sant. Så det... det er litt fleksibilitet på det. Og det synes jeg er litt godt. Derfor så står det heller ikke når, uke, hvor og hvem. Å låse seg til det, det er veldig vanskelig med musikkfaget.

Musikkfaget har et mangfoldig kunnskapsgrunnlag med kunstneriske så vel som teoretisk-vitenskapelige aspekter (Nielsen, 1998; Sætre & Vinge, 2010). Fagets utøvende og skapende dimensjoner krever i stor grad en fleksibilitet i planleggingen av undervisning. I et av gruppeintervjuene snakker lærerne om at det å se bort ifra planen er en forutsetning for en god musikktime. Å ha lydhørhet for «hva som skjer» og «rører seg» i elevgruppa oppfattes her som en forutsetning for musikkfagets «levende» natur (Irene). Dette har jeg også skrevet om i avsnittet for oppfatningen om å *lede gruppa* (avsnitt 4.2.2). En oppfatning av læreplanen som fleksibel tilbyr lærerne et rom for å kontekstualisere og konstruere et musikkfag på ulike måter. Musikkfaget som «levende» (Irene) er en konstruksjon som forutsetter en svært fleksibel og improviserende tilnærming til undervisning og planlegging.

5.3 Læreplanen som legitimerende

I avsnitt 4.4.2 så vi at lærerne oppfatter det som meningsfullt å *legitimere praksis* for skoleledelse og kolleger. I klasserommet oppfatter lærerne det som meningsfullt å *legitimere musikkundervisningen* for elevene (avsnitt 4.2.3). Disse oppfatningene kan sees i sammenheng med et behov for å gjøre seg selv og sin praksis gyldig og levedyktig i andres øyne.²⁶ I sitatet under forteller Beate

²⁶ I avsnitt 2.5.3 har jeg skrevet mer utfyllende om legitimering av profesjonell praksis.

at hun i liten grad opplever å bli verdsatt og anerkjent som musikk lærer på skolen der hun jobber:

Beate (...) Men det er jo litt sånn... det er jo litt sånn at... som lærer, så trenger man faktisk litt sånn motivasjon for at det skal være verdt noe, det man gjør. Ikke sant. Sånn at det ikke bare er jeg som så veldig gjerne vil at de skal... sånn, for at sånn har jeg følt det noen ganger, der kommer hun med pianoet sitt, ikke sant. Og hun skal absolutt spille piano til alt. Eh... egentlig ikke, men (latter) . Jeg kan spille andre steder, jeg altså, men... ikke sant. Men det er fordi at jeg vil noe med det (latter). Så... ja. Og det er jo litt sånn opp og ned, hva man føler, om det blir verdsatt eller ikke, eller... Jeg tror det blir verdsatt så lenge det ikke krever noe av noen andre, eller noen andre fag, eller noen andres tid, eller... ikke sant. Så lenge det er litt sånn ufarlig det jeg driver med, så går det greit (latter).

I sitatet under illustrerer Daniels utsagn en oppfatning om *læreplanen som legitimerende*. Daniel forteller om kolleger som stiller seg uforstående og skeptiske til deler av hans profesjonelle praksis. Læreplanen fungerer her legitimerende når kolleger setter spørsmålsteget ved hans praksis, hvorfor han «gjør så mye ut av det». Daniel uttrykker også et ønske om at læreplanen skal være «ambisiøs» og stille krav til kompetanse. Læreplanen vil på denne måten også legitimere hans musikkfaglige kvalifikasjoner:

Laura: Tror dere at den læreplanen, som vi snakket om i stad, at den er... ambisiøs, sa du. At den kanskje legger opp til at man må ha veldig høy kvalitet?

Daniel: Ja og nei. Altså, jeg vil jo at den skal være det. Jeg vil at fordi om jeg jobber i barneskolen, så skal jeg på en måte få brukt det at jeg har tatt så mye musikk i utdanninga mi, at jeg får brukt det til noe.

Kristine: Mhm.

Daniel: At ikke den blir sånn... ingenting. Og så, hver gang jeg gjør noe ekstra, så er det sånn: Må du gjøre så mye ut av det. Nei, jeg kan vise til læreplanen, at det står der. (...)

Å gjøre planer for undervisningen eksplisitte og synlige gjennom lokalt læreplanarbeid er på mange måter å gjøre sin skjønnsutøvelse mer transparent for omgivelsene. Å skrive ned og lagre på skolens intranett hva man skal gjøre eller har gjort kan være motivert av innenfra-profesjonelle hensyn. Lærerne noterer ned for seg selv og for kolleger interne «huskelapper» over hva de har gjort med hvilke elevgrupper. Godt utarbeidede lokale læreplaner kan også ha

et ytre motiv. Skoleleder har en legitimeringsinteresse overfor overordnede aktører (Tommelstad, 2017), en motivasjon for å vise et godt offentlig ansikt utad (Møller, 2012). Dette innebærer å legitimere sin virksomhet overfor skoleeier og stat, og legge fram bevis på at sentrale føringer jobbes med lokalt på deres skole (Tommelstad, 2017). I den foreliggende studien er det forøvrig *skoleleder, kolleger og elever* lærerne uttrykker en interesse for å legitimere sin praksis overfor. I kun ett intervju forteller en lærer om eksternt tilsyn som motivasjon for å utarbeide en lokal læreplan i musikk:

Anna: (...) Det er noe... altså, det er den dokumentasjonen der, det er noe vi akkurat har begynt med. Så det var liksom skoleåret som gikk, som var det første, hvor... hvor vi måtte gjøre det her. Det var en stor jobb, da, for jeg, jeg måtte jo inn på alle trinn og skrive dette her (latter). Og... men jeg tror... jeg tror akkurat i fjor, i hvert fall, så... så ble det sjekket opp hva som står. Har man vært innom, og... spesielt da på andre og fjerde trinn, da. Hva står det, har man vært innom alt. Og det er jo mer for at man kan gå tilbake igjen hvis det skulle komme et tilsyn i en eller annen sammenheng. Så kunne jo musikkfaget være et av de fagene som vil bli sjekket. (...)

Å skriftliggjøre beslutninger kan i seg selv fungere legitimerende. Vinge (2014) fant at musikk lærere på ungdomstrinnet benyttet skriftlig dokumentasjon av vurderingspraksis som «objektiv referanseramme» (s. 332). Dokumentert formell vurdering fungerte her som en type «selvforsvarsstrategi» for lærerne: «Flere registreringer av enkeltprestasjoner (...) trykker lærerens vurderingsarbeid. Hvis det blir spørsmål om *hvorfor*, kan læreren finne frem permen med notater som dokumentasjon.» (s. 332). På ungdomstrinnet får denne dokumentasjonen også funksjon som forsvar for musikk som marginalisert fag (s. 327), i tillegg til å utgjøre et forsvar for lærerens vurderingspraksis. På barnetrinnet finnes det imidlertid ingen formell vurderingspraksis i musikkfaget som lærerne trenger å legitimere. I den foreliggende studien er det undervisningspraksis i et bredere perspektiv lærerne legitimerer ved hjelp av læreplanen. Som nevnt ovenfor er det hovedsakelig *elevene, kolleger og skoleledelse* lærerne uttrykker et behov for å legitimere sin praksis overfor. Elevene kan hevdes å representere et *mikronivå*, og kolleger og skoleledelse et *mesonivå* (Hovdenak, 2014, s. 65). I sitatet under forteller Christian om hvordan han gir læreplanen en legitimerende funksjon på mikronivå, overfor elevene i undervisningssituasjonen:

Christian: (...) Men jeg pleier å ta det på begynnelsen av alle timer, da. Hvilket mål er det vi... (...). Og ofte refererer jeg til Kunnskapsløftet også. (...) [O]kei, ja da er det jo greit (latter).

Julie: Ja.

Christian: Det står der, ikke sant. Har gjerne den setningen også oppe på prosjektoren, da. Så kan de se det, helt svart på hvitt. Og dét er et veldig fint startpunkt, også, å snakke, hva er det vi skal jobbe med nå. Hvordan skal dette foregå. (...)

Christian betrakter dokumentert læreplanarbeid også som et slags bevismateriale i forhold til foresatte, dersom det skulle bli stilt spørsmål ved hva som foregår i musikkundervisningen: «(...) [D]a vet man i hvert fall at det er ikke noe galt, det vi driver med nå» (Christian). I sitatet under gis læreplanen en legitimerende funksjon i en konflikt med en foresatt. Beate opplever at foresattes og skoleleders forventninger til hva som skal foregå i musikktimen ikke stemmer overens med hva hun selv forventer av elevene. Her forsvarer hun sine egne forventninger ved å henvise til læreplanen:

Beate: (...) Og da var det... Jeg fikk en... (latter) Jeg fikk en mail, av en mor, at hun kritiserte meg for å tvinge barna til å synge til piano-komp. For at det var jo fryktelig vanskelig. Og de måtte jo få lov å synge til YouTube hvis det var det de ville. Så jeg fikk på en måte kjeft for å gjøre jobben min. For det står jo i læreplanen, de skal synge til, ikke sant. Og de skal lage egne komposisjoner og alt det der. Så det er heller motsatt, at hvis jeg faktisk prøver å gjøre det (latter) så får jeg litt kjeft for det. Ja. Og da hadde jeg jo en diskusjon med han som var rektor da, for at dette... I og med at man får en mail, så synes jeg alltid det er greit å på en måte spille åpent mot ledelsen. Okei, jeg har fått en klage, og hva gjør jeg, ikke sant, jeg skal svare. Hva synes du jeg skal gjøre. Og han var jo veldig sånn at, ja, men er det ikke fantastisk at de tør å synge i det hele tatt. Jo, men det står faktisk i læreplanen at de skal opptre, at de skal synge... ikke sant. Og så... ja. Han var jo ikke klar over det engang, egentlig. At de på en måte skal... hva de skal, ifølge læreplanen. Det er det ikke alle rektorer som vet... har satt seg helt inn i det.

For Frida handler legitimeringen om å ivareta et strukturelt rom for skjønn²⁷ som musikk lærer. I sitatet under legitimerer hun, med henvisning til læreplanen, innkjøp og tilrettelegging for musikkundervisning:

²⁷ Et strukturelt rom for skjønn er rommet for skjønn i et forhold til gitte rammer og restriksjoner (Grimen & Molander, 2008).

Frida: Hvis det ikke hadde vært en læreplan i musikk, og jeg skulle hatt musikk, så er det jo enda vanskeligere for meg å komme å si at, du, vi trenger sånn-og-sånn... instrumenter. Vi trenger de-og-de tingene, å kjøpe inn, fordi at vi skal jo jobbe med dét-og-dét som står i læreplanen. Ikke sant, og da er det jo... ja.

Laura: Det legitimerer liksom behovene dine?

Frida: Ja. Mhm. Ja. Det... det mener jeg. Ja. Så selvfølgelig kan du drive musikk uten en læreplan. Men... men da blir det jo enda større forskjell på hvordan det... altså, for forskjellige skoler, og det er mer opp til den enkelte musikk lærer, og sånne ting. Og den enkelte skole, ikke minst. Ja. Bare det å prioritere å ha et musikkrom.

Også Beate uttrykker et behov for legitimering av musikkfaglig virksomhet i forhold til skoleleder og kolleger på et mesonivå. Beate mener at skolen i større grad bør stilles til ansvar for om læreplanen følges eller ikke:

Beate: (...) Jeg synes godt de kunne stilt noen krav om at skal man ha musikk, så skal man gjennomføre det, og det, og det, og det. For at når det er liksom litt sånn ullent og... ja, da kan man jo slippe unna med bare å synge, da (latter). Ikke sant. Ehm... jeg synes jo det er verdifullt at ungene får litt mer enn bare dét. Mhm.

Laura: Du mener at musikk lærerne burde bli mer kjørt, altså, få mer øyne på oss, mer krav og...

Beate: Ja, altså... Jeg vet ikke om det er sånn musikk lærer, hvem er det som er musikk lærer, liksom. Er det den som tilfeldigvis har musikk til enhver tid, eller er det den som ønsker å ha det, eller... Ikke sant. Hvor er, hvem er det som er musikk lærere. Men at faget musikk, da, skal ha noe mer krav til hva som skal gjennomføres. Det synes jeg. At det ikke er helt konsekvensløst at man ikke følger for eksempel læreplanen, eller at man ikke... ja, gjør noe annet enn å synge, og... i løpet av... Det er mange skoler hvor man bare gjør det. Ikke sant. Der Kor Arti' er tingen, og så er det ikke noe mer (latter).

Laura: Du føler at hvis man fokuserer mer på læreplanen, og blir mer gått etter i sømmene, da, at det da vil ivareta musikkfaget på en bedre måte? Er det sånn jeg forstår deg?

Beate: Ja, på en måte. Det blir jo det. For da blir det... da er det liksom ikke bare helt opp til hver lærer hva de kan eller vil, eller... Da blir det også tydeligere for skolen, at skal man bedrive musikkundervisning så må du faktisk ha noen som kan det, og det, og det. Ikke sant. Så det ikke bare... ja, du tar musikk, du, for at du

har ikke nok timer, du. Ta det, du (latter). Ikke sant. Ja, men jeg kan jo ingenting. Nei, det er ikke så farlig (latter).

Laura: For å fylle opp timene, liksom, så får du det.

Beate: Ja, ikke sant.

Å henvise til læreplanen i musikk blir for Beate en måte å legitimere *en faglig-didaktisk dimensjon* på (se avsnitt 4.1): kvalifisert skjønnsutøvelse knyttet til valg av undervisningsinnhold. Beate oppfatter skoleleder og kolleger som i stor grad *ute av stand til* å ta et slikt profesjonelt ansvar for musikkopplæring i henhold til læreplanen. Kolleger ønsker å «slippe unna med bare å synge», og skoleleder gir lærere uten kompetanse ansvar for musikkundervisning. Læreplanen fungerer for Beate som en «strange bedfellow» (Fautley, 2017, s. 97) som støtter læreren der skoleledelsen ikke tilrettelegger for profesjonell praksis i musikk.

5.4 Oppsummering av læreres oppfatninger av læreplanen

I det foregående har vi sett at lærerne oppfatter læreplanen på ulike måter. Oppfatningene av læreplanen kommer gjerne til syne samtidig og overlappende i lærernes samtaler. Mangfoldet av oppfatninger kan hevdes å indikere en *strategisk* tilnærming til læreplan og planleggingspraksis hos lærerne: Som profesjonelle aktører vurderer de læreplanens funksjon i forhold til ulike dimensjoner av sin praksis. Flere av lærerne uttrykker en oppfatning av *læreplanen som foreskrivende* for praksis, der beslutningene tatt under planleggingen er ment å fungere bestemmende for praksis i klasserommet. Dette kan knyttes til en *forpliktende* tilnærming til læreplanens mål. En mer eller mindre detaljert plan blir et bidrag til å styrke klasseledelsen og gi en tydelig retning for musikkundervisningen. For flere av lærerne med faglærerstilling bidrar foreskrivende planer også til at ulike elevgrupper får den undervisningen de skal. Mengden av elever og ulike grupper gjør det nødvendig for faglærerne å utarbeide gode og forpliktende planer over undervisningsinnhold og progresjon for de ulike gruppene av elever.

I lærernes samtaler kan det også identifiseres en oppfatning om *læreplanen som fleksibel*. Her finner lærerne mening i å revidere og utsette beslutninger

framfor å «låse seg» til en forhåndsskrevet plan. Oppfatningen speiler på mange måter en *pragmatisk* tilnærming til læreplanens mål, der målene underordnes de samlede didaktiske vurderingene læreren gjør i undervisningssituasjonen og i den løpende planleggingen underveis i skoleåret. Behovet for fleksibilitet kan sees i sammenheng med musikkundervisningens ontologi. Å undervise i musikk med dette fagets mangfoldige, dynamiske og kontekstualiserte kunnskapsbase²⁸ krever at læreren har «hendene frie» til å gjøre løpende vurderinger underveis om undervisningsforløpets videre retning. Læreren må ha anledning til å vise lydhørhet overfor elevene og det som spontant «oppstår». Oppfatningen av læreplanen som fleksibel kan også sees i sammenheng med oppfatningen om å *tilby en alternativ arena* gjennom musikk (avsnitt 4.3.2). Å gi musikkundervisningen en binær funksjon som *det den øvrige skolehverdagen ikke er*²⁹ vil forandre at lærerne oppfatter læreplanen som fleksibel, slik at det blir mulig å konstruere en til enhver tid alternativ arena for elevene. Flere lærere gir uttrykk for at de trenger fleksibilitet også for å kunne tilby elevene undervisningsinnhold som fanger og engasjerer. At lærerne finner mening i å velge undervisningsinnhold som fanger elevene har vi sett i forbindelse med oppfatningene om å *lede gruppa* og å *frambringe et musikalsk uttrykk* (se avsnittene 4.2.2 og 4.3.1).

For flere lærere forstås læreplanen også som en støtte i å *legitimere* og begrunne musikkundervisning på to nivåer: på klasserommets mikronivå og skolens mesonivå (jf. Hovdenak, 2014). Læreplaner gir på mange måter legitimitet til den musikkopplæringen i grunnskolen. Et interessant funn i den foreliggende studien er at læreplanen også brukes av lærerne for å gi den obligatoriske musikkopplæringen legitimitet internt i organisasjonen. Ved å henvise til læreplanen på et *makronivå* legitimerer lærerne sin musikkundervisningspraksis overfor elevene i undervisningssituasjonen (Christian), og overfor foresatte og skoleleder (Beate). Flere lærere henviser til læreplanen også for å legitimere et strukturelt rom for skjønn overfor skoleleder. Lærere som legitimerer praksis ved å vise til læreplanen møter for øvrig en utfordring knyttet til hvilken styringskraft læreplanen i musikk i realiteten har på lokalt nivå. I tråd med forskriftene skal det jevnlig gjennomføres en skolebasert vurdering av hvorvidt elevene oppnår den kompetansen læreplanen uttrykker (Kunnskapsdepartementet, 2016). Kravene til denne skolebaserte vurderingen er imidlertid på et generelt

28 I avsnitt 2.3.3 gjorde jeg rede for musikk som et dynamisk fag med en mangfoldig kunnskapsbase, og implikasjonene dette kan hevdes å ha for lærerens didaktiske tolkninger og valg i undervisningen.

29 Dette skrev jeg om i avsnitt 4.3.2.

nivå, der fokuset ikke ligger på hvert fag men på en *overordnet* evaluering av lærerstabens samlede vurderinger. Læreplanen får på mange måter redusert styringskraft i praksis, med en slik «helhetlig» vurdering av om kompetansemål er oppnådd. Det er grunn til å tro at skoler her vil prioritere fag der elevenes resultater ansvarliggjøres i større grad. Den lokale skoleledelsen kan for øvrig ha en betydelig innvirkning på hvorvidt musikkfaget verdsettes og prioriteres. Dette skrev jeg om i avsnitt 2.5.2 om den *skjulte læreplanen* i musikk.

6 Forståelser av profesjonalitet

I kapittel 4 og 5 presenterte jeg det jeg har tolket fram som en rekke *oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis* på bakgrunn av lærernes utsagn. Strategien for denne analysen redegjorde jeg for i avsnitt 3.7.3. I dette kapitlet skriver jeg fram en ny analyse basert på det samme empiriske materialet. Strategien for denne analysen er redegjort for i avsnitt 3.7.4. Jeg har her undersøkt forskningsspørsmål 2:

Hvilke forståelser av profesjonalitet trer fram i det lærerne oppfatter som meningsfull planleggings- og undervisningspraksis?

Jeg anser lærernes oppfatninger som sosiale konstruksjoner, som stadig konstrueres og rekonstrueres i deres yrkespraksiser. På samme måte ser jeg *forståelser av profesjonalitet* som konstruksjoner, som påvirkes av hva lærerne oppfatter som meningsfull praksis. Dette skrev jeg om i avhandlingens introduksjon. Når yrkesutøvere møtes kan det hevdes at også ulike forståelser av profesjonalitet møtes. I skolen arbeider en rekke ulike yrkesutøvere sammen. En stor del av skolens ansatte på barnetrinnet befinner seg i kategorien «grunnskolelærer», men også grunnskolelærerne skiller seg fra hverandre på grunnlag av kvalifikasjoner, erfaring og ansvarsområder. Møter mellom ulike aktører, med sine ulike oppfatninger av profesjonell praksis og forståelser av profesjonalitet, kan være potensielt utfordrende. Kunstnere i Den kulturelle skolesekken (DKS)³⁰ og lærere som jobber i skolen kan for eksempel ha svært ulike syn på hva kunst og kunsterfaringer bør innebære i skolen (Digranes, 2009). Dette kan by på utfordringer når kunstnere skal samarbeide med grunnskolelærere om å gi elever kunstopplevelser. Samtidig kan et samarbeid om musikkopplæring by på muligheter for kunnskapsutvikling for både grunnskolelæreren og for aktørene hun samarbeider med (Brøske, 2017). Multiprofesjonelle samarbeid er én av praksisene framtidens musikkpedagoger skal forberedes på, og samarbeid mellom lærere og kunstnere i skolens musikkopplæring er et aktuelt tema også i forskning på musikk lærerutdanning.³¹

30 Den kulturelle skolesekken, DKS, er et samarbeidsprosjekt mellom Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Prosjektets siktemål er at alle skoleelever i Norge skal få mulighet til å møte profesjonell kunst og kultur.

31 Prosjektet FUTURED er et aksjonsforskningsprosjekt knyttet til utvikling av musikk lærerutdanning. Prosjektet skal blant annet undersøke hvordan musikk lærerstudenter kan forberedes til et multiprofesjonelt samarbeid i grunnskolens musikkopplæring.

Profesjonalitet kan sees i sammenheng med stillingsbeskrivelse og profesjonelt ansvarsområde. For eksempel kan også skoleledere betraktes i et eget profesjonalitetsperspektiv (Elstad & Helstad, 2014). Ulike profesjonalitetsforståelser kan også gjøre seg gjeldende *innenfor* et profesjonelt ansvarsområde, som musikkopplæring, dersom denne ivaretas av aktører fra ulike musikkpedagogiske felt.³² Musikkpedagoger utøver gjerne yrket sitt i flere ulike profesjonelle fellesskap. Her møter de dilemmaer omkring sin profesjonsutøvelse (Angelo & Kalsnes, 2014), dilemmaer som er knyttet til synet på seg selv og sin rolle som lærer og pedagog, og til synet på kunnskap (s. 37). I den foreliggende studien har jeg intervjuet lærere med grunnskolen som sin primære arbeidsplass.

6.1 Presentasjon av tre forståelser

Nedenfor presenterer jeg tre forståelser av profesjonalitet som sentrale hos lærerne i den foreliggende studien. Forståelsene er resultater av et aktivt tolkningsarbeid, analysert fram på bakgrunn av lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis. De tre forståelsene er:

1. *Profesjonalitet som å tilrettelegge for lærerens og elevenes trivsel*
2. *Profesjonalitet som å håndtere undervisning i musikk*
3. *Profesjonalitet som å legitimere profesjonell praksis*

Nedenfor viser jeg hvordan forståelsene gjør seg gjeldende i lærernes oppfatninger av undervisningspraksis og planleggingspraksis. I tråd med forskningsspørsmålet, som vist i dette kapittelets innledning, skal jeg vise hvordan forståelsene kan hevdes å *tre fram*. Resultatframskrivningen har derfor en diskuterende form, der tolkninger og teoretisk refleksjon er en sentral del av funnene jeg gjør rede for. Gjennomgående henviser jeg til tidligere avsnitt i den foreliggende teksten. Dette gjør jeg for å klargjøre for leseren hvilke analyser og funn jeg refererer til når jeg skriver fram ulike forståelser av profesjonalitet.

³² Prosjektet Musikk på Majorstuen er et eksempel på et slikt multiprofesjonelt samarbeid om musikkopplæring, mellom grunnskolelærere og eksterne musikkpedagoger.

6.1.1 Profesjonalitet som å tilrettelegge for lærerens og elevenes trivsel

Lærerne i den foreliggende studien finner mening i å tilrettelegge for sin egen og elevenes trivsel i musikkundervisningen. De oppfatter for eksempel det å trives *selv* som sentralt for sin profesjonelle praksis (avsnitt 4.1.2). Å sørge for sin egen trivsel betraktes som en måte å individuere seg selv på innenfor et kollegafellesskap. Når lærerne oppfatter sin egen trivsel på arbeidsplassen som viktig kan dette tolkes som at de bevisstgjør seg, framhever og søker å ivareta sine behov og sin stemme i den profesjonelle konteksten de er en del av. At læreren selv trives i musikktimen oppfattes også av lærerne som gunstig når faget skal formidles til elevene. Dette viste jeg i avsnitt 4.1.2. Å være en lærer som formidler på en overbevisende måte og modellerer en entusiastisk holdning til musikkundervisning forbindes av lærerne med det å selv ha et lystbetont forhold til faget. At lærerne framhever musikkundervisning som en oppgave å trives med kan også sees i sammenheng med et ønske om større deltakelse og ansvarsfølelse for musikkundervisningen hos *kolleger* (jf. avsnitt 4.1.1). Lærerne forteller om at musikk synes å være et fag med «enorm vegring» (Daniel) i kollegiet, et «veldig skummelt fag» (Anna) å undervise i. En oppfatning om at det er nødvendig å «senke terskelen» (Daniel) og godta et lavt nivå av faglig kunnskap og ambisjoner kan framstå som en strategi for å få flere kolleger til å trives med, bidra og få eierskap til musikkopplæringen. Å gjøre musikk, musikalske praksiser og musikkundervisning trivselsbetont, lett og gjennomførbart for lærere så vel som elever blir en strategi for å legge til rette for deltakere uten kompetanse. Lærerne legger vekt på å skape en tillatende setting for elever og kolleger, der det å mangle fagkunnskaper er legitimt (Lindgren & Ericsson, 2013).

Profesjonalitet forstått som å tilrettelegge for trivsel kan ha betydning for valg av innhold i musikkundervisningen. Dersom det å selv trives oppleves som viktig kan det føre til at lærerne legger vekt på undervisningsinnhold de mestrer og føler seg trygge på. I avsnitt 5.2 har vi sett at en oppfatning av læreplanen som fleksibel innebærer at lærerne «skreddersyr» musikkundervisningen til det de selv foretrekker å undervise i. Det kan bety å velge undervisningsinnhold og aktiviteter man allerede har god kunnskap om og øvelse i: «Hva man kan påvirker jo hva man gjør» (Christian). En konsekvens av å forstå profesjonalitet som å tilrettelegge for egen trivsel kan bli at den realiserte læreplanen i musikk blir innsnevret når læreren velger det undervisningsinnholdet hun selv trives

best med. Læreplaner som er laget ut fra et ønske hos læreren om å mestre og trives kan også bli vanskelige å overføre til andre lærere. De utformes «ut fra hvilke sanger og instrumenter musikk læreren behersker» (Guro) og blir dermed individuelle i for stor grad. Læreplaner som ikke kan overføres til andre lærere vil ikke kunne bidra tilstrekkelig til en felles musikkfaglig kunnskapsbase ved skolen.

Å forstå profesjonalitet som å tilrettelegge for *elevenes* trivsel innebærer at lærerne finner mening i for eksempel å velge innhold elevene inspireres og engasjeres av. Det blir meningsfullt å velge vekk «tungt» og «kjedelig» undervisningsinnhold (Andreas), eventuelt å sørge for at det tyngste undervisningsinnholdet blir introdusert på tidspunkter der elevene er «uthvilte» (Cecilie). Å stille krav om innsats i aktiviteter elevene ikke umiddelbart opplever mening i krever i stor grad en type klasseledelse der lærerens legitimitet som klasseleder og hennes evne til å motivere spiller en sentral rolle. Å tilpasse undervisningsinnholdet til elevenes dagsform og motivasjon er på mange måter en mer takknemlig oppgave for læreren sammenliknet med å måtte motivere elever til en innsats de har vanskelig for å se en hensikt i, eller ikke har forutsetninger for å kunne mestre. Sætre (2014) hevder at det å gjøre musikk enklere og mer gjennomførbart kan være gunstig for elevenes læring, og en måte å utvide musikkfagets konsept på (s. 209, 210). At lærerne finner mening i å innrette undervisningen etter elevenes trivsel kan også sees i sammenheng med oppfatningen av musikkundervisning som *alternativ arena* (avsnitt 4.3.2). Som alternativ arena gir musikkundervisningen et praktisk-estetisk pusterom i skolehverdagen, der elevenes trivsel og engasjement står sentralt. Et slikt syn på musikkundervisning kan ha konsekvenser for det lokale læreplanarbeidet. Å revidere planer, for eksempel å forandre undervisningsinnholdet dersom noe fenger elevene mer enn noe annet (Christian, Andreas, Cecilie), blir legitim planleggingspraksis. Legitimt blir det også å fylle den lokale læreplanen med innhold som er «gøy» og «populært» blant elevene (Andreas). Å tilrettelegge for elevenes trivsel i skolen er også en verdi tydelig forankret i policy. Utdanningsdirektoratet framstiller elevens trivsel som et sentralt mål, tett knyttet til læring (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a). I sitatet under uttrykker Andreas at han opplever en klar forventning om elevsentrert undervisning med glade, engasjerte og underholdte elever både fra sentralt hold og ellers:

Laura: Hva tror du er myndighetenes forventning til deg, som musikk lærer?

Andreas: (Latter) Myndighetenes forventning. Ehm... ja, det er vel at jeg prøver å (latter) følge læreplanen, da, så best som mulig. Og dekke alle mål. Men samtidig skape engasjement til elevene, det vil jeg tippe at... at det må, at de fleste ser på som et krav i musikk, da. At det skal være gøy, og... at det skal være eleven, og sang og glede. Ja (latter). (...)

En forståelse av profesjonalitet som å tilrettelegge for elevenes trivsel kan også sees i sammenheng med en diskurs med utbredelse på barnetrinnet. I grunnskolen er det gjerne et betydelig fokus på elevers sosiale miljø og relasjoner (Søreide, 2007, s. 66). Småskolelæreres etiske dilemmaer er av en relasjonell karakter, og dreier seg om å tolke hva som er til barnets beste (Tirri & Husu, 2002). Fokuset på omsorg kan sees i forbindelse med et syn på læring som relasjonell aktivitet, der en sentral del av lærerens oppgave er å bygge tillitsrelasjoner og legge til rette for et trygt og inkluderende miljø (Søreide, 2007, s. 66).

6.1.2 Profesjonalitet som å håndtere undervisning i musikk

En forståelse av profesjonalitet som å *håndtere undervisning i musikk* handler om at lærerne vender mye av sin oppmerksomhet mot det å mestre planleggings- og undervisningspraksis på et basalt og grunnleggende nivå. Det inkluderer å kunne begripe, formidle, holde oversikt over og tilrettelegge for kunnskapspraksiser i musikk. Dersom lærerne ikke håndterer slike aspekter ved musikkfaget vil de vanskelig kunne gjennomføre musikkundervisning. Lærerne oppfatter for eksempel det å våge og tåle å undervise i musikk som meningsfullt (avsnitt 4.1.1). Å *våge* musikkundervisning kan dreie seg om å håndtere det å undervise i innhold læreren ikke kjenner seg trygg på. Å *tåle* å undervise i musikk handler for lærerne om å håndtere stor arbeidsmengde, tidspress, høy intensitet i undervisningen og et tidvis høyt støynivå. Som vist i avsnitt 4.4.2 opplever lærerne også å måtte legitimere og forsvare sin praksis og parere devaluerende kommentarer og holdninger i kollegiet. Det lærerne må håndtere her er omgivelsenes stadige devaluering av deres profesjonelle handlingsrom og praksis i musikkfaget. Også å *makte* å frambringe det flyktige musikalske uttrykket i sang og samspill er viktig for lærernes grunnleggende håndtering av musikkundervisning. Å *frambringe et musikalsk uttrykk* oppfattes som en sentral og ofte utfordrende del av musikkundervisningen (avsnitt 4.3.1). Dersom elever ikke ønsker å delta i aktivitetene (Daniel) eller deltar gjennom å ta en uheldig rolle som «bajas» (Lea) kan dette utfordre det felles musikalske uttrykket som er referansepunktet for undervisningen. Å *makte* å

få elevene til å gjøre et minstemål av innsats blir avgjørende for overhodet å få i stand og å utvikle et undervisningsforløp.

Når lærerne forstår profesjonalitet som å håndtere undervisning i musikk oppfatter de det som viktig og meningsfullt å få grep om og overskue musikkfagets kunnskap og kunnskapspraksiser. Flere av lærerne snakker om utfordringer knyttet til å vurdere og definere musikkundervisningens undervisningsinnhold og aktiviteter for seg selv og for elevene. Uten et tilstrekkelig grep om *hva slags kunnskap og kunnskapspraksiser* det skal undervises i blir det potensielt utfordrende for lærerne å håndtere undervisning i musikk. Musikkfaget snakkes om som et fag som er «abstrakt» (Christian) og «uoversiktlig» (Andreas) for læreren og elevene, men også for skoleledelsen:

Christian: Jeg tror nok at administrasjonen også synes det er vanskelig å kanskje orientere seg om hva vi driver med, innimellom (latter). (...)

Å håndtere undervisning i musikk innebærer også å holde oversikt over hva slags opplæring elevene skal få i henhold til læreplanen. Når de snakker om planleggingspraksis har flere av lærerne en oppfatning av *læreplanen som foreskrivende* (avsnitt 5.1). Læreplanen framstår i denne oppfatningen som et redskap for å beholde oversikt over forventet og gjennomført musikkundervisning, i et fag der kunnskap og kunnskapspraksiser oppfattes som uoversiktlige og utfordrende å håndtere. Fagplanen bidrar med en kjerne av forventninger om hva elevene skal ha av musikkfaglig opplæring, et orienterende utgangspunkt for mer detaljerte lokale læreplaner. Flere av lærerne forteller også om at de bruker lokale læreplaner som en slags kartleggende oversikt over hva elevgrupper allerede *har* gjennomgått i musikkundervisningen (Bjørn, Lea og Guro). Særlig faglærerne gir uttrykk for et behov for foreskrivende og forpliktende planer for å håndtere og sikre en adekvat musikkopplæring for et stort antall elever.

6.1.3 Profesjonalitet som å legitimere profesjonell praksis

En forståelse av profesjonalitet som å legitimere profesjonell praksis innebærer at lærerne i den foreliggende studien vender mye av sin oppmerksomhet mot temaer knyttet til legitimering av praksis. Temaer som handler om legitimering og *behov for* legitimering av musikkfaglig praksis kan identifiseres som sentrale både i undervisningspraksis og i planleggingspraksis. Jevnt over bruker mange av lærerne taletid i intervjuet på å legitimere sin musikkfaglige praksis og musikkfaget generelt. Mange snakker for eksempel mye og gjerne

om det de oppfatter som gunstige effekter av musikkundervisning, og om musikkens positive virkning på mennesker i mer generelle perspektiver. Flere av lærerne gir uttrykk for at det å snakke med en utdanningsforsker i musikk er nødvendig for å løfte opp musikkfaget: «Make music great again» (Guro). Legitimeringsaspektet er tilstede i hvordan lærerne snakker om, konstruerer og «selger inn» musikkundervisningen som et positivt og gunstig tilskudd i skolehverdagen. For eksempel kan oppfatningen om å tilby musikkundervisning som en alternativ arena (avsnitt 4.3.2) hevdes å fungere legitimerende for musikkfaget. Å finne en integrert og legitim plass til musikk blir å konstruere musikk som en praksis som føyer seg inn og bidrar positivt og støttende i elevenes hverdag framfor å utfordre og avvike fra skolens øvrige praksis.

Forståelsen av profesjonalitet som å legitimere profesjonell praksis innebærer at lærerne oppfatter legitimering som *nødvendig* i yrkeshverdagen. En stor del av lærerne forteller om hvordan de opplever at skoleledelsen viser manglende interesse for og innsikt i hva som foregår i musikkundervisningen: «Det er vel et fag jeg har fått veldig lite spørsmål om (...)» (Julie). Lærerne opplever her at de står i stor grad alene med det musikkfaglige ansvaret, og med interessen og forståelsen for musikk, på sin arbeidsplass (avsnitt 4.4.2). Dette samsvarer med studier som viser hvordan musikkklærere kan oppleve seg som fremmedgjorte, isolerte og alene på arbeidsplassen (Ballantyne, 2007; Fredriksen, 2018; Scheib, 2006; Sindberg, 2011). Når Cecilie forteller at hun trenger å være «sin egen advokat» (avsnitt 4.4.2) kan dette tolkes som et behov for legitimeringsvirksomhet, *advocacy*, en virksomhet som kan betraktes som et relevant profesjonelt ansvar for musikkpedagoger (Brinckmeyer, 2016; Hanken & Johansen, 1998). Lærerne gir jevnt over uttrykk for et behov for legitimitet og anerkjennelse. At deres praksis er levedyktig i skoleledelsens og kollegenes øyne trer fram som viktig. Å være levedyktig i andres øyne blir å sikre seg et rom for handling og forhandling (Ellefsen, 2014).

Legitimering kan tolkes som en virksomhet lærerne finner meningsfull på flere nivåer. Også når lærerne snakker om planlegging vender de oppmerksomheten svært tydelig mot å legitimere praksis. Flere av lærerne oppfatter *læreplanen som legitimerende*, som vist i avsnitt 5.3. På samme måte som det å ta fram en perm med vurderingsdokumentasjon kan fungere som en selvforsvarsstrategi for ungdomsskolelærere (Vinge, 2014) blir det å henvise til sentral læreplan et forsvar for praksis for lærerne i den foreliggende studien. I klasseromssituasjonen dreier legitimering av praksis seg om å «overbevise» elevene om musikkundervisningens hensikt og verdi, og om stadig å etablere og re-etablere

de forventningene som stilles til elevene i musikkundervisning (avsnitt 4.2.3). Forventningene som stilles til elevene i musikk er på mange måter annerledes enn forventningene elevene møter i teoretiske fag, noe som krever at læreren stadig «avstemmer» elevene med det som skal skje i musikkundervisningen som avvikende praksis (se avsnitt 2.3.2). At legitimering trer fram som et såpass sentralt tema i intervjumaterialet kan knyttes til at lærerne hele tiden må drive et slikt *formidlingsarbeid*, for eksempel mellom elevenes skolehverdag på den ene siden, og musikkundervisning som «annerledes» undervisning på den andre.

Når legitimering av profesjonell praksis blir en sentral del av lærernes profesjonalitet konstrueres på mange måter *en legitimerende musikk lærerrolle*. Lærere som legitimerer benytter seg, bevisst eller ubevisst, av strategier som vil gi dem legitimitet. For at læreren skal oppnå legitimitet som klasseleder kan hun for eksempel sørge for at elever og lærer tilsynelatende deler samme syn på musikkundervisningen. En måte å oppnå dette på er at læreren tar elevenes perspektiv: «forstår» at de vegrer seg og berømmer at de overhodet velger å delta i musikktimen (Kristine). Lærerne gir uttrykk for at elevene blir usikre på forventningene som stilles til dem i musikkfaget, særlig i forbindelse med kreative og ekspressive aktiviteter og læringsmål. Flere av lærerne omtaler her musikkundervisning som *noe det er forståelig å vegre seg for*, som vi var inne på i avsnitt 4.3.1. Musikkundervisning framstilles som noe både lærere og elever må «gjøre seg flau» (Bjørn) for å delta i. Når lærerne konstruerer musikkundervisning på denne måten kan det hevdes at de gir musikk en negativ ontologisk status og devaluerer faget (jf. Berger & Luckmann, 2000). Å «snakke ned» sitt eget fag og dermed sentrale deler av sin profesjonelle praksis kan hevdes å være en *paradoks*al og deprofesjonaliserende legitimeringsstrategi. Å forstå profesjonalitet *som å legitimere profesjonell praksis* impliserer i det hele tatt utfordringer for lærerne i et profesjonaliseringsperspektiv. Dette kommer jeg nærmere inn på i avsnitt 7.3.

I dette kapitlet har jeg vist hvordan tre forståelser av profesjonalitet kan hevdes å tre fram som sentrale i lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis. Her avslutter jeg presentasjonen av studiens resultater. I neste kapittel gjør jeg en oppsummerende diskusjon av lærernes forståelser av profesjonalitet. Jeg presenterer også det jeg kaller for potensielle spenningsforhold til alternative perspektiver på profesjonalitet. I siste kapittel gjør jeg noen avsluttende betraktninger knyttet til de funnene studien presenterer, og til hvilke implikasjoner funnene kan ha for aktører i skole- og utdanningsfeltet.

7 Diskusjon

Formålet for denne studien har vært å undersøke og reflektere kritisk over hvordan profesjonalitet konstrueres av lærere som underviser i musikk på barnetrinnet.³³ Ved å benytte begrepet profesjonalitet som teoretisk og tolkningsmessig kategori bidrar studien med et bestemt perspektiv på lærerne og deres praksis. Lærerne sees som profesjonelle skjønnsutøvere, og musikkundervisning som profesjonell praksis. Dette perspektivet muliggjør en diskusjon omkring hvordan profesjonalitet og profesjonell praksis gis mening blant lærere på barnetrinnet. Det åpner også opp for refleksjon over hvordan begrepene kan gis mening på alternative måter. Den foreliggende studien belyser profesjonalitet som situert og lokal konstruksjon. Profesjonalitet konstrueres i stor grad på lærernes arbeidsplasser, etter at utdanning og praksisperioder er avsluttet og lærerne tildeles et reelt ansvar for profesjonell skjønnsutøvelse. Der mange tidligere studier av musikk lærere bruker lærerstudenter som informanter (Abril & Gault, 2005; Hash, 2010; Hennessy, 2000; Mills, 1989) har den foreliggende studien utelukkende intervjuet ferdig utdannede lærere som jobber i skolen. Informantene i denne studien er ansatte i grunnskolen og har med dette blitt betrodd et profesjonelt ansvar og oppdrag fra en arbeidsgiver. Profesjonalitetsforståelsene som er analysert fram i den foreliggende studien får på denne måten nødvendige dimensjoner av profesjonelt ansvar og opplevd arbeidshverdag.

I den foreliggende studien har lærere som underviser i musikk på barnetrinnet blitt oppfordret til å fortelle om sin undervisnings- og planleggingspraksis. Med denne empirien til grunn har jeg som forsker tolket fram ulike oppfatninger lærerne har av meningsfull profesjonell praksis. Som vist i forrige kapittel har jeg analysert fram forståelser av profesjonalitet som kan hevdes å tre fram i lærernes oppfatninger på en særlig måte. Vi har sett at lærerne blant annet konstruerer en forståelse av *profesjonalitet som å håndtere* ulike sider ved sin profesjonelle praksis i musikk. Lærerne forteller om det å våge og tåle å stå i selve undervisningssituasjonen, å få elevene til å frambringe sang og musikk, men også det å få grep om og formidle undervisningsinnhold i et fag med mangfoldige og alternative kunnskapspraksiser. Lærerne gir uttrykk for at kunnskapen i musikkfaget er uoversiktlig og utfordrende å formidle og forklare, og den er også vanskelig å vurdere hos elevene. Som dynamisk fag, og som avvikende praksis, er musikk et fag som ser ut til å kreve en særlig kompetanse hos lærerne. Lærerne jeg snakket med representerer i stor grad en

33 Se avsnitt 1.2 om studiens overordnede formål og forskningsspørsmål.

formelt kompetent gruppe lærere. 14 av 16 lærere har minst 30 studiepoeng i musikk. 10 av lærerne har 60 studiepoeng eller mer. 5 av lærerne har over 180 studiepoeng i musikk.³⁴ På tross av et høyt antall studiepoeng konstruerte disse lærerne likevel en forståelse av profesjonalitet som å håndtere ulike aspekter ved musikkundervisning som de fant utfordrende. Den foreliggende studien viser at lærere med forholdsvis høye kvalifikasjoner i musikk opplever sin profesjonelle praksis i musikk som tidvis utfordrende å håndtere. Dette funnet gjør det nødvendig å ta et steg tilbake fra den tradisjonelle kompetansedebatten. Det blir viktig å undersøke hva lærere som underviser i musikk faktisk trenger av støtte og kompetanse for å utøve sin profesjonelle praksis, utover det å være rent formelt kvalifisert for musikkundervisning. Den foreliggende studien viser også at lærere forstår det å legitimere praksis som en sentral del av sitt profesjonelle virke. Forståelsen av *profesjonalitet som å legitimere profesjonell praksis* peker i retning av at lærerne ikke bare trenger fagkompetanse, men også at deres kompetente profesjonelle praksis må gis legitimitet av omgivelsene. De opplever at det å undervise i musikk ikke er en levedyktig praksis på arbeidsplassen, noe som gjør det nødvendig for dem å stadig formidle, forklare og forsvare sin virksomhet som lærere i musikk. Tidligere forskning viser at musikk lærere kan oppleve faget sitt som et «anti-fag» i forhold til andre og mer tungtveiende skolefag (Fredriksen, 2018). Musikk læreres profesjonalitet tar på denne måten form av en «liksom-profesjonalitet». Det profesjonelle oppdraget å undervise i musikk blir på mange måter ikke regnet med på samme måte som det profesjonelle oppdraget å undervise i matematikk, norsk eller engelsk.

Som vi har sett i den foreliggende avhandlingen kan musikk sees som et usynlig fag, som det ikke stilles like reelle forventninger til som andre og mer sentrale skolefag. I musikk på barnetrinnet vurderes ikke elevenes resultater, noe som kan gjøre det til et potensielt «svakt» fag i en kontekst der resultater i andre fag vurderes og måles (jf. Kvale, 2000). Konsekvensene for lærerne som underviser i musikk blir her en type «usynlig» profesjonalitet. Å yte og slite i musikkfaget kan synes lite tjenlig dersom en stor del av det lærerne utretter ikke verken synliggjøres eller regnes med som viktig praksis. En studie av Hallam et al. (2009) viser at lærere som opplever seg som gode til å undervise, ikke nødvendigvis oppfatter seg selv som gode musikk lærere. Musikk fordrer en god del praktisk kunnskap, som krever trening og øvelse for at læreren skal nå og opprettholde et nivå der musikkundervisning føles trygt. Likevel kan det å øve seg på undervisningsaktiviteter som oppleves utfordrende, som for eksempel

34 Se oversikt over utvalg i avsnitt 3.3.1.

å synge eller å spille instrumenter foran klassen sin, kanskje oppleves mindre motiverende i musikk enn i fag hvor denne innsatsen er synlig og spiller en tydelig rolle på arbeidsplassen. Forståelsen av profesjonalitet *som å tilrettelegge for trivsel* kan i denne sammenhengen framstå som et rimelig alternativ. At lærerne opplever det som profesjonelt meningsfullt å legge til rette for sin egen og elevenes trivsel gir mening i en kontekst der få, om ingen, ser eller interesserer seg stort for hvilken innsats og hvor mange arbeidstimer de legger ned i forberedelse og gjennomføring av en musikktime. Vi ser for eksempel at lærere i den foreliggende studien finner mening i å velge undervisningsinnhold de mestrer godt og som dermed er innenfor deres trivsels- og komfortsone. I klasserommets «svarte boks» dokumenteres også svært lite av det som skjer i musikkundervisning på barnetrinnet. Musikkturen er en flyktig hendelse med læreren og elevene som eneste deltakere, og det å fylle den med innhold de selv trives med oppleves av lærerne som fornuftig. Å få elevene til å trives sikrer også motivasjon og deltakelse. I den foreliggende avhandlingen har vi sett at elevenes motivasjon og deltakelse oppleves av lærerne som viktig for en vellykket musikktime. Det særegne ved de ulike elevgruppene er imidlertid en didaktisk faktor lærerne aldri helt kan forutsi. Selv om læreren har solide kvalifikasjoner i musikk vil hun fortsatt måtte håndtere elevgrupper der selv et minimum av deltakelse og motivasjon er utfordrende å få til av ulike årsaker. I gjennomgangen av tidligere forskning så vi at mange studier tar for seg lærernes holdninger til musikkfaget. Det synes å være behov for å kartlegge også elevens holdninger til musikkfaget i skolen. Utvikling av holdninger til musikk er et område som bør utforskes videre ikke bare blant musikkklærere, men også blant elever som skal motta musikkundervisning, deres foreldre og i lokalsamfunnet for øvrig.

Studier viser at musikkklærere fremmedgjøres (Scheib, 2006) og kjenner seg isolerte på arbeidsplassen (Sindberg, 2011). Musikkklærere kan oppleve seg selv som et «énmannsorkester» (Ballantyne, 2007). De lave forventningene lærerne opplever til sin profesjonelle praksis gjør at den profesjonaliteten de utøver i musikkturene i stor grad blir deres eget anliggende i arbeidshverdagen. Innsatsen de legger i musikkfaget blir i stor grad et spørsmål om indre motivasjon, yrkesstolthet og dagshumør. Det kommer til syne en type «ensom» profesjonalitet der lærernes egen lyst og motivasjon for faget spiller en fram-tredende rolle for at musikkundervisning både skal finne sted og for at den skal ha en viss kvalitet. Den ensomme profesjonaliteten kan sees i sammenheng med den usynlige profesjonaliteten som nevnt ovenfor. På samme måte som

et rom uten dører, vinduer og innsyn er et rom avsondret fra omgivelsene, kan musikkundervisning bli en ensom praksis fordi den i stor grad ikke blir sett. I praksis er det mulig for læreren å legge store deler av musikkfaget på hylla uten at dette får konsekvenser. Vi har for eksempel sett at lærere har et strategisk forhold til læreplanen, og at dersom elevgrupper er spesielt krevende oppleves det som legitimt å se bort ifra læreplanen for å fokusere på andre ting. Tidligere i avhandlingen har jeg skrevet om at musikkfagets manglende synlighet også forsterkes av en kultur der alle lærere kan undervise i «alle» fag. En slik kultur er spesielt utbredt på barnetrinnet (Alexander, 2013). Jeg har argumentert for at en kombinasjon av manglende formelle kompetansekrav, og en kultur for ukvalifisert undervisning, kan gjøre det mindre interessant å sette søkelys på hva som foregår i en musikktime. Uten kvalifisert skjønnsutøvelse og undervisningskvalitet å vise til kan det bli i lærerens så vel som skoleledelsens interesse å gjøre musikkundervisningen så lite synlig som mulig. Ulempen med en slik usynliggjort profesjonalitet ser ut til å være at også kvalifisert musikkundervisning av god kvalitet havner i den skyggen som her etableres.

I gjennomgangen av tidligere forskning³⁵ har vi sett at det foregår en debatt omkring hvem som kan og bør undervise i musikk. Her presenteres det gjerne et motsetningsforhold mellom allmennlærere (generalists) og faglærere (specialists). Wiggins & Wiggins (2008) setter for eksempel spørsmålsteget ved om allmennlærere virkelig mestrer det å undervise i musikk. Dersom allmennlærerne ikke er kvalifiserte nok for denne oppgaven hevder Wiggins & Wiggins at det kan bidra til å holde musikkfaget i en marginalisert posisjon (s. 2). På den andre siden kan det argumenteres for at allmennlærere nettopp bør undervise i musikkfaget. Dersom allmennlærerne tar denne oppgaven vil det vise elevene at musikk er en viktig del av skolens kjernevirksomhet, og det vil gi flere muligheter for musikkundervisning ettersom allmennlæreren tilbringer mer tid med elevene (de Vries, 2015, s. 211). Denne debatten om hvem som kan og bør undervise i musikk kan sies å reflektere ulike konstruksjoner av profesjonalitet. Hos Wiggins & Wiggins (2008) konstrueres en forståelse av den profesjonelle musikklereren som faglærerspesialist, en profesjonalitet som først og fremst har med lærerens formelle kompetanse å gjøre. Wiggins & Wiggins setter formell kompetanse i sammenheng med musikkundervisningens kvalitet. de Vries' (2015) argumenter reflekterer derimot en profesjonalitetsforståelse med fokus på musikkundervisningens *kvantitet*, ved å framheve tiden allmennlærere tilbringer med elevene. Her vil allmennlæreren være

35 I avsnitt 1.4 presenterte jeg en gjennomgang av tidligere forskning.

kvalifisert profesjonell i kraft av sin stilling som allmennlærer og tiden hun dermed bruker med elevene, ikke i kraft av formell kompetanse. de Vries peker likevel på viktigheten av å forske på de allmennlærerne som ønsker å undervise med kvalitet (s. 211). Også Mills (1989) hevder at kontaktlærere bør ha ansvar for musikkundervisningen på lik linje med de andre fagene. Mills mener at allmennlærere må få styrket sin selvtillit i det å undervise musikk, for ikke å bidra til det hun kaller «the continuing dominance of specialist teaching» (s. 127). Dersom musikkundervisning skal være et profesjonelt oppdrag for alle uansett spesialisert fagkompetanse, slik Mills argumenterer for, oppstår det imidlertid et paradoks. I teorikapittelet viste jeg hvordan begrepet profesjon kan knyttes til det å erklære en form for spesialisert kunnskap som nettopp ikke alle har, kunnskap som gjør at bestemte problemer kan håndteres på en spesialisert måte (jf. Eriksen & Molander, 2008). I tråd med denne måten å tenke på vil et profesjonelt oppdrag «for alle» ikke være profesjonelt. Kvalifisert utøvelse av skjønn er ikke forenlig med et kvantitativt og idealistisk perspektiv på profesjonalitet, der det vurderes som godt nok å ha blott et ønske om å undervise med kvalitet (jf. de Vries, 2015), eller å gi elevene mange nok minutter med musikk i løpet av en dag. Argumentet om at musikkundervisning skal kunne utføres av alle bidrar på mange måter til å konstruere en slags «anti-profesjonalitet».

Med de samme perspektivene kan vi belyse forskningen knyttet til læreres manglende selvtillit i musikk. Denne gjorde jeg rede for i avsnitt 1.4. Forskning som tar for seg læreres manglende selvtillit i musikk har gjerne et fokus på hvordan dette skal overvinnes slik at lærere våger å undervise. Wiggins & Wiggins (2008) peker for øvrig på at det kan være økonomiske hensyn bak ufaglært musikkundervisning. Å erklære alle lærere som kvalifiserte til å undervise i musikk (s. 2) legitimerer at faglærerstillinger ikke trenger å prioriteres økonomisk. Dersom det er en økonomisk interesse bak at musikkfaget undervises av den første og beste læreren vil de lærerne som sier nei til å undervise bidra til at faget i praksis forsvinner fra timeplanen. For musikkfagets overlevelse vil det derfor synes viktig å få lærere til å «overvinne» det som i forskerfeltet konstrueres som «dårlig selvtillit». Jeg vil hevde at i tilfeller der lærere faktisk er profesjonelt ukvalifiserte til å undervise i musikk vil selvtillit være et misvisende begrep å bruke. Læreres manglende selvtillit kan ha sammenheng med opplevelsen av manglende forutsetninger for å undervise i musikk. Å si nei til å gjennomføre musikkundervisning, dersom man ikke er kvalifisert til det, kan vitne om en forståelse av profesjonalitet som kompetanse og kvalifikasjon, altså i tråd med begrepets profesjonsteoretiske betydning. En ensidig confidence-debatt kan

bidra til å tilsløre strukturelle utfordringer knyttet til økonomi og en nødvendig bevaring av faglærerstillinger. Dersom oppmerksomheten rettes hovedsakelig mot å få lærere til å våge å undervise i musikk er det også grunn til å tro at grensene flyttes for hva som utgjør god musikkundervisning. Når det å håndtere musikkundervisning på et basalt nivå er det som forventes, blir «alt» av undervisning godt nok. Dette skriver jeg mer om nedenfor, i tilknytning til forståelsen av profesjonalitet *som å håndtere undervisning i musikk*.

I kapittel 6 viste jeg hvordan tre forståelser av profesjonalitet kan hevdes å tre fram i lærernes oppfatninger på en særlig måte: Profesjonalitet som *å tilrettelegge for lærerens og elevenes trivsel, å håndtere undervisning i musikk og å legitimere profesjonell praksis*. Nedenfor diskuterer jeg de tre forståelsene av profesjonalitet i lys av det jeg velger å kalle *potensielle spenningsforhold*. Jeg tar for meg hver av de tre forståelsene og gjør rede for det jeg tolker som et potensielt spenningsforhold til alternative perspektiver på hva profesjonalitet kan innebære. Jeg skriver her fram *et fagdidaktisk, et refleksivt og et innovativt perspektiv* som kontrasterende til de ulike forståelsene av profesjonalitet.

7.1 Et fagdidaktisk perspektiv

Å tilrettelegge for egen og elevenes trivsel trer fram som sentralt i hvordan lærerne i den foreliggende studien forstår profesjonalitet. Å tilrettelegge for trivsel innebærer for lærerne i studien å velge undervisningsinnhold som læreren og elevene finner inspirerende og engasjerende. Det innebærer også å sørge for trivsel og mestring i musikkundervisningen, for læreren så vel som for elevene. Å tilrettelegge for egen trivsel på arbeidsplassen kan betraktes som en individueringshandling. Individuering forstås her som å hevde anerkjennelse for sin unike stemme innenfor et praksisfelleskap (Muller, 2009, s. 214). Individueringen skjer ved at lærerne bevisstgjør seg, framhever og søker å ivareta sine personlige behov og sin stemme i den profesjonelle konteksten de er en del av. Jeg vil argumentere for at å tilrettelegge for trivsel står i et potensielt spenningsforhold til *et fagdidaktisk perspektiv* på profesjonalitet. I den foreliggende avhandlingen forstår jeg et fagdidaktisk perspektiv på profesjonalitet i sammenheng med kunsten å undervise i *fag*. Ifølge Shulman (1986) må lærere kunne formidle for sine elever «accepted truths» innenfor et fagfelt (s. 9). I tillegg skal lærere kunne forklare for elevene hvorfor noe er verdt å vite noe om, og hvordan denne kunnskapen relaterer seg til annen

kunnskap både innenfor fagdisiplinen og utenfor, både i teoretisk og praktisk forstand (s. 9). Lærere bør også utvise pedagogisk kunnskap: om temaers undervisbarhet (*teachability*) og elevenes mottakelighet, om hvordan faget bør formuleres og representeres for at det skal gjøres forståelig for elevene (s. 9, 10). Endelig trenger lærere *curricular knowledge*: kunnskap om bredden av undervisningsprogrammer, materiell, bøker og annet pedagogisk verktøy som er tilgjengelig for fagets ulike emner (s. 10). Fagdisipliner kan hevdes å inneha et potensial for kraftfull kunnskap (Young & Muller, 2013). Musikkfaget har imidlertid en kunnskapsbase som ikke likner tradisjonelle vitenskapsfags. Som kunstfag kan musikkfaget imidlertid hevdes å ha en annen form for kraftfull kunnskap, først og fremst ved å tilby alternative måter å forstå tilværelsen på. Dette kommer jeg nærmere inn på nedenfor.

Forståelsene av profesjonalitet som er tolket fram i den foreliggende studien mangler i påfallende grad et fagdidaktisk perspektiv der faget og et faglig undervisningsinnhold står sentralt. Et fagdidaktisk perspektiv kan for eksempel dreie seg om refleksjoner omkring arbeid med undervisningsopplegg og det å gi elevene muligheten til å møte undervisningsinnhold på en fruktbar måte (Klafki, 2000, s. 143). Kun én av lærerne, Cecilie, gjør seg på eget initiativ relativt lange og inngående refleksjoner omkring det som kan kalles fagdidaktiske problemstillinger. Her snakker hun om å legge til rette for elevenes møter med musikk:

Cecilie: (...) Vi må finne gode eksempler som snakker til ungene, sånn at de har med seg det i minnet sitt og opplevelsen sin videre. Ikke bare for at vi skal si check, gjort dét, gjort dét, gjort dét, gjort dét. Men for at (klapper på bordet) det skal sitte. Dét tror jeg er viktig. At vi får den (...) banken å velge ifra, som gjør at... at ungene får latterkrampe når de hører Sjostakovitsj-balletten (...). Polkaen derfra. Da sitter de på gulvet under bordene og gråter. Av latter.

I intervjusamtalen med Cecilie opplever jeg at hun aktivt bruker sin kunnskap og erfaring til å reflektere, blant annet omkring elevenes møter med undervisningsinnhold. Flertallet av lærerne bringer imidlertid ikke opp fagdidaktisk tematikk av denne typen. Lærernes oppfatninger innenfor det jeg har definert som en læringsdidaktisk dimensjon (se avsnitt 4.3) dreier seg om å evne å frambringe musikalske uttrykk, å tilby elevene en alternativ arena gjennom musikkundervisning og å arbeide tverrfaglig med musikk. Disse oppfatningene handler først og fremst om å *håndtere* og *legitimere* musikkundervisning, som vi har sett i forrige kapittel, og mangler i stor grad et videre fagdidaktisk perspektiv. Oppfatningen om at det er meningsfullt å *arbeide tverrfaglig* er den av

oppfatningene som i størst grad kan tolkes som fagdidaktisk rettet, i den forstand at musikkfagets kontekstuelle samspill med andre fag får oppmerksomhet.

Jeg vil argumentere for at en profesjonalitetsforståelse der læreren, eleven og et lystfylt kommunikativt samspill står sentralt har potensielle konsekvenser for hvor mye av sitt profesjonelle handlingsrom lærerne tar i bruk og ivaretar. En vektlegging av elev, sosialt miljø og relasjon innebærer at eleven blir tyngdepunktet i undervisningen, sammen med den kommunikativ-didaktiske dimensjonen og forholdet mellom lærer og elever. De foregående analysene har vist at profesjonalitet forstått som å tilrettelegge for lærerens og elevenes trivsel ofte koples til en vektlegging av undervisningsinnhold som bidrar til at musikkfaget blir lystbetont og trivelig. Det som blir sentralt i en slik profesjonalitetsforståelse er på mange måter undervisningens intersubjektive kvalitet. Dette er en kvalitet som ifølge Bengtsson (2001) også finnes i omsorg. Undervisning skiller seg imidlertid fra omsorg ved å inkludere et noe det skal undervises i (s. 145). Dersom trivsel blir et altoverskyggende mål for lærernes profesjonelle praksis i musikkfaget kan en mulig konsekvens være at musikkundervisningen mister sin *didaktiske* kvalitet. Dersom lærerne først og fremst vektlegger hensyn som at elevene skal trives får undervisningsinnholdet på mange måter en funksjon som middel for intersubjektiv praksis. Skjønnsutøvelsen mister på denne måten det fagdidaktiske elementet, som handler om å ta skjønnsmessige reflekterte beslutninger i forhold til et undervisningsinnhold. Dersom didaktiske problemstillinger omkring undervisningsinnholdet får mindre plass i lærernes skjønnsutøvelse kan en konsekvens bli at sentrale deler av lærerens profesjonelle handlingsrom ikke blir tatt i bruk. Når deler av et handlingsrom ikke benyttes av skjønnsutøveren har dette implikasjoner for læreres profesjonalisering (Granlund et al., 2011).

Også *elevenes* muligheter for læring og danning i musikkundervisningen kan bli påvirket dersom lærerens undervisningspraksis blir av en hovedsakelig intersubjektiv art. Forholdet til et undervisningsinnhold, herunder den dialogen elever og lærer har om et lærestoff, har betydning for dannelsesprosessene som finner sted i klasserommet (Christensen & Ulleberg, 2013, s. 13). At elevene gis anledning til å erfare og snakke om et lærestoff spiller altså en rolle for den muligheten de får for læring og danning. En forståelse av profesjonell praksis som trivselspraksis kan videre få potensielle implikasjoner for opplæringstilbudet elevene får, dersom lærerne velger å utelate deler av læreplanen eller behandle enkelte temaer mer overflattisk enn andre. Musikkfaglig virksomhet som krever øvelse og hardt arbeid når kunnskaper og ferdigheter skal utvikles

forutsetter for eksempel at elevene deltar i aktiviteter som ikke umiddelbart fenger og engasjerer. Kompetansemål knyttet til eksistensiell erfaring i musikk kan falle utenfor dersom profesjonalitet forstås som å tilrettelegge for trivsel. Å eksistensielt erfare musikk kan og skal, ideelt sett, dreie seg om «å våge seg inn i risikosoner» (Varkøy & Dyndahl, 2017, s. 92) av rystende erfaringer. Slike erfaringer er ikke nødvendigvis forenlige med lyst og glede. I henhold til Varkøy & Dyndahl forutsetter eksistensielle erfaringer i musikk også en forberedende dannelsesprosess der elevene møter et bredt utvalg undervisningsinnhold. Grunnlaget for eksistensielle, dyptgripende erfaringer i musikk snevres inn dersom elevene kun møter undervisningsinnhold de selv kjenner, liker og engasjeres av i musikktime. På denne måten vil en forståelse av profesjonalitet som å tilrettelegge for trivsel frata elevene potensielle muligheter til musikalsk-faglige erfaringer.

Musikkfaget tilbyr kvalitativt annerledes forståelsesmåter (Clod Poulsen, 1980), og inviterer til ukjente og uvante erfaringer. Som jeg var inne på ovenfor kan kunstfagenes og musikkfagets potensial for kraftfull kunnskap hevdes å ligge nettopp her. Vi må gjøre tilgjengelig for elevene en type kunnskap som gir mulighet til innsikter i det ennå ukjente (Bernstein, 2000). Dette kan innebære at læreren, istedenfor å velge undervisningsinnhold som er kjent og kjært for elevene, må bestrebe seg på å presentere undervisningsinnhold som for elevene er ukjent og kanskje krevende. For eksempel kan en musikktime med folkedans eller musikkhistorie by på erfaringer og forventninger som elevene er uvante med og ser begrenset med relevans i for sin egen hverdag. Å gjennomføre slike musikktimer vil kreve at læreren aktivt legitimerer sin egen rolle som klasseleder så vel som undervisningsinnholdet i seg selv. Et undervisningsforløp der læreren strever med klasseledelse, og elevene strever med å akseptere uvante erfaringer, står på mange måter i et spenningsforhold til forståelsen av profesjonalitet som å tilrettelegge for lærerens og elevenes trivsel.

På samme måten som kunnskap gjøres gyldig gjennom dialog og sosial praksis (Kvale, 2000, s. 10) legitimeres oppfatninger og forståelser i og gjennom sosiale praksiser. Det vil være behov for samtaler og praksiser på lærerværelset som gyldiggjør et *fagdidaktisk perspektiv* på profesjonalitet. Som jeg gjorde rede for i forrige kapittel kan en forståelse av profesjonalitet som å tilrettelegge for trivsel hevdes å ha bred støtte og utbredelse i skolen, hvilket betyr at læreren som gjennomfører en «u-trivelig» musikktime ikke tilbys en posisjon som levedyktig subjekt (jf. avsnitt 2.5.3). Dette kan utgjøre et profesjonaliseringsproblem, ved at deler av lærernes skjønnsutøvelse gjøres legitime og levedyktige mens andre

delar av deres skjønnsutøvelse settes i skyggen og devalueres. Dersom læreren opplever sin praksis som ikke-levedyktig kan denne musikktime i stor grad synes meningsløs for alle involverte. I lys av dette er det forståelig dersom læreren snevrer inn læreplanen og velger undervisningsinnhold som fanger elevene og oppleves som levedyktig. Å utvikle et fagmiljø på arbeidsplassen for lærere i praktisk-estetiske fag kan være en måte å åpne for et større mangfold av profesjonalitetsforståelser på. Dette kommer jeg nærmere inn på i avsnitt 8.3.1. En fagdidaktisk orientert forståelse av profesjonalitet vil måtte utvikles aktivt, særlig dersom en trivselsorientert forståelse av profesjonalitet måtte vise seg å stå sterkt også i andre praktisk-estetiske fagpraksiser i skolen.

7.2 Et refleksivt perspektiv

Å håndtere undervisning i musikk trer fram som en sentral forståelse av profesjonalitet hos lærerne. Å *håndtere* handler for lærerne i den foreliggende studien om å mestre planleggings- og undervisningspraksis: å kunne begripe, formidle og tilrettelegge for kunnskapspraksiser i musikk på et grunnleggende nivå. Som jeg gjorde rede for i forrige kapittel og i avsnitt 3.7.4 er denne forståelsen av profesjonalitet tolket fram på grunnlag av bestemte oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis: å våge og tåle å undervise, å vurdere musikalske uttrykk, og å frambringe musikalske uttrykk. Også en oppfatning av læreplanen som foreskrivende knyttes til denne profesjonalitetsforståelsen. En forståelse av at undervisning i musikk er *noe som må håndteres* springer i stor grad ut av en opplevelse av at faget er utfordrende å undervise i. Forståelsen kan sees i sammenheng med et imperativ om å handle og håndtere, og impliserer på denne måten en slags *handlingstvang* (Dale, 1999, s. 221). Dette begrepet var jeg inne på i avsnitt 2.5 da jeg skrev om ulike områder for profesjonell praksis. I det følgende anser jeg imperativet om å handle og håndtere som knyttet til praksis både på planleggings- og undervisningsnivå. Boote (2006) gjør et skille mellom basale og mer utviklede former for skjønnsutøvelse. Skjønnsmessige valg kan være av ulik kvalitet, og lærere er i ulik grad i stand til å iverksette valgene de tar (s. 465). Skjønnsutøvelsen kan kalles *prosedural* når den befinner seg på et basalt og lite utviklet nivå (s. 467). Et slikt nivå gjenspeiles i stor grad i en forståelse av profesjonalitet som å håndtere undervisning.

Jeg vil argumentere for at en forståelse av profesjonalitet som å håndtere undervisning i musikk står i et potensielt spenningsforhold til et *refleksivt perspektiv* på profesjonalitet. Dale (1999) knytter refleksjon til det han kaller pedagogisk rasjonalitet. Han hevder at handlingstvang prinsipielt sett kan forringe pedagogisk rasjonalitet, og dermed den pedagogiske profesjonaliteten. I sitatet under konstruerer Boote (2006) en liknende motsetning mellom rasjonell praksis og en mer irrasjonell og emosjonelt styrt praksis hos lærere:

[T]eachers must have sufficient self-control to overcome their fear or anxiety when using a new curriculum. This is not possible if a teacher's passions and impulses dictate responses, leading a teacher to do that which, upon reflection, she would have avoided doing. (Boote, 2006, s. 466).

Boote argumenterer her for selvkontroll og refleksjon som botemiddel mot impulsive og irrasjonelle handlinger. Dersom en lærer tilbringer all tid i klasserommet kan det argumenteres for at hun ikke får tilstrekkelig mulighet til å reflektere over, tilpasse og utvikle sin praksis (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 101). Dale (1999) betrakter adekvate mengder tid avsatt til planlegging før undervisning som en grunnforutsetning for at et undervisningsforløp skal ha pedagogisk kvalitet. At læreren tar et skritt tilbake og reflekterer over det hun gjør kan også sees som gunstig i et kritisk perspektiv på lærerens autonomi i yrket. I sitatet under ser Westbury (2000) den aktive, refleksive læreren som en motsetning til en iverksetter av policy og føringer ovenfra:

Didaktik in all its forms is teacher rather than system centered: Its focus, and ideal, is on the role of the teacher in "forming" rather than "instructing" his or her students and, to do this, celebrates the individuality of each teacher as an active, reflective curriculum maker and theorist rather than seeing the teacher as an agent of a workplace manual of best practices, that is, a curriculum or curriculum package. (Westbury, 2000, s. 27)

I den foreliggende avhandlingen argumenterer jeg for at læreren som aktiv og reflektert planlegger av undervisning tar i bruk et profesjonelt handlingsrom: Når lærere driver analytisk planleggingsvirksomhet tar de ansvar for bruk av skjønn (Mausethagen, 2015) på planleggingsnivået. Utdanningsdirektoratet delegerer gjennom læreplanen et klart ansvar for en slik virksomhet på lokalt

nivå. Planleggingsvirksomhet kan også bli gitt føringer fra skoleeier eller fra skoleledelse uavhengig av sentral læreplan. Disse forventningene virker inn på lærernes lokale handlingsrom (Tommelstad, 2017). Lange lister med planer og policy kan for øvrig fungere innsnevrende for lærernes reelle handlingsrom, og på denne måten fungere deprofesjonaliserende. Å skulle forholde seg til en rekke, ofte motstridende, forventninger griper inn i den tiden læreren har til rådighet for planlegging og beslutningstaking. *Tid*, som ressurs for overveielse, refleksjon og analyse av handlingsmuligheter kan her betraktes som en forutsetning for evnen til å ta i bruk et profesjonelt handlingsrom. Også kompetanse og en utviklet kapasitet til å utøve skjønn (jf. Boote, 2006) er nødvendig for at læreres profesjonelle praksis skal bli mer enn kun å håndtere og mestre musikkundervisning på et basalt nivå.

En forståelse av profesjonalitet som å håndtere undervisning i musikk har implikasjoner for lærernes refleksive praksis. Når profesjonalitet forstås som å være i stand til å *håndtere* undervisning posisjoneres læreren som en slags «løvetemmer»: På samme måte som løvetemmerens oppgave og kunststykke er å få løven ganske enkelt til å sitte pent, blir det musikkpedagogens profesjonelle ansvar *blott å få i stand* musikkundervisning. Ovenfor argumenterte jeg for at en slik forståelse av profesjonalitet åpner for et proseduralt syn på skjønnsutøvelse (jf. Boote, 2006). Mer utviklede former for skjønn vil ikke så lett la seg utøve hvis lærerens energi og oppmerksomhet kun går med til å få musikkundervisning som praktisk prosedyre til å finne sted. Didaktiske problemstillinger som å velge ut undervisningsinnhold etter ulike former for didaktiske kriterier, eller å gjøre vurderinger av elevenes faglige progresjon, kan hevdes å innebære skjønnsutøvelse som beveger seg *utover* det prosedurale. For eksempel kan undervisning som refleksiv didaktisk praksis betraktes som en form for innovativ skjønnsutøvelse der ikke bare undervisningens hva og hvordan, men også *hvorfor*, eksisterer som problemstillinger. Problemstillinger som ikke bare er knyttet til undervisningens hvordan, men i tillegg hva og hvorfor, åpner for en refleksiv og kritisk utøvelse av skjønn.

En refleksiv tilnærming til praksis krever at læreren opplever å ha overskudd, tid og anledning til å reflektere utover det som «må» utføres og håndteres. En refleksiv tilnærming til skjønnsutøvelse forutsetter også at læreren faktisk *ser et behov for* å reflektere over musikkundervisningen. Dersom målet for lærernes profesjonsøvelse blir å håndtere et «uhåndterlig» fag kan det hevdes at det profesjonelle ansvaret konstrueres som noe basalt og omtrentlig. En konsekvens av at musikkundervisning oppfattes som noe potensielt uhåndterbart

er at det konstrueres en slags «unntakstilstand» som flytter grensene for hva musikkundervisning er og bør være. Å våge å undervise, å ha oversikt over faget og å få elevene til å delta blir, satt på spissen, «godt nok» dersom alternativet er at lærere vegrer seg for å undervise, elevene *ikke* deltar i undervisningen og musikkfaglig kunnskap *ikke* lar seg begripe og formidle. En forståelse av profesjonalitet som å håndtere undervisning i musikk vil på mange måter hindre et kritisk og refleksivt perspektiv på lærerens praksis og elevenes innsats. En åpen og tillatende setting for lærer og elever, der læreren går foran som et eksempel for elevene på en person som, lik de selv, mangler fagkunnskaper (Lindgren & Ericsson, 2013) blir legitim når profesjonalitet forstås på denne måten. Dersom lærerne normaliserer et fravær av kritisk-refleksivt perspektiv på musikkundervisning vil dette kunne føre til at de i mindre grad ser en hensikt med å reflektere over den, utvikle og forbedre den.

Profesjonalitet som å håndtere undervisning i musikk innebærer kunsten å lede og motivere elevene til å delta i undervisningen. I avsnitt 4.3 så vi hvordan lærerne gir uttrykk for ulike strategier for å forebygge vegring og sikre deltakelse. Vi så at det å «senke terskelen» i musikktiltaket for hva læreren anerkjenner som god nok innsats fra elevene oppfattes av lærerne som en måte å få elevene til å delta på. Jeg argumenterte for at slike oppfatninger kan tolkes som et uttrykk for at lærerne selv konstruerer et syn på musikkundervisning som noe det faktisk *er* grunn til å vegre seg for. Et slikt syn på musikkundervisning kan hevdes å fungere devaluerende, ettersom lærerne her gir faget en negativ ontologisk status (jf. Berger & Luckmann 2000, s. 122). Ved å «snakke ned» faget og fagpraksisene de underviser i oppnår lærerne kanskje en kortsiktig gevinst i å få elevene til å delta i undervisningen. Like fullt undergraver lærerne sitt profesjonelle mandat som lærere i musikk, og derigjennom sin egen profesjonelle skjønnsutøvelse. For å forhindre at musikkundervisning blir en arena der «alt er greit», og som lærerne selv devaluerer, vil det bli nødvendig for lærerne å utvikle en mer kritisk og refleksiv tilnærming til egen profesjonelle praksis. Å gi lærere som underviser i musikk et større profesjonelt handlingsrom for refleksiv praksis vil kunne åpne for et kritisk blikk på utfordringene lærerne opplever. En større grad av kritisk refleksjon over imperativet om å håndtere utfordringer kan bidra til at lærerne finner løsninger og strategier som gagnar musikkfaget i skolen framfor å devaluere og svekke det.

7.3 Et innovativt perspektiv

I avsnitt 2.3.3 argumenterte jeg for at musikkfaget som dynamisk og lokalt konstruert fag stiller særlige krav til skjønnsutøvelse hos lærerne som underviser i det. Skjønnsutøvelse i musikkfaget innebærer et stort profesjonelt handlingsrom knyttet til alle valg læreren potensielt kan gjøre når musikkundervisning skal planlegges og iverksettes. Når en rekke beslutninger «står og faller» med enkeltlæreren blir det viktig for læreren å oppleve å bli gitt *legitimitet* fra omgivelsene til skjønnnet hun utøver. Et sentralt funn i den foreliggende studien er at musikkklærere oppfatter det som viktig og nødvendig å legitimere musikkundervisning på flere nivåer. Både i klasserommet med elevene, på lærerværelset med kolleger og i samtaler med skoleledelsen melder det seg for lærerne et behov for å forsvare og «selge inn» musikkfaglig praksis som en praksis av lik verdi som andre fag og praksiser ved skolen. Behovet for å legitimere musikk kan sees i sammenheng med en mer generell utfordring med musikkfaget som et marginalt fag i utdanningssystemet, og musikkundervisning som en avvikende profesjonell praksis i skolen (jf. avsnitt 2.3.2). Dersom læreren ønsker å være et levedyktig subjekt (jf. Davies et al., 2001) på sin arbeidsplass må hun forholde seg til forventninger som implisitt og eksplisitt stilles til hennes virksomhet. En opplevelse av at det stilles andre og/eller lavere forventninger til musikkundervisning enn til undervisning i andre fag gjør at lærere vil måtte bruke tid og energi på å legitimere sin profesjonelle praksis. Lærernes forståelser av profesjonalitet påvirkes på mange måter av slike forventninger i den lokale skolekulturen.

En forståelse av profesjonalitet som å legitimere profesjonell praksis kan sees som i et spenningsforhold til et *innovativt perspektiv* på profesjonalitet. Innovativ skjønnsutøvelse kan sees som en type praksis der læreren skaper nye praksiser utover etablerte mønstre og valgmuligheter. En innovativ lærer er i stand til selv å utvikle, implementere og vurdere planer for læring (*curricula*) (Boote, 2006, s. 468). Innovativ skjønnsutøvelse krever at læreren kontinuerlig søker å utvikle sin praksis, ved å unngå avhengighet til etablerte praksiser. For å kunne gjøre dette må lærere makte å utfordre etablerte og anerkjente praksiser på arbeidsplassen, og dessuten kunne sette spørsmålsteget ved skoleledelsens eller kollegers praksis (s. 468). I avsnitt 2.5.3 skrev jeg om hvordan legitimitet kan anses som konstruert gjennom ulike forventninger til hva lærernes praksis er og bør innebære. Legitim praksis «holder seg innenfor» det omgivelsene anerkjenner som legitimt. I avsnitt 2.5.3 argumenterte jeg også for at det å være

anerkjent som subjekt sikrer subjektet en posisjon for forhandling (jf. Ellefsen, 2014), og med dette også et handlingsrom. Aksept og anerkjennelse synes viktig for å bevare en reell posisjon for handling og forhandling for lærerne. Det kan hevdes at lærere trenger en stødig posisjon for handling og forhandling også for å kunne utøve kritisk og innovativt skjønn. Jeg vil argumentere for at en forståelse av profesjonalitet som å legitimere praksis impliserer et syn på lærernes musikkfaglige praksis som potensielt sårbar og utsatt for kritikk. Et slikt syn på musikkundervisning, som en praksis som stadig trenger aksept for og bekreftelse på en legitim eksistens, begrenser på mange måter et innovativt perspektiv på lærernes skjønnutøvelse. Å utøve skjønn i musikk som avvikende praksis ved skolen innebærer at læreren først må sørge for at hun er et levedyktig subjekt med et levedyktig handlings- og forhandlingsrom, for å sikre en posisjon der hun kan utøve et kritisk utfordrende, innovativt skjønn i musikk. Som innovativ skjønnutøver må læreren være rede til å framstå i kollegers og skoleledelsens øyne som et potensielt ikke-levedyktig subjekt (jf. Davies et al., 2001) når hun stiller kritiske og utfordrende spørsmål til egen praksis og til kollegers og skolens praksis, eller til hvordan skolen ivaretar musikkfaglig virksomhet. Det er imidlertid grunn til å tro at det å gå imot og utfordre etablerte praksiser kan oppleves svært krevende for musikkklærere, som fra før av kan oppleve seg som isolerte og fremmedgjorte på sin arbeidsplass (Scheib, 2006; Sindberg, 2011).

Forståelsen av profesjonalitet som å legitimere profesjonell praksis inkluderer en oppfatning blant lærerne om at *læreplanen* fungerer legitimerende for deres praksis. Dette så vi eksempler på i avsnitt 5.3. Jeg vil for øvrig argumentere for at ulike måter å legitimere på bærer i seg ulike implikasjoner for profesjonalisering. Å henvise til en læreplan signaliserer på mange måter en avhengighet til etablert, forskriftsfestet og ovenfra anerkjent praksis (jf. Boote, 2006). Ved å la læreplanen legitimere sin praksis plasserer læreren en del av det profesjonelle ansvaret for musikkundervisningen *utenfor* egen skjønnutøvelse, og refererer til en type objektivt normgrunnlag som ikke har med lærerens aktive og refleksive virksomhet å gjøre. Når lærerne henviser til læreplanen for å legitimere musikkundervisning gjør de i stor grad læreplanens kompetansemål til musikkundervisningens hensikt og endepunkt. Det kan argumenteres for at det å henvise til en læreplan underbygger en mål-middel-didaktisk tankegang med fokus på *iverksetting* av policy framfor lærerens profesjonelle didaktiske refleksjon. Dersom lærerne «overlater» til en læreplan å svare på normative problemstillinger knyttet til musikkundervisningens *hva og hvorfor* går de

glipp av et potensielt område for skjønnsutøvelse. Når lærerne refererer til læreplan og policy som strategi for å legitimere sin virksomhet tar de i mindre grad ansvar for en kritisk-innovativ skjønnsutøvelse der også læreplaner og policy betraktes i et kritisk lys. Dersom læreren derimot legitimerer sin praksis gjennom didaktisk refleksjon der også normer og verdier får en plass, blir læreren i større grad en didaktisk skjønnsutøver og refleksiv didaktiker (jf. Westbury et al., 2000). Å gjøre seg bevisst på og i stand til å reflektere over og utvikle idealer og verdistandpunkter (Biesta, 2009, s. 191) kan betraktes som en viktig del av læreres profesjonalisering. Å utvikle normative dimensjoner ved læreres profesjonalitet (s. 185) krever imidlertid et handlingsrom for kritisk refleksjon på arbeidsplassen. Også her blir et springende punkt å sikre lærere som underviser i musikk en levedyktighet og et legitimt handlingsrom. Slik kan deres praksis bli en innovativ og kritisk-refleksiv praksis, der profesjonalitet forstås ikke bare som å legitimere, men som å utfordre og utvikle musikkfaglig praksis.

7.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg foretatt en diskusjon av studiens funn. Innledningsvis belyste jeg lærernes forståelser av profesjonalitet ved hjelp av tidligere forskning på læreres kompetanse og selvtilitt i musikkfaget. Et funn i den foreliggende studien er at lærerne, selv med erfaring og formell kompetanse over gjennomsnittet, konstruerer en forståelse av profesjonalitet som å håndtere undervisning i musikk. Dette funnet peker på at en tradisjonell debatt om kompetanse trenger rikere perspektiver. Det er, for det første, grunn til å tro at formell kompetanse i musikk *er* nødvendig for lærere som skal undervise i faget. En oppfatning av at musikkundervisning kan gjennomføres uten kompetanse speiler i stor grad en slags «anti-profesjonalitet». Dersom profesjonell praksis innebærer kvalifisert skjønnsutøvelse vil det fungere deprofesjonaliserende for det musikkpedagogiske feltet å rette fokus mot «selvtilitt» og det å «våge» musikkundervisning framfor spørsmålet om kvalifikasjon. Det er også behov for mer kunnskap om hva slags andre typer kompetanse lærere trenger for å håndtere musikkundervisning. Organisatorisk kompetanse, advocacy-kompetanse og flere typer situert kompetanse og erfaring kan antakelig hjelpe lærerne til å håndtere flere av de sidene ved praksis som lærerne i denne studien forteller om. Tilstrekkelig kompetanse til å håndtere undervisning i musikk vil kunne gi

lærerne mulighet til å nå et refleksjonsnivå der praksis korrigeres og utvikles, i lys av perspektivet jeg gjorde rede for i avsnitt 7.2. Videre vil musikkundervisning som kvalifisert og reflektert skjønnsutøvelse understøtte en forståelse av profesjonalitet i begrepets profesjonsteoretiske forstand.

Studiens funn viser også at lærerne forstår det å legitimere profesjonell praksis som sentralt for profesjonalitet. Dette peker på at lærernes formelle og reelle kompetanse ikke er nok i seg selv, men at de også må oppleve støtte og anerkjennelse for det de driver med på den skolen der de jobber. Deres kompetente profesjonelle praksis må gis legitimitet. Vi har sett eksempler på hvordan lærere må forsvare sin praksis mot å bli devaluert, for eksempel av kolleger som oppfatter musikkundervisning som en mindre viktig praksis. Vi har også sett at det å « snakke ned » musikkfaget kan gjøre at lærerne får elevene til å delta i undervisningen. En slik paradoksal legitimeringsstrategi bidrar imidlertid til å konstruere en slags « liksom-profesjonalitet », der musikkopplæring som profesjonelt oppdrag ikke er like viktig som opplæringen i andre fag. Jeg argumenterer videre for at musikkundervisning på barnetrinnet kan preges av en type « ensom » og « usynlig » profesjonalitet. På samme måte som musikkfaget kan sees som et usynlig fag i barneskolen kan også lærernes undervisning i musikkfaget betraktes som en usynlig praksis det ikke stilles reelle forventninger til fra omgivelsene. Mangelen på forventninger fra omgivelsene gjør musikkundervisning til en ensom praksis som i stor grad er opp til enkeltlæreren selv. Hva som skjer i musikktiltimen styres av lærerens indre motivasjon, yrkesstolthet eller dagsform. Forståelsen av profesjonalitet *som å tilrettelegge for egen og elevs trivsel* får mening i en slik praksis. Dersom mye av det som skjer i musikktiltimen ikke teller eller regnes med i skolens øvrige virksomhet vil det heller ikke oppleves like hensiktsmessig å legge ned tid og innsats i undervisning og læring hvis det innebærer å måtte bevege seg utenfor sin egen og elevenes umiddelbare komfortsone.

Til slutt i dette kapitlet har jeg diskutert lærernes forståelser av profesjonalitet i lys av det jeg har kalt potensielle spenningsforhold. Ved å se på forståelsene på denne måten har jeg forsøkt å belyse hvilke perspektiver lærerne vektlegger i mindre grad, og hvilke konsekvenser dette kan ha for musikkundervisning som profesjonell praksis. Jeg har tatt for meg hver av de tre forståelsene og gjort rede for det jeg ser som et potensielt spenningsforhold til alternative perspektiver på hva profesjonalitet kan innebære. Her skrev jeg fram *et fagdidaktisk, et refleksivt og et innovativt perspektiv* som kontrasterende til de ulike forståelsene av profesjonalitet. Jeg argumenterer for at dersom det å

tilrettelegge for trivsel blir en ledestjerne for musikkundervisning i for stor grad, vil musikkundervisningen kunne miste en didaktisk kvalitet. Undervisningen blir i hovedsak en intersubjektiv praksis mellom lærer og elev. Den didaktiske skjønnsutøvelsen i forholdet til et lærestoff får mindre plass i lærernes praksis, noe som vil føre til at sentrale deler av lærerens profesjonelle handlingsrom ikke blir tatt i bruk. Videre viser jeg hvordan en forståelse av profesjonalitet som å håndtere undervisning kan flytte grensene for hva lærerne oppfatter som «god nok» undervisning. Dersom det forstås som tilstrekkelig kun å håndtere musikkundervisning vil det kunne føre til at lærerne ikke får, eller ikke ser nytten av, muligheten til å reflektere over og utvikle praksis på et høyere nivå. Avslutningsvis har jeg argumentert for at det å forstå profesjonalitet som å legitimere praksis står i et spenningsforhold til et innovativt perspektiv. For å utvikle en innovativ og nyskapende praksis må læreren kunne utfordre vante praksiser på skolen der de jobber. Dette innebærer at lærerne inntar en utfordrende posisjon overfor omgivelsene, og dermed framstår som potensielt «ikke-levedyktige». En slik posisjon kan være krevende å ta for musikk lærere som ofte opplever å være marginaliserte og isolerte på arbeidsplassen. Når lærerne i den foreliggende studien forstår det å legitimere musikkundervisning som en så sentral del av sin profesjonalitet kan det tyde på at de først trenger levedyktighet og et tilstrekkelig legitimt handlingsrom på arbeidsplassen før de er i stand til å utvikle musikkundervisning på et innovativt nivå.

8 Avsluttende betraktninger

I den foreliggende studien har jeg undersøkt oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis og forståelser av profesjonalitet hos lærere som underviser i musikk på barnetrinnet (1.–7. trinn). Jeg har betraktet oppfatningene og profesjonalitetsforståelsene som et grunnlag for lærernes profesjonelle skjønnsutøvelse i musikk, et sammensatt grunnlag av normer, verdier og idealer som forklarer og rettferdiggjør handling og gir *mening* til lærernes virksomhet. I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv finnes mening i all sosial praksis som meningsskapende praksis. I denne studien forstår jeg læreres planleggings- og undervisningspraksiser som konstruksjonsprosesser der mening hver dag konstrueres og rekonstrueres. Lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis sees i den foreliggende avhandlingen som sosiale konstruksjoner, som stadig konstrueres og rekonstrueres for eksempel på lærerværelset, sammen med elevene og i møte med skoleledelsens forventninger. På samme måte ser jeg forståelsene av profesjonalitet som konstruksjoner, som hele tiden påvirkes av hva lærerne oppfatter som meningsfull praksis.

I dette siste kapittelet i avhandlingen gjør jeg noen avsluttende betraktninger. Jeg foretar først en kort oppsummering av studiens hovedfunn og gjør rede for studiens teoretiske, metodologiske og empiriske bidrag. Til slutt gjør jeg noen betraktninger på bakgrunn av kunnskapen som er utviklet, der jeg peker på implikasjoner studiens funn kan ha for aktører i skole- og utdanningsfeltet.

8.1 Studiens hovedfunn

Studiens funn ble analysert fram i to trinn, der jeg først undersøkte lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis. Deretter undersøkte jeg hvilke forståelser av profesjonalitet som kunne hevdes å tre fram i disse oppfatningene. Nedenfor oppsummerer jeg funnene som er gjort i undersøkelsen av studiens to forskningsspørsmål.

8.1.1 Oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis

Studiens første forskningsspørsmål var

Hva er meningsfull profesjonell praksis for lærere som underviser i musikk på barnetrinnet?

I kapittel 4 og 5 presenterte jeg en rekke oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis. På det undervisningspraktiske området ble lærernes oppfatninger analysert fram tematisk, knyttet til hva lærerne oppfatter som meningsfullt i sin musikkundervisningspraksis (kapittel 4). Oppfatningene ble kategorisert i fire dimensjoner:

1. I en faglig-didaktisk dimensjon oppfatter lærerne følgende som meningsfull profesjonell praksis: *å våge og tåle å undervise, å trives med å undervise, og å være faglig dyktig og kompetent.*
2. I en kommunikativ-didaktisk dimensjon oppfatter lærerne det *å vurdere musikalske uttrykk, å lede gruppa og å legitimere musikkundervisningen* som meningsfullt.
3. I en læringsdidaktisk dimensjon oppfatter lærerne følgende som meningsfullt: *å frambringe et musikalsk uttrykk, å tilby en alternativ arena, og å arbeide tverrfaglig.*
4. I en organisatorisk dimensjon oppfatter lærerne *å samarbeide og å legitimere praksis* som meningsfullt.

På det planleggingspraktiske området er oppfatningene knyttet til lærernes bruk av læreplanen, noe jeg gjorde rede for i kapittel 5. Studien viser at lærerne finner det meningsfullt å bruke læreplanen som *foreskrivende, fleksibel og legitimerende.*

8.1.2 Forståelser av profesjonalitet

Studiens andre forskningsspørsmål var

Hvilke forståelser av profesjonalitet trer fram i det lærerne oppfatter som meningsfull profesjonell praksis?

Informert av resultatene fra analysen av lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis (forskningsspørsmål 1) gjorde jeg her en ny analyse med det samme intervjumaterialet til grunn. Resultatene av denne analysen ble formulert som *forståelser av profesjonalitet*. I likhet med lærernes oppfatninger

av meningsfull profesjonell praksis har jeg tolket også forståelser av profesjonalitet som dynamiske konstruksjoner, som påvirkes av hva lærerne oppfatter som meningsfull praksis.

Studien viser tre forståelser av profesjonalitet som sentrale i lærernes oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis:

1. *Profesjonalitet som å tilrettelegge for lærerens og elevenes trivsel*
2. *Profesjonalitet som å håndtere undervisning i musikk*
3. *Profesjonalitet som å legitimere profesjonell praksis.*

I kapittel 7 diskuterte jeg forståelsene i lys av tidligere forskning på feltet. Jeg foretok også en teoretisk informert diskusjon av de tre forståelsene av profesjonalitet i lys av det jeg har valgt å kalle *potensielle spenningsforhold* til andre perspektiver på profesjonalitet. Her fant jeg følgende spenninger:

- (a) *Profesjonalitet som tilrettelegging for trivsel – og et fagdidaktisk perspektiv*
- (b) *Profesjonalitet som å håndtere – og et refleksivt perspektiv*
- (c) *Profesjonalitet som å legitimere – og et innovativt perspektiv.*

I lys av de potensielle spenningsforholdene ovenfor gjorde jeg en refleksjon omkring mulige konsekvenser av profesjonalitetsforståelsene. Diskusjonen i kapittel 7 kan sees som en del av resultatutviklingen i den foreliggende studien.

8.2 Studiens bidrag

Den foreliggende studien bidrar til eksisterende kunnskap på flere måter. *Teoretisk* bidrar studien ved å tilby et profesjonsteoretisk perspektiv på musikkundervisning som skjønnsutøvelse. Studien kombinerer perspektiver fra profesjonsteori, didaktisk teori, læreplanteori og sosialkonstruksjonistisk teori, noe som bidrar til å konstruere kunnskap på en ny måte innenfor det musikkpedagogiske feltet. *Metodologisk* bidrar studien med kunnskap om

intervjupraksiser som sosiale forskningspraksiser. Studien bidrar med teoretisk informerte refleksjoner omkring metodologiske problemstillinger i alle deler av forskerens arbeid, refleksjoner som kan sees som et bidrag til metodologisk kunnskapsutvikling i det musikkpedagogiske forskningsfeltet.

Empirisk bidrar studien med unik kunnskap. Den har tatt for seg lærere som underviser i musikk på barnetrinnet i norsk grunnskole, en type lærere som i liten grad vies oppmerksomhet i musikkpedagogisk forskning. Studien har undersøkt barneskolelæreres oppfatninger av profesjonell praksis og forståelser av profesjonalitet i musikkundervisning, og har på denne måten utviklet ny kunnskap i det nordiske musikkpedagogiske forskningsfeltet. Kunnskapen om disse lærernes oppfatninger og forståelser bidrar til å synliggjøre en yrkesprofesjonalitetsdiskurs knyttet til lærere som underviser i musikk på barnetrinnet. Den foreliggende studien viser et eksempel på, og bidrar til å fremme, kritisk refleksjon over oppfatninger og forståelser som sirkulerer i de sosiale praksisene lærere deltar i på barnetrinnet. Gjennom å utvikle kunnskap om hvordan lærere som underviser i musikk oppfatter meningsfull profesjonell praksis, og hvordan de forstår profesjonalitet, bidrar studien til større innsikt i grunnskolen som profesjonell kontekst for musikkundervisning. Musikkpedagoger som veksler mellom flere profesjonelle fellesskap (Krejsler, 2005, 2007; Nielsen & Westby, 2012) vil kunne nyttiggjøre seg denne studiens kunnskap om grunnskolen som profesjonell kontekst og arbeidsfellesskap. Også musikkklærerstudenter som skal forberedes til lærergjeningen vil kunne bruke denne studiens kunnskap om hvilke oppfatninger og forståelser som konstrueres i en grunnskolekontekst.

Den foreliggende studien bidrar også til en bredde med tanke på hvordan lærere posisjoneres i forskningslitteratur. Ifølge Hermansen et. al (2018) er forskning på lærerrollen med på å definere hva en lærer er og skal være (s. 5). Forskningsstudier bidrar altså ikke bare med kunnskap, men også med å konstruere og posisjonere lærerne i en bestemt rolle. Hermansen et al. hevder at forskning som tar et «sterkere nedenfra-perspektiv» (s. 20) behøves for å skape en større variasjon i hvordan lærerrollen blir posisjonert i forskningslitteratur. En bredde av ulike perspektiver på lærerrollen er viktig ikke minst for at lærerstudenter skal møte forskningslitteratur der lærere posisjoneres som aktører og kunnskapsprodusenter, ikke bare som iverksettere av initiativ utenfra (s. 22). Denne studien bidrar med et grunnleggende nedenfra- og innenfra- perspektiv på lærere, i undersøkelsen av hvordan lærerne oppfatter meningsfull profesjonell praksis og hvordan de selv forstår profesjonalitet.

8.3 Studiens implikasjoner

Den foreliggende studien har hatt som siktemål å redegjøre for læreres oppfatninger av profesjonell praksis og deres forståelser av profesjonalitet. Kunnskapen som er utviklet i denne studien kan hevdes å ha implikasjoner for ulike aktører i skole- og utdanningsfeltet. Nedenfor gjør jeg noen betraktninger, i hovedsak rettet mot skoleledere og lærerutdannere.

8.3.1 Implikasjoner for skoleledere

Kompetanseutvikling på arbeidsplassen

Studien antyder at et fagdidaktisk perspektiv på profesjonalitet ikke nødvendigvis står sterkt hos lærere som underviser i musikk på barnetrinnet. Vi har også sett at lærerne forstår profesjonalitet som å legitimere profesjonell praksis, noe jeg tolker som en konsekvens av at deres praksis på ulike måter mangler legitimitet på arbeidsplassen. Skoleledere har her et ansvar for å legge til rette for et fagdidaktisk forhold mellom lærer og undervisningsinnhold og sørge for at dette forholdet anerkjennes som legitimt. Å skape legitimitet for et *fagdidaktisk perspektiv* vil innebære at skoleledere gjør bruk av den musikkfaglige kompetansen som finnes i kollegiet. Det vil også kunne innebære å legge til rette for kompetanseutvikling og etterutdanning i musikk for lærere som underviser i faget. Gjennom et tilbud om kompetanseutvikling og mer jevnlig kontakt med et musikkfaglig miljø vil lærerne få styrket sitt grunnlag for å forme musikkfaget. De vil også i større grad få anledning til å reflektere over hva musikkfaget er og bør være, på en arena skjermet fra handlingstvang (jf. Dale, 1999) og skolehverdagens mange imperativer. På denne måten vil også et *refleksivt perspektiv* kunne fremmes ved å gi lærerne mulighet til å utvikle seg faglig og holde kontakt med et musikkfaglig miljø.

Som vi har sett oppfatter lærere det som meningsfullt å tilrettelegge for trivsel: elevenes, men også sin egen. Vi har sett at flere av lærerne betrakter det å trives *selv* som viktig for å utføre motiverende klasseledelse. Vi har også sett at læreres planlegging av undervisning gjerne formes av hva den enkelte læreren trives med av undervisningsinnhold. Trivselen er her gjerne forbundet med mestring: Læreren trives med det undervisningsinnholdet hun mestrer og kan formidle med trygghet og selvtillit. Å sørge for at lærere som underviser i musikk *behersker en større bredde* av undervisningsinnhold blir her viktig.

Etterutdanning av musikk lærere er et eksempel på et tiltak skoleledere kan iverksette for å gjøre lærerne kjente med og trygge på et større repertoar av innhold, og derigjennom øke deres trivsel med egen profesjonelle virksomhet. Kompetansekrav til lærerne kan fungere som en måte å høyne status for yrket på (Hargreaves & Shirley, 2012). På liknende måte kan en kompetent, faglig dyktig lærer i musikk høyne den statusen musikkfaglig praksis har på en skole. Funnene i den foreliggende studien viser imidlertid at lærere med musikkfaglig kompetanse trenger mer enn kun egen kompetanse for å bygge legitimitet for musikk og musikkundervisning ved sin skole. Å utvikle profesjonell kompetanse også i *kollegiet* kan bidra til kollektiv utvikling av musikkfaglig kompetanse på arbeidsplassen.

Kvalifisert musikkundervisning

Ved å sørge for at lærere som har musikkfaglig kompetanse faktisk underviser i musikkfaget vil man kunne unngå *out-of-field-teaching* (Ingersoll, 2001). Dersom skoleleder sikrer at musikkfaget forvaltes av kvalifiserte lærere vil den faglig-didaktiske dimensjonen ved undervisningen, kvaliteten på det faglig-didaktiske forholdet mellom læreren og faget, gis betydning. Barnetrinnet kan hevdes å være særlig utsatt for en holdning der lærere «løsrives» fra fag: At alle lærerne utfører alt av undervisning og vurderes som kompetente til det (Alexander, 2013, s. 4). Å gi lærere ansvar for fag de ikke har tilstrekkelig kompetanse i kan hevdes å støtte en oppfatning om at læreryrket ikke er så vanskelig å utføre; at det å undervise barn anses som i mindre grad avhengig av ekspertise enn andre yrker (Ingersoll, 2001, s. 22). Et slikt syn på læreryrket, som noe «alle» i prinsippet kan utføre uten noen spesifikk ekspertise, kan skade både profesjonens status, musikkfaget, læreren selv og elevene hun underviser (Fredriksen, 2018, s. 2). Ikke minst kan det hevdes at ufaglærte musikk lærere bidrar til å redusere tilliten til musikkundervisning i grunnskolen. En konsekvens av mistillit kan være at andre yrkesgrupper enn lærerne selv erklærer seg som bedre skikket til å overta profesjonelt ansvar i skolen. Tegn på en slik prosess eksisterer på mange måter i grunnskolens musikkopplæring, når Creo³⁶ ønsker større innflytelse på musikkundervisning i skolen på vegne av sine medlemmer innenfor kulturskolen og musikeryrket.

36 Creo er Norges største organisasjon for kunstnere, tidligere Musikernes Fellesorganisasjon.

Et mangfold av profesjonalitetsforståelser

Denne studien viser at fagdidaktiske, refleksive og innovative perspektiver på profesjonalitet framstår som problematiske selv der lærere har forholdsvis høy kompetanse i musikk. Dersom kvalifisert skjønnsutøvelse skulle «outsources» til kulturskolelærere og musikere er det grunn til å tro at også disse vil møte profesjonelle fellesskap i grunnskolen der deres praksis ikke anerkjennes som legitim. Skoleledere har her et sentralt ansvar, ikke bare for å gjøre bruk av personalets musikkfaglige kompetanse og vedlikeholde denne, men også for å legge til rette for at mange ulike forståelser av profesjonalitet aksepteres på lærerværelset. Dersom kun noen få forståelser av profesjonalitet gjør seg gjeldende blant lærerne på en skole kan det hevdes å bli et demokratisk problem at visse forståelser ikke blir levedyktige. Her møter musikkklærere en grunnleggende utfordring, da de ofte opererer alene eller i fåtall på sin arbeidsplass (Sindberg, 2011). Opplevelsen av støtte fra administrativt hold er viktig for at lærere som underviser i musikk skal trives i jobben og velge å fortsette som musikkklærere (Gardner, 2010). Dette gir skoleledelsen et særlig ansvar for å sikre et mangfold av profesjonalitetsforståelser i lærerkollektivet, en bevissthet om at profesjonalitet kan forstås på mange måter. Også dersom grunnskolelærere som underviser i musikk får tilbud om etterutdanning og kompetanseutvikling i musikk vil det være av betydning for læreren å møte «gjenklang» for denne kompetansen på arbeidsplassen. Dersom fagdidaktisk, refleksiv og innovativ praksis ikke oppleves av grunnskolelærere, kulturskolelærere eller andre som legitim og meningsfull på skolen de jobber på vil heller ikke deres faglige kompetanse komme til sin fulle rett. Også lærerne selv kan ta et ansvar for å passe på at musikkfaglig praksis hele tiden er en integrert del av de visjoner og den praksis skolen har som organisasjon. Ulike perspektiver på profesjonalitet kan styrkes også gjennom aktivt holdningsarbeid fra profesjonsorganisasjoner for musikkklærere. Som et alternativ til seminarer med fokus på inspirasjon og *praktiske* problemstillinger i musikkundervisningen³⁷ kan fagorganisasjoner for eksempel arrangere didaktisk-analytiske seminarer med et sterkere fokus på fagdidaktiske problemstillinger av en teoretisk og refleksiv type.

37 Musikk i skolen arrangerte for eksempel en «praktisk rettet fagdag i musikk» for musikkklærere i 2019: <https://www.musikkiskolen.no/musikklerenes-dag-cmmw>

Ansvarliggjøring av vurderingspraksis

Studien viser at læreres *innovative* skjønnsutøvelse kan utfordres av en forståelse av profesjonalitet som legitimering av praksis. Jeg argumenterer i denne avhandlingen for at et levedyktig rom for handling og forhandling er en nødvendig forutsetning for at lærerne skal ha muligheten til å utøve kritisk og innovativ praksis. Som vi har sett oppleves det som et problem for mange av lærerne at skoleleder og kolleger ikke viser interesse og/ eller forståelse for musikkundervisning. En del av dette problemet kan ligge i at resultater i musikkfaget ikke vies oppmerksomhet på samme måte som de fagene som måles og testes. Evaluering er en måte å sette verdi på kunnskap på: Kunnskap defineres og verdsettes gjennom å bli festet til kategorier og sammenliknet (Kvale, 2000). En synliggjort kunnskapsbase skaper «noe å se», og dermed noe å anerkjenne som verdifullt. På denne måten skapes også et levedyktig rom for handling og forhandling. Studier viser for øvrig at det å ansvarliggjøre musikk lærere gjennom et krav om dokumentert vurdering av læringsresultater kan forme musikkundervisningen på måter som ikke nødvendigvis gagnar musikkfaget. I ungdomsskolen prioriterer for eksempel lærerne aktiviteter som kan benyttes som grunnlag for vurdering (Vinge, 2014, s. 334). Også Zandén og Thorgersen (2014) har funnet at innføringen av karakterer på 6. trinn styrer lærernes fokus for musikkundervisningen i retning av kravet om å vurdere og dokumentere. Et alternativ til økt ansvarliggjøring av musikk lærerne er en sterkere ansvarliggjøring av *skoleleder* for hvorvidt læreplanarbeid i musikk, og skolebasert vurdering av musikkundervisning, tildeles tid og oppmerksomhet i skolens daglige virke. Da er det ikke vurdering av elevenes resultater som er i fokus, men lærernes lokale læreplanarbeid. Å utvikle tydeligere føringer for skoleleders tilrettelegging av undervisningsplanlegging og læreplanarbeid i lærernes hverdag vil kunne hjelpe lærerne til å ta i bruk et planleggingspraktisk område for skjønnsutøvelse. Å ta i bruk større områder for skjønnsutøvelse vil være gunstig for musikk lærere i et profesjonaliseringsperspektiv.

8.3.2 Implikasjoner for lærerutdannere

Skjønn kan betraktes som en kapasitet som kan utvikles (Biesta, 2009; Boote, 2006; Cooke & Carr, 2014). Lærere trenger ikke minst tilstrekkelig kompetanse i faget de skal undervise i, og kunnskap om hvordan undervisningsinnhold skal struktureres og presenteres for elevene for å skape gode muligheter for læring (Boote, 2006, s. 466). I det foregående har vi sett at lærere forstår

profesjonalitet *som å håndtere undervisning i musikk*. Musikkfaget er et krevende fag å undervise i, og lærerutdanningene bør derfor sikre at studentene har gode nok ferdigheter og kunnskaper til å mestre det å undervise i musikk (Fredriksen, 2018, s. 252). Den foreliggende studien viser også at lærerne forstår profesjonalitet *som å tilrettelegge for sin egen og elevenes trivsel*. Å gi musikk lærerstudenter et tilstrekkelig bredt repertoar av undervisningsinnhold de mestrer, kan undervise i og dermed *trives med* kan sees som viktig for å sikre en bredde i musikkundervisningen.

Å gi musikk lærerstudenter *tilstrekkelig kompetanse i å vurdere kunnskap i musikk* kan hjelpe dem med å håndtere kunnskapspraksiser som vi har sett at flere av lærerne oppfatter som uoversiktlige og abstrakte. Når lærere vurderer og utformer vurderingskennetegn som del av undervisningsplanlegging kan dette hjelpe dem å bevisstgjøre seg for eksempel sammenhengen mellom undervisningens mål og det innholdet de underviser i (Vinge, 2014, s. 299). I musikkfaget finnes det for øvrig mål det er vanskelig å definere og utforme kriterier for (s. 355). Det kan også diskuteres om alt av kunnskap i musikkfaget kan, eller bør, måles (Varkøy & Westby, 2014). I alle tilfelle vurdering innebære kompetanse i å samtale om og diskutere (Sætre & Vinge, 2010) alle de ulike aspektene ved musikkfaget: å utvikle språk og kunnskap for å orientere seg i det dynamiske landskapet der kvalitet i stor grad er et relativt fenomen (s. 177).

Å kunne forklare og forsvare sine skjønnsmessige valg til utenforstående kan betraktes som en forutsetning for at lærere kan utøve godt skjønn (Boote, 2006, s. 466). I den foreliggende avhandlingen har jeg vist hvordan skjønnutøvelsen til lærere som underviser i musikk kan dreie seg om å være en tolkende aktør og en aktiv konstruktør av musikkfaget. I dette ligger det også et imperativ for lærerne om å *legitimere* for skoleledelse, kolleger og elever de valgene hun gjør og det musikkfaget hun velger å konstruere. I lys av denne innsikten bør musikk lærerutdanningene gi studentene kompetanse i å *oversette og formidle* musikkfaglig kunnskap i et «dagligspråk» som elever, kolleger og skoleledelse forstår. Vurderingspraktisk kompetanse kan gi musikk lærerstudentene trening i å diskutere, formidle og skape interesse for det unike og mangfoldige grunnlaget av kunnskap og kunnskapspraksiser som musikkfaget består av.

Å gi musikk lærerstudenter kompetanse i form av en fagspråklig «verktøykasse» vil gjøre det enklere for dem å begripe, formidle og legitimere musikkfaglig kunnskap og å fremme et fagdidaktisk perspektiv på planleggings- og undervisningspraksis. Kompetanse kan også dreie seg om å bli klar over og utvikle

egne verdier og standpunkter, som en integrert del av sin profesjonalitet som lærer (Biesta, 2009, s. 191). Funnene i den foreliggende studien viser at det er behov for å fylle profesjonalitetsbegrepet i musikkundervisning med et bredere spekter av mening der musikkfaget og musikkfaglig didaktikk har en større plass. Her bør musikk lærerutdanningene introdusere studentene for *et sosialkonstruksjonistisk orientert syn på profesjonalitet* for å gjøre dem klar over *at og hvordan* profesjonalitet kan fylles med sosial mening. Å se med et kritisk og reflektert blikk på hva man anser som meningsfull profesjonell praksis som lærer i musikk, og hvorfor man gjør det, åpner for en bevissthet om profesjonalitetsbegrepets kontingens: at hva som til enhver tid forstås som meningsfullt er noe som vil forandre seg med ulike sosiale kontekster og praksiser. Å gi musikk lærere kompetanse i denne typen kritisk refleksjon kan hevdes å gi dem aktørskap og åpne en horisont for forandring. En kritisk-refleksiv kompetanse kan gjøre vordende musikk lærere bedre i stand til å utfordre, forhandle og reforhandle lokale forståelser av profesjonalitet i de profesjonelle fellesskapene de deltar i. Musikk lærerstudenter og musikk lærere må gjøres bevisste på at, og hvordan, de hele tiden bidrar til å konstruere og fylle profesjonell praksis og profesjonalitet med mening.

8.3.3 Videre forskning

Som jeg skrev i avsnitt 3.9.6 vil kunnskapen som er utviklet i den foreliggende studien ha en iboende begrensning i kraft av tiden som beveger seg videre. Som sosialt konstruert «ferskvare» trenger forskningen nye oppdateringer etter hvert som skolens praksiser og det utdanningspolitiske landskapet utvikler seg og forandres. Problemstillingene i denne studien vil på denne måten ha stadig aktualitet for videre forskning. Også studiens «nedenfra-perspektiv» på lærere vil bli viktig å opprettholde i videre forskning, for å sikre en bredde i hvordan lærerrollen konstrueres og posisjoneres i forskningslitteratur (jf. Hermansen et al., 2018). Siden studien har et begrenset empirisk materiale vil det også være nødvendig å utføre studier av samme type som den foreliggende. Flere liknende studier kan komplettere og utfordre funnene som er gjort her.

Det vil være behov for forskning som tar for seg oppfatninger og forståelser blant musikk lærere fra alternative og utfyllende perspektiver. Et siktemål for videre forskning kan være å undersøke, gjennom observasjonsstudier, hvorvidt og hvordan oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis kommer til uttrykk i barneskolelæreres utøvelse av skjønn i klasserommet. Forskning som

i mer spesifikk grad tar for seg læreres skjønnsmessige resonnering ville her kunne bidra med verdifulle perspektiver på hvordan lærernes normgrunnlag kommer til uttrykk i deres resonnering omkring ulike skjønnsmessige valg i musikkundervisnings- og planleggingspraksis. Studier av hvordan ulike profesjonalitetsforståelser oppstår, og om disse forståelsene kan knyttes til læreres personlige forutsetninger, yrkeserfaring og kompetanse kan bidra med kunnskap der pedagoger fra musiker- og kulturskolefeltet skal samarbeide med grunnskolesektoren om offentlig musikkopplæring. Her kan også et diskursorientert perspektiv på de ulike aktørenes konstruksjoner av profesjonell praksis og profesjonalitet være interessant for å få øye på hvilke diskurser som oppnår hegemoni i et slikt samarbeid. Også studier med diskurspsykologisk tilnærming vil kunne bidra med fruktbar kunnskap om hvordan aktører fra ulike profesjonsfelt samarbeider gjennom språklig praksis i grunnskolen musikkopplæring.

Forskning med et sammenliknende perspektiv på lærere fra ulike land og kulturer kan gi kunnskap om hvorvidt og i hvilken grad kulturelle kontekster har betydning for musikk læreres forståelser av profesjonalitet og oppfatninger av meningsfull profesjonell praksis. Komparativ forskning kan også bidra med kunnskap om eventuelle tverrnasjonale og globale profesjonalitetsforståelser og oppfatninger av meningsfull praksis blant lærere som underviser i musikk. Et komparativt perspektiv kan også være fruktbart i forskning på musikk læreres forståelser av profesjonalitet på barnetrinnet (1.–7. trinn) og ungdomstrinnet (8.–10. trinn). En slik studie kan bidra til kunnskap om hvorvidt og hvordan vurderingspraksis bidrar til å konstruere særlige forståelser av profesjonalitet blant musikk lærere.

Referanser

- Abril, C. R. and Gault, B. M. (2005). Elementary educators' perceptions of elementary general music instructional goals. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 61–69.
- Adorno, T. W. (1998). *Estetisk teori*. Oslo: Gyldendal.
- Afdal, H. W. (2012). *Constructing knowledge for the teaching profession. A comparative analysis of policy making, curricula content, and novice teachers' knowledge relations in the cases of Finland and Norway* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-39477>
- Alexander, R. J. (2013). *Curriculum Freedom, Capacity and Leadership*. Hentet fra <http://eprints.whiterose.ac.uk/76338/>
- Almqvist, C. F., Vinge, J., Väkevä, L. & Zandén, O. (2017). Assessment as learning in music education: The risk of “criteria compliance” replacing “learning” in the Scandinavian countries. *Research Studies in Music Education*, 39(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/1321103x16676649>
- Andrews, B. W. (2008). The Odyssey Project: Fostering teacher learning in the arts. *International Journal of Education and the Arts*, 9(11), 1–20. Hentet fra <http://ijea.org/articles.html>
- Andrews, B. W. (2010). Seeking harmony: Teachers' perspectives on learning to teach in and through the arts. *Encounters on Education*, 11, 81–98.
- Andrews, B. W. (2012). Creative osmosis: Theory into practice in teacher development in the arts. *Creative Education*, 3, 971–979.
- Andrews, B. W. (2016). Towards the future: teachers' vision of professional development in the arts. *International Journal of Music Education*, 34(4), 391–402.
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* (Doktoravhandling, NTNU). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/270300>
- Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk. Praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Angelo, E. & Georgii-Hemming, E. (2015). Profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. G. Nielsen & L. Väkevä (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (vol. 15, s. 25–47). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Angelo, E. & Kalsnes, S. (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, E., Rønningen, A. & Rønning, R. J. (2017). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS - den doble regnbuen*. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Angelo, E. & Sæther, M. (2017). *Eleven og musikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS förlag.
- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (1991). *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bachmann, K. E. (2005). *Læreplanens differens. Formidling av læreplanen til skolepraksis* (Doktoravhandling, NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/265015>
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Ballantyne, J. (2007). Documenting praxis shock in early-career Australian music teachers: The impact of pre-service teacher education. *International Journal of Music Education*, 25(3), 181–191. <https://doi.org/10.1177/0255761407083573>
- Ballantyne, J. & Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299–312. <https://doi.org/10.1080/1461380042000281749>
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann Verlag.

- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Hentet fra <https://kunstkultursenteret.no/forskning-og-utvikling/forskning/arts-and-cultural-education/>
- Bamford, A. (2015). Making it happen. Closing the gap between policy and practice in arts education. I M. Fleming, L. Bresler & J. O'Toole (Red.), *The Routledge international handbook of the arts and education* (s. 388–397). London: Routledge.
- Barbour, R. S. & Kitinger, J. (1999). *Developing focus group research. Politics, theory and practice*. London: Sage.
- Bautista, A., Yau, X., & Wong, J. (2016). High-quality music teacher professional development: A review of the literature. *Music Education Research, 19*(4), 455–469. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1249357>
- Bautista, A. & Wong, J. (2019) Music teachers' perceptions of the features of most and least helpful professional development. *Arts Education Policy Review, 120*:2, 80–93. <https://doi.org/10.1080/10632913.2017.1328379>
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter. Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany: State University of New York Press.
- Bengtsson, J. (2001). Towards an ontological understanding of teaching. *Nordisk Pedagogik, 21*(3), 134–148.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Berg, G., Møller, J., Halvorsen, E. M., Hagesæter, A. & Stålsett, U. (2000). *Skolekultur i fokus*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet* (F. Wiik, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Biesta, G. (2009). Values and ideals in teachers' professional judgement. I S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (Red.), *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward* (s. 184–193). London: Routledge.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Black, P. & Wiliam, D. (2005). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning.
- Blair, D. V. (2008). Mentoring novice teachers: developing a community of practice. *Research Studies in Music Education*, 30(2), 99–117.
<https://doi.org/10.1177/1321103X08097502>
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius.
- Boote, D. N. (2006). Teachers' professional discretion and the curricula. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12(4), 461–478.
<https://doi.org/10.1080/13450600600644319>
- Bouij, C. (1998). *Musik – mitt liv och kommande levebröd. En studie i musiklärarens yrkessocialisation*. (Doktoravhandling). Gøteborgs universitet.
- Bratman, M. (1987). *Intention, plans, and practical reason*. London: Harvard University Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bresler, Liora. (1993). Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*(115), 1–13. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/40318744>
- Brinckmeyer, L. M. (2016). *Advocate for music! A guide to user-friendly strategies*. New York: Oxford University Press.
- Brunstad, P. O., Reindal, S. M. & Sæverot, H. (2015). *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brøske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole – ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS - den doble regnbuen* (s. 235–257). Cappelen Damm Akademisk/NOASP. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.

- Byo, S. J. (1999). Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the national standards for music education. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 111–123. <https://doi.org/10.2307/3345717>
- Bøe, S. (2016). Estetisk. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/estetisk>
- Christensen, H. & Ulleberg, I. (2013). *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christensen, S. (2013). *Kirkemusiker–kall og profesjon. Om nyutdannede kirkemusikeres profesjonelle livsbetingelser* (Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172658/Christensen_Avhandling.pdf?sequence=1
- Christophersen, C. & Thorgersen, C. F. (2015). "I think the arts are as prominent as any subject": A study of arts education in two Scandinavian schools. *InFormation-Nordic Journal of Art and Research*, 4(1).
- Clod Poulsen, S. (1980). *Udviklingsbetingelser for den alsidige personlighed: en problematisering af musiske fag og musisk virksomhed i skole- og uddannelsesforløb*. København: Munksgaard.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of education*, 77(3), 211–244.
- Colwell, R. (2017). Arts policies and their local importance: From history to practice. I P. Schmidt & R. Colwell (Red.), *Policy and the political life of music education* (s. 37–52). New York: Oxford University Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners : Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Conway, C., Hibbard, S., & Rawlings, J. R. (2015). The potential use of micropolitics in examining personal and professional experiences of music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 25(1), 23–36.
- Cooke, S. & Carr, D. (2014). Virtue, practical wisdom and character in teaching. *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 91–110. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.929632>

- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., . . . Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Davies, B., Dormer, S., Gannon, S., Laws, C., Rocco, S., Taguchi, H. L. & McCann, H. (2001). Becoming schoolgirls: The ambivalent project of subjectification. *Gender and Education*, 13(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/09540250124848>
- Denzin, N. K. (1994). Romancing the text: The qualitative researcher-writer-as-bricoleur. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*(122), 15–30.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3.utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- de Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research*, 15(4), 375–391. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829427>
- de Vries, P. (2015). Music without a music specialist: A primary school story. *International Journal of Music Education*, 33(2), 210–221. <https://doi.org/10.1177/0255761413515818>
- Digranes, I. (2009). *Den kulturelle skulesekken: narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject art and crafts* (Doktoravhandling, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo). Hentet fra https://aho.brage.unit.no/aho-xmlui/bitstream/handle/11250/93038/38_Digranes_avhandling.pdf?sequence=1
- Dolloff, L. (2007). All the things we are: Balancing our multiple identities in music teaching. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(2), 1–21.
- Edley, N. (2001). Analyzing masculinity: Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. I S. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (Red.), *Discourse as data: A guide to analysis* (s. 189–228). Los Angeles: Sage.

- Ellefsen, L. W. (2014). *Negotiating musicianship: the constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in "Musikklinja"* (Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/227601>
- Elstad, E. & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2011). Arts education in Swedish teacher training: What's at stake? *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 18–31.
- Eriksen, E. O. & Molander, A. (2008). Profesjon, rett og politikk. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 161–176). Oslo: Universitetsforlaget.
- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H. & Aadland, H. (2013). *Skolefagsundersøkelsen 2011. Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule*. Høgskolen Stord/Haugesund. Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/152148/Rapport.pdf?sequence=1>
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5–6), 778–796.
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 29–53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fautley, M. (2017). Policy and the question of assessment. I P. Schmidt & R. Colwell (Red.), *Policy and the political life of music education* (s. 85–103). New York: Oxford University Press.
- Figueiredo, S. (2017). Policy and governmental action in Brazil. I P. Smith & R. Colwell (Red.), *Policy and the political life of music education* (s. 123–139). New York: Oxford University Press.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des performativen*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Forari, A. (2007). Making sense of music education policy. *British Journal of Music Education*, 24(2), 135–146.

- Fournier, V. (1999). The appeal to 'professionalism' as a disciplinary mechanism. *The sociological review*, 47(2), 280–307. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00173>
- Fredriksen, B. (2018). *Leaving the music classroom. A study of attrition from music teaching in Norwegian compulsory school* (Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2502217>
- Frønes, I. (1997). *Et sted å lære. Introduksjon til en didaktisk sosiologi*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Garbo, J. & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten. Om skjønnsutøvelse og styring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gardner, R. D. (2010). Should I Stay or Should I Go? Factors that influence the retention, turnover, and attrition of K–12 music teachers in the United States. *Arts Education Policy Review*, 111(3), 112–121. <https://doi.org/10.1080/10632910903458896>
- Garrett, B. (2019). Confronting the challenge: The impact of whole-school primary music on generalist teachers' motivation and engagement. *Research Studies in Music Education* 41(2), 219–235.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music education—a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21–33.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American psychologist*, 40(3), 266.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gormley, K. (2019). Disciplining creativity: Tensions between discourses of 'creative environments' and discourses of surveillance/normalisation in a school institution. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–13.
- Granlund, L., Mausethagen, S. & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon* Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.

- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L. & Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221–240. <https://doi.org/10.1080/14613800902924508>
- Hancock, C. B. (2008). Music teachers at risk for attrition and migration: An analysis of the 1999—2000 schools and staffing survey. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 130–144. <https://doi.org/10.1177/0022429408321635>
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012). *Den fjerde vei: En inspirasjon til endring i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hash, P. M. (2010). Preservice classroom teachers' attitudes toward music in the elementary curriculum. *Journal of Music Teacher Education*, 19(2), 6–24. <https://doi.org/10.1177/1057083709345632>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Haug, P. (2011). *Klasseromforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanning*. Høgskulen i Volda. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/154179/Rapport_21.pdf
- Hebert, D. G. & Heimonen, M. (2013). Public Policy and Music Education in Norway and Finland. *Arts Education Policy Review*, 114(3), 135–148. <https://doi.org/10.1080/10632913.2013.803421>
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Oslo: Universitetsforlaget.

- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form». Læreres profesjonelle handlingsrom -hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12(1). <https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183–196. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000243>
- Hennessy, S. (2017) Approaches to increasing the competence and confidence of student teachers to teach music in primary schools, *Education 3–13*, 45:6, 689–700. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1347130>
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausestagen, S. & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1).
- Holden, H. & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23–38.
- Horsley, S. (2014). *A comparative analysis of neoliberal education reform and music education in England and Ontario, Canada* (Doktoravhandling, The University of Western Ontario). Hentet fra <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=3204&context=etd>
- Horsley, S. (2017). Curriculum as Policy. I P. Smith & R. Colwell (Red.), *Policy and the political life of music education* (s. 155–172). New York: Oxford University Press.
- Houmann, A. (2010). *Musiklärarens handlingsutrymme-möjligheter och begränsningar* (Doktoravhandling, Lund University). Hentet fra <http://lup.lub.lu.se/search/ws/files/5580001/1715331.pdf>
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene: Et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hovdenak, S. S. (2014). Pedagogikk som fag i en profesjonell lærerutdanning. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 59–77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingersoll, R. (2001). Rejoinder: Misunderstanding the problem of out-of-field teaching. *Educational Researcher*, 30(1), 21–22.

- Iskov, T. (2017). *Didaktisk intentionalitet: Mod en udvidelse af den analytiske didaktik* (Doktoravhandling, Aarhus universitet). Hentet fra <https://www.ucviden.dk/ws/files/48730147/Afhandlingmedresume.pdf>
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan: En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne* (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Johansen, G. (2018). *Musikktalent i grunnskolen. En forskningsbasert evalueringsstudie av Musikk på Majorstuen. Sluttrapport*. (NMH-publikasjoner 2018:2). Oslo: Norges musikkhøgskole. Hentet fra https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2490071/Geir_Johansen_Musikktalent_i_grunnskolen.pdf?sequence=6
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* (Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2480686>
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.
- Kalsnes, S. (2005). Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skolevariasjoner over et tema. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(04), 289–300.
- Kalsnes, S. (2017). Musikkfaget i grunnskolen - fra salmesang til musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (s. 69–90.). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Karlsen, S. (2017a). Musikk læreridentitet på rømmen? I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (s. 59–68). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Karlsen, S. (2017b). Policy, access, and multicultural (music) education. I P. Smith & R. Colwell (Red.), *Policy and the political life of music education* (s. 211–230). New York: Oxford University Press.

- Karlsen, S. (2019). Competency nomads, resilience and agency: Music education (activism) in a time of neoliberalism. *Music Education Research*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1564900>
- Kincheloe, J. L. (2001). Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 679–692. <https://doi.org/10.1177/107780040100700601>
- Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition* (s. 139–160). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Klette, K. (2003). *Evaluering av L97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kraay, J. (2013). Examining the construction of music teacher identity in generalist classroom teachers: An ethnographic case study. *Canadian Music Educator*, 55(1), 32–36.
- Krejsler, J. (2005). Professions and their identities: How to explore professional development among (semi-)professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 335–357.
- Krejsler, J. (2007). Learning, competency nomads, and post-signifying regimes. On teachers and school in the transition from 'industrial' to 'knowledge' society. I N. Kryger (Red.), *Learning beyond cognition* (s. 37–56). Copenhagen: DPU forlag.
- Krüger, T. (2000). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge: Two case studies of teachers at work* (Doktoravhandling). University of Wisconsin-Madison.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift til Opplæringslova, Kapittel 2. Rapportering og evaluering av opplæringsverksemda*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_3#KAPITTEL_3
- Kvale, S. (2000). Eksamen som konstruksjon av kunnskap. *Uniped*(3), 6–22.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of re-presentation, of intercourse, and of experience (G. Horton-Krüger, Overs.). I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition* (s. 41–54). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H. & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014* (SSB rapport): Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/data/individ/publikasjoner/NSD2129.pdf>
- Lai, M.-L. & Sung, Y.-T. (2017). Music education for both the talented and the masses: The policy of assessment-based reform. I P. Schmidt & R. Colwell (Red.), *Policy and the political life of music education* (s. 141–154). New York: Oxford University Press.
- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: Teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 35–57.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Walnut Creek, CA: Routledge.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* (Doktoravhandling). Göteborgs universitet.
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2013). Diskursiva legitimeringar av estetisk verksamhet i lärarutbildningen. *Educare-Vetenskapliga skrifter*, 1(1), 7–40.
- Margolis, E. (2002). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Mølstad, C. E. (2014). Licence to teach? Læreplananalyse og profesjonsutvikling. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 152–169). Oslo: Universitetsforlaget.
- McLain, B. (2005). Environmental support and music teacher burnout. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (164), 71–84. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/40319261>

- Merga, M. K. & Mason, S. (2019). Building a school reading culture: Teacher librarians' perceptions of enabling and constraining factors. *Australian Journal of Education*, 63(2), 173–189. <https://doi.org/10.1177/0004944419844544>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, J. (1989). The generalist primary teacher of music: A problem of confidence. *British Journal of Music Teacher Education*, 20(10), 1–19.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: Mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 44–54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. (2016). *Discretion in the welfare state: Social rights and professional judgment*. London: Routledge.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier–en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (Qualitative research methods 2. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Muller, J. (2009). Forms of knowledge and curriculum coherence. *Journal of Education and Work*, 22(3), 205–226. <https://doi.org/10.1080/13639080902957905>
- Myers, D. (2017). Policy and the work of the musician/ teacher in the community. I P. Schmidt & R. Colwell (Red.), *Policy and the political life of music education* (s. 191–210). New York: Oxford University Press.
- Møller, J. (2012). The construction of a public face as a school principal. *International Journal of Educational Management*, 26(5), 452–460.
- Nerland, M. (2004a). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Monika_Nerland/publication/34727312_Instrumentalundervisning_som_kulturell_praksis_en_diskursorientert_studie_av_hovedinstrumentundervisning_i_hoyere_musikkutdanning/links/58185d2608aedc7d89698af9.pdf

- Nerland, M. (2004b). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 46–56). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Nerland, M. (2019). Kvalitetsarbeid i studieprogrammene: Fagene som kontekst for studentaktivisering og kunnskapsintegrasjon. *Uniped*, 42(01), 111–117. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-09>
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, S., & Westby, I. A. (2012). The professional development of music teachers. I B. Å. Brøske Danielsen & G. Johansen (Red.) *Educating music teachers in the new millennium: Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a research and development project.* (s.141–154.) Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nordenbo, S.E., Søggaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- OECD. (2008). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS (Teaching And Learning International Survey)*. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalis.htm>
- Oettingen, A. v. (2018). *Undervisning er dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Opplæringsloven. (2018). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottesen, E. & Møller, J. (2016). Organisational routines – the interplay of legal standards and professional discretion. *European Educational Research Journal*, 15(4), 428–446. <https://doi.org/10.1177/1474904116638853>

- Parding, K. (2007). *Upper secondary teachers' creation of discretionary power: The tension between profession and organisation* (Doktoravhandling, Luleå tekniska universitet). Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:990712/FULLTEXT01.pdf>
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen – Fire læreres meninger og opplevelser. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), 127–140.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Priestley, M. & Biesta, G. (2013). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Randi, J. & Corno, L. (1997). Teachers as innovators. I *International handbook of teachers and teaching* (s. 1163–1221). Dordrecht: Springer.
- Reid, W. A. (1999). *Curriculum as institution and practice: Essays in the deliberative tradition*. New York: Routledge.
- Ritchie, L. & Williamon, A. (2011). Primary school children's self-efficacy for music learning. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 146–161. <https://doi.org/10.1177/0022429411405214>
- Rogers, L., Hallam, S., Creech, A., & Preti, C. (2008). Learning about what constitutes effective training from a pilot programme to improve music education in primary schools. *Music Education Research*, 10(4), 485–497.
- Rubenstein, R. (2017). The context of education policy in The United States and the intersection with music education policy. I P. Schmidt & R. Colwell (Red.), *Policy and the political life of music education* (s. 53–63). New York: Oxford University Press.
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/14613800802699549>
- Russell-Bowie, D. (2013). Mission impossible or possible mission? Changing confidence and attitudes of primary preservice music education students using Kolb's experiential learning theory. *Australian Journal of Music Education*, 2, 46–63.

- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv: Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema* (Doktoravhandling). Stockholms universitet.
- Scheib, J. W. (2006). Policy implications for teacher retention: Meeting the needs of the dual identities of arts educators. *Arts Education Policy Review*, 107(6), 5–10. <https://doi.org/10.3200/AEPR.107.6.5-10>
- Schmidt, P. (2009). Reinventing from within: Thinking spherically as a policy imperative in music education. *Arts Education Policy Review*, 110(4), 39–47. <https://doi.org/10.3200/AEPR.110.4.39-47>
- Schmidt, P. (2017). Why policy matters: Developing a policy vocabulary within music education. I P. Schmidt & R. Colwell (Red.), *Policy and the political life of music education* (s. 11–36). New York: Oxford University Press.
- Seddon, F. & Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10(3), 403–421. <https://doi.org/10.1080/14613800802280159>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Sindberg, L. (2011). Alone all together- The conundrum of music teacher isolation and connectedness. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*(189), 7–22. <https://doi.org/10.5406/bulcoursmusedu.189.0007>
- Skolverket. (2018). *Kursplan- Musik*. Hentet fra <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/musik>
- Small, C. (2011). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.
- Stålhammar, B. (1999). *Grounded Theory och musikpedagogik: teorigenerering med empirin som grund*. Örebro: Musikhögskolan vid Örebro universitet.
- Svensson, L. G. (2008). Profesjon og organisasjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 130–143). Oslo: Universitetsforlaget.

- Sætre, J. H. (2014). *Preparing generalist student teachers to teach music: a mixed-methods study of teacher educators and educational content in generalist teacher education music courses* (Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/226772>
- Sætre, J. H. (2018). Why school music teachers teach the way they do: a search for statistical regularities. *Music Education Research*, 20(5), 546–559. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1433149>
- Sætre, J. H., Neby, T. B., & Ophus, T. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge*, 10(3), Art. 3, 18 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.2876>
- Sætre, J. H. & Vinge, J. (2010). Musikk og vurdering. I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 166–177). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Sætre, J. H. og Vinge, J. (2017): Ulike musikkfag? Et kritisk blikk på en god, gammel musikkdidaktisk øvelse. I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (s. 153–161). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Søreide, G. E. (2007). *Narrative construction of teacher identity* (Doktoravhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra http://dspace.uib.no/bitstream/handle/1956/2532/Dr_Avh_Gunn_E_Soereide.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teachout, D. J. (1997). Preservice and Experienced Teachers' Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 41–50. <https://doi.org/10.2307/3345464>
- Thorn, B., & Brasche, I. (2015). Musical experience and confidence of pre-service primary teachers. *Australian Journal of Music Education*, 2, 191–203.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt.

- Tirri, K. & Husu, J. (2002). Care and responsibility in 'The best interest of the child': Relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers and Teaching*, 8(1), 65–80. <https://doi.org/10.1080/13540600120110574>
- Tommelstad, K. (2017). *Nasjonale læreplanreformer som styringsverktøy i skolen: En kvalitativ studie av lokalt læreplanarbeid etter iverksetting av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)* (Doktoravhandling, NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2484391>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk (MUS1-01) Formål*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier om norsk skole. Temanotat 2011:2* Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tilsetting og kompetansekrav*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#undervise-pa-barnetrinnet>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Ansvar for arbeid med læreplaner*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/ansvar-for-arbeid-med-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Halvårsvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/halvarsvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). *Å forstå kompetanse*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016d). *Åpne dører – klasseledelse i praktisk og variert undervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/film-apne-dorer--klasseledelse-i-praktisk-og-variert-undervisning/apne-dorer---klasseledelse-i-praktisk-og-variert-undervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Eksamen og prøver*. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/>

- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2018*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/Tidligere-rundskriv/udir-01-2018/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.2ordinar-fag-og-timefordeling>
- Utdanningsdirektoratet. (2018c). *Felles nasjonalt tilsyn på opplæringsområdet*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/tilsyn/felles-nasjonalt-tilsyn/felles-nasjonalt-tilsyn-2014-2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018d). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen>
- Utdanningsdirektoratet. (2018e). *Kva er nasjonale prøver?* Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018f). *Vurderingspraksis - Vurdering for læring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-a). *Læring og trivsel i skole og opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laring-trivsel-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-b). *Utvikle praksis sammen*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/>
- Vallance, E. (1991). Hidden curriculum. I A. Lewy (Red.), *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle): Om musikk i norsk grunnskole* (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk-strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Varkøy, Ø. & Dyndahl, P. (2017). *Musikk - dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Varkøy, Ø. & Westby, I. A. (2014). Intensity and passion: On musical experience, layers of meaning, and stages. *Philosophy of Music Education Review*, 22(2), 172–187.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* (Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/191291/1/Vinge_Avhandling.pdf
- Weniger, E. (2010). Didaktik as a theory of education. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition* (s. 111–126). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: What might Didaktik teach curriculum. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition* (s. 15–40). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wibeck, V. (2011). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Wiggins, R. A. & Wiggins, J. (2008). Primary music education in the absence of specialists. *International Journal of Education & the Arts*, 9(12). Hentet fra <http://www.ijea.org/v9n12/>
- Winner, E. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education* (Educational research and innovation). OECD publishing. <https://doi.org/10.1787/20769679>
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods* (2. utg.) London: Sage.
- Young, M. & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229–250.
- Zandén, O. & Ferm Thorgersen, C. (2014). Teaching for learning or teaching for documentation? Music teachers' perspectives on a Swedish curriculum reform. *British Journal of Music Education*, 32(1), 37–50. <https://doi.org/10.1017/S0265051714000266>

9 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide



Laura Dobrowen
Postboks 5190 Majorstuen
0302 OSLO

Vår dato: 04.08.2017

Vår ref: 54537 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.05.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

54537	<i>Lærer, diskurs og musikkundervisning. En diskursorientert studie av læreres samtaler om musikkundervisning på småskoletrinnet.</i>
Behandlingsansvarlig	Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Laura Dobrowen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD Marie Strand Solli ved innlevering.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 54537

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er hovedsakelig godt utformet. Dersom det skal publiseres indirekte identifiserende bakgrunnsopplysninger, slik det oppgis i meldeskjema, må det imidlertid innhentes eksplisitt samtykke til dette. Vi anbefaler også at deltakerne i så fall gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering. Følgende setning må da også fjernes: "Som deltaker i prosjektet vil du ikke kunne gjenkjennes når resultatene publiseres."

Vi ber dessuten om at det unngås å informere om at lydopptak anonymiseres, ettersom stemme kombinert med utvalgsriterier eller bakgrunnsopplysninger om informantene kan være identifiserende.

Det oppgis at det kan komme til å gjennomføres observasjon av undervisning. Personvernombudet gjør oppmerksom på at dersom det registreres personidentifiserende opplysninger i denne sammenheng, skal det som hovedregel innhentes informert samtykke fra dem som observeres og eventuelt foresatte. Bruk av video- eller lydopptak vil i utgangspunktet utløse plikt til å innhente informert samtykke på forhånd. I alle tilfeller, uavhengig av om det innhentes personopplysninger, bør det av etiske hensyn gis informasjon til elever og foresatte om at slik observasjon vil finne sted.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Norges musikkhøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2019. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Musikklæreren og læreplanen. En diskursorientert studie av læreres samtaler om læreplanen i musikk på småskoletrinnet.

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet er en del av mitt doktorgradsstudium på Norges musikkhøgskole, ved Senter for Utdanningsforskning i musikk.

Jeg skal gjøre en diskursorientert studie av læreres samtaler om læreplanen i musikk på småskoletrinnet. Forskningsspørsmålet jeg stiller meg, er:

Hvordan er lærernes forhold til læreplanen, sett i lys av diskursorienterte perspektiver?

Utvalget i denne undersøkelsen vil bestå av mellom 5-10 lærere ved ulike skoler. Lærerne finner jeg ved å ta direkte kontakt med lærere, eller med skoleledelser som setter meg i kontakt med lærere i målgruppen.

Et viktig mål med prosjektet er å bidra til økt forståelse for musikkundervisning på småskoletrinnet. Dette vil jeg gjøre gjennom å undersøke læreres ytringer om læreplanen i musikk. Jeg vil se på hvordan lærerne både bidrar til – og preges av – den sosiale konstruksjonen av mening som foregår i skolefeltet.

Hva innebærer deltakelse i prosjektet?

Som lærer vil du delta i en personlig intervju samtale, med en varighet på cirka 1 time. Jeg ønsker å få deg i tale om dine erfaringer omkring læreplanen i musikk.

Innsamling av data til dette prosjektet foregår gjennom et personlig intervju. Eventuelt kan fokusgruppeintervju og observasjon av musikkundervisning bli aktuelt, dersom vi sammen blir enige om dette. Dataene vil bli registrert som lydopptak av intervju, og senere transkripsjoner av intervju. Data fra eventuelle observasjoner registreres som feltnotater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og mine to veiledere som vil ha tilgang til datamaterialet. Min hovedveileder er tilknyttet Norges musikkhøgskole, og min biveileder Høgskolen i Innlandet. Transkripsjoner og eventuelle feltnotater vil bli anonymisert og lagret for å ivareta konfidensialitet. Digitale data vil bli oppbevart på en ekstern enhet og internettfunksjonen slås av når data behandles på PC. Som deltaker i prosjektet vil du ikke kunne gjenkjennes når resultatene publiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 30.06. 2019. Etter denne datoen vil lydopptak slettes, og feltnotater og intervjutranskripsjoner vil bli anonymisert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til prosjektet, ta kontakt med prosjektleder Laura Dobrowen på telefonnummer 959 96 672. E-post: laura.dobrowen@nmh.no.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Med beste hilsen,

Laura Dobrowen, stipendiat i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole.

(Klipp her)

Samtykke til deltakelse i prosjektet

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og er villig til å delta:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

<i>Innledende spørsmål</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Hvor lenge har du jobbet som lærer?
<ul style="list-style-type: none"> • Hva slags ansvar har du (kontaktlærer, faglærer?)
<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke utdanningsreformer/ læreplaner har du vært med på så langt, under utdannelsen og i arbeidslivet (L97, K06, andre?)

<i>Nøkkelspørsmål (tema: profesjonalitet)</i>	<i>Evt. oppfølgingsspørsmål</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Hva er en god musikktime for deg? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hva må til for at du skal få til en slik musikktime? (ressurser, organisering m.m.) • Hvor ofte får du gjennomført en slik god musikktime? Hvorfor/ hvorfor ikke? • Tror du andre lærere ville sagt det samme som deg? Hvorfor/ hvorfor ikke?
<ul style="list-style-type: none"> • Hvis en musikktime ikke fungerer, hva er det som forårsaker dette? (relatert til forrige spørsmål) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Hva er en god musikktime for deg? 	<ul style="list-style-type: none"> • Har du eksempler på noe du vurderer som eksemplarisk musikkundervisning, fra egen eller andre læreres praksis?
<ul style="list-style-type: none"> • Hva legger du i å være profesjonell som musikktime? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan synes du for eksempel at en profesjonell musikktime skal:

	<ul style="list-style-type: none"> - arbeide med elever (og foresatte) - forholde seg til læreplanen - forholde seg til det ledelsen ønsker og kan tilby av ressurser - finne innhold og arbeidsmåter til musikktilen - vurdere elevene faglig - forholde seg til andre lærere • Tror du flere lærere deler din oppfatning? Hvorfor/ hvorfor ikke?
<i>Nøkkelspørsmål (tema: læreplanen)</i>	<i>Evt. oppfølgingsspørsmål</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Er du involvert i lokalt læreplanarbeid ved skolen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan arbeider dere med læreplanen? • Hvordan vurderer du nytten av lokalt læreplanarbeid? • Blir arbeidet fulgt opp av skoleledelsen?
<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke erfaringer har du i å bruke læreplanen i din musikkundervisning? 	<ul style="list-style-type: none"> • Gode erfaringer? • Mindre gode erfaringer? • Tror du andre lærere deler ditt syn? Hvorfor/ hvorfor ikke?
<ul style="list-style-type: none"> • Hvem har hovedansvaret for at kompetansemålene nås, etter din oppfatning? Skoleledelsen? Du? (konfronterende) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Opplever du at det er (for) mange krav til hva lærere skal gjennomføre og prestere? • Opplever du i tilfelle at dette gjelder for musikkfaget også? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvor kommer kravene fra, etter din oppfatning? Fra myndighetene, skoleledelsen, foresatte, media/ offentligheten? • Tror du andre lærere ville sagt det samme som deg? Hvorfor/ hvorfor ikke?
<i>Implementering</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan forstår du det profesjonelle oppdraget ditt? - Hvilken frihet har du i forhold til læreplanen? 	

- Hva er læreplanens status hos deg/ dere?	
- Ønsker du å legge til noe mer, etter det vi har snakket om nå?	

I denne studien undersøker Laura Dobrowen hvordan lærere som underviser i musikk på barnetrinnet (1.-7. trinn) forstår profesjonalitet. Hun har intervjuet en rekke lærere fra ulike skoler, individuelt og i grupper, om forskjellige sider ved det å undervise i musikk på barnetrinnet.

Studien anlegger et profesjonsteoretisk perspektiv på musikkundervisning som profesjonell praksis. Med et slikt perspektiv undersøker Dobrowen hva lærerne oppfatter som meningsfull planleggings- og undervisningspraksis i musikk. I lærernes oppfatninger finner Dobrowen tre sentrale forståelser av profesjonalitet: profesjonalitet som å tilrettelegge for lærerens og elevenes trivsel, å håndtere undervisning i musikk, og å legitimere profesjonell praksis. Forståelsene diskuteres i lys av alternative perspektiver på profesjonalitet.

Dobrowen tar for seg en praksis som hittil har fått lite oppmerksomhet i det nordiske musikkpedagogiske feltet. Videre belyser hun musikkundervisning ved hjelp av profesjonsteori, didaktisk teori, læreplanteori og sosialkonstruksjonistisk teori. På denne måten bidrar studien til å danne nye begreper og perspektiver på allmenn musikkundervisning. Den gir innspill til utvikling av musikkundervisning i grunnskolen, og til hvordan lærere, skoleledere og lærerutdannere bedre kan legge til rette for profesjonell musikkundervisning.

Laura Dobrowen (f. 1982) har tidligere tatt en mastergrad i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole. Hun er utdannet grunnskolelærer og har så langt jobbet i seks år med musikkundervisning på barnetrinnet.

Norges musikkhøgskole
Slemdalsveien 11
PB 5190, Majorstua
NO-0302 OSLO
nmh.no



ISSN 0333-3760
ISSN 2535-373X (online)
ISBN 978-82-7853-284-3 (trykt)
ISBN 978-82-7853-285-0 (pdf)