Nordic Research in Music Education

Original Article | Vol. 2, No. 2, 2021, pp. 100–125 | ISSN: 2703-8041

Grunnskolelærere i musikk og deres kompetanse

Hvordan er situasjonen i norsk kontekst?

Siw Graabræk Nielsen and Sidsel Karlsen

Affiliation: Norges musikkhøgskole, Norge

Contact corresponding author: Siw.G.Nielsen@nmh.no

Sammendrag

I denne artikkelen diskuteres kompetansen til lærere som underviser i musikk i den norske grunnskolen. Utgangspunktet er data hentet fra en spørreundersøkelse blant 293 lærere over hele landet. Undersøkelsen bygger på et Bourdieu-inspirert teoretisk rammeverk der det å ha tilgang til rike musikalsk-kulturelle ressurser forstås som potensielt utvidende for elevenes musikkrelaterte kapital på tvers av sosiale og kulturelle skillelinjer. Tidligere forskning viser at høy grad av faglig spesialisering hos musikk lærerne er knyttet til mulighetene for å iverksette et rikt musikkfag for elevene. Lærerkompetansen i musikk i den norske grunnskolen har generelt blitt forstått som lav, men resultatene fra den rapporterte undersøkelsen viser et mer komplekst bilde av situasjonen.

Nøkkelord: lærerkompetanse, musikk lærere, musikk i grunnskolen

Abstract

The competence of compulsory school music teachers

What is the situation in the Norwegian context?

This article discusses the competence of teachers teaching music in Norwegian compulsory education. It takes as its point of departure data gathered through a survey among 293 teachers located across the country. The theoretical framework is Bourdieu-inspired and emphasises access to rich musical and cultural resources as potentially enhancing for students' music-related capital across social and cultural divides. Previous research shows that a high degree of subject-specific specialisation among music teachers is coupled with the possibilities of implementing a rich music subject for the students. While teacher competence in music in Norway has generally been understood as low, the findings from the survey reported here show a more complex picture of the situation.

Keywords: teacher competence, music in compulsory education, music teachers

Innledning

Kompetansen til lærere i den norske grunnskolen har vært heftig debattert de siste tiårene, og debatten fikk et sterkt oppsving etter at resultatene fra den første PISA-testen (*Programme for International Student Assessment*) traff norsk skolevirkelighet i år 2000. Siden den gang har en rekke reformer og tiltak blitt iverksatt for å heve lærernes faglige og pedagogiske kompetanse. Norge har fått en ny, fem-årig grunnskolelærerutdanning (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016; Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10, 2016), der kravene til opptak er strengere enn før, kravene til faglig fordypning og spesialisering er tydeligere, og studentene må velge mellom utdanninger som kvalifiserer dem for å jobbe med elever i ulike aldersspenn, klassetrinn 1–7 eller 5–10. I tillegg skal alle uteksaminerte grunnskolelærere nå ha en mastergrad (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016; Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10, 2016). Det har blitt utarbeidet en rekke videre- og etterutdanningstilbud for lærere som allerede har sitt virke i grunnskolen samt omfattende kompetanseutviklingstiltak for dette skoleslaget generelt (Utdanningsdirektoratet, u.å.a, u.å.b), og det foretas nasjonale kartlegginger av læreres kompetanse med jevne mellomrom for å følge med på utviklingen (Lagerstrøm et al., 2014; Perlic, 2019).

Også læreres kompetanse i såkalte praktisk-estetiske fag, inkludert kunstfag, har vært oppe til debatt. I 2016 fikk den norske regjeringen i oppdrag av Stortinget, på bakgrunn av stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)), å utarbeide en plan for hvordan de praktisk-estetiske fagene i skolen, derunder musikk, skulle kunne styrkes, både på kort og lang sikt. Planen skulle også omhandle rekruttering av kvalifiserte lærere til de aktuelle fagene (Innst. 19 S (2016–2017)). Oppdraget resulterte i rapporten og strategien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2019), der et av premissene som ligger til grunn for forståelse og videre utvikling av feltet, er at læreres kompetanse i praktiske og estetiske fag i grunnskolen generelt er lav, og at «rundt halvparten av lærerne [...] mangler formell kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 30). Dette samsvarer i stor grad med hvordan musikkpedagoger og andre involverte aktører ser ut til å forstå situasjonen for musikkfaget i skolen (Odland, 2016; Rian, 2019).

I denne artikkelen ønsker vi å diskutere og problematisere det ofte gjentatte narrative om musikk læreres mangelfulle kompetanse med utgangspunkt i data hentet fra en spørreundersøkelse blant lærere som underviser i musikk i den norske grunnskolen. Undersøkelsen er en del av et større forskningsprosjekt som søker å kartlegge barn og unges musikalske oppvekstvilkår i Norge, og der grunnskolens musikkundervisning utgjør en

av flere undersøkelsesarenaer.¹ Med utgangspunkt i lærernes svar vedrørende blant annet utdanningsbakgrunn, undervisningserfaring, arbeidsforhold og musisering utenfor skolehverdagen, er forskningsspørsmålene vi stiller som følger:

- *Hvem underviser i musikk i den norske grunnskolen?*
- *Hva slags kompetanse har disse lærerne, og hvordan er den musikkfaglige kompetansen deres distribuert?*
- *Hvordan kan lærernes musikkfaglige kompetanse og distribusjonen av denne forstås i lys av teoretiske perspektiver som belyser inkluderings- og ekskluderingsmekanismer som er i spill innenfor det musikalske oppvekstfeltet?*

I denne sammenhengen forstås spørsmålet om *hvem* som underviser i relativt vid forstand, og omfatter både demografiske kategorier som kjønn og alder, samt lærernes erfaring målt i antall år den enkelte hadde undervist i grunnskolen, og deres arbeidsvirkelighet som musikk-lærere forstått som antall timer gjennomført musikkundervisning i uka i undersøkelsesåret. Med *kompetanse* mener vi i hovedsak (1) lærernes formelle pedagogiske utdanning; (2) deres formelle musikkfaglige utdanning; (3) den musikkfaglige kompetansen som kommer til uttrykk gjennom deltakelse i musikkaktiviteter utenom skolen; og (4) den musikkfaglige kompetansen som viser seg ved at lærerne underviser i musikk i andre skoleslag enn grunnskolen. I denne artikkelen vil det bredere uttrykket «musikkfaglig kompetanse» referere til de tre siste kategoriene, mens vi vil bruke uttrykkene «formell musikkfaglig kompetanse» eller «formell musikkfaglig utdanning» for å referere til kategori nummer to.

Ifølge Andreassen (2017) vil profesjonell kompetanse omfatte både akademiske kunnskapsdimensjoner, ferdigheter og praktisk kyndighet, samt dimensjoner knyttet til blant annet identitet og profesjonsutøverens bevissthet «om profesjonens sosiale rolle» (s. 144) og vilje til å ta «ansvar for egen yrkesutøvelse» (s. 244) (se også gjennomgangen av ulike aspekter av musikkklæreres kompetanse nedenfor). I en kvantitativ operasjonalisering som en spørreundersøkelse krever, vil dette komplekse området måtte forenkles med en tro på at det å kartlegge læreres formelle utdanning sier mye (om enn ikke alt) om deres tilegnede kompetanse. I tråd med en bredere forståelse i det musikkpedagogiske forskningsfeltet vedrørende samspillet mellom formelle og uformelle arenaer (f.eks. Folkestad, 2006) har vi i tillegg valgt å forstå musikkrelatert deltakelse på andre områder som et uttrykk for lærernes kompetanse. Artikkelen tre forskningsspørsmål besvares på to ulike nivåer: De to første gjennom en empirisk utlegning av spørreundersøkelsens resultater; det siste ved

1 Forskningsprosjektet *The social dynamics of musical upbringing and schooling in the Norwegian welfare state* (DYNAMUS) omfatter til sammen ni forskere som arbeider i tre ulike delprosjekter der følgende musikalske utdannings- og sosialiseringarenaer utforskes: 1) barn og unges medie-musikalske virkelighet, 2) musikkundervisningen i grunnskolen, og 3) musikkundervisningen i de kommunale kulturskolene (se DYNAMUS, u.å.). Prosjektet er støttet av Norges forskningsråd (prosjektnummer 274936).

teoretisk arbeid gjennomgående i artikkelen og refleksiv tolkning (Alvesson & Sköldberg, 1994) av resultatene i siste del av diskusjonen.

Tidligere forskning

I oversikten over tidligere forskning har vi valgt å gjøre en tredeling. Først behandler vi mulige sammenhenger mellom musikk læreres kompetanse og undervisningens kvalitet i et skandinavisk perspektiv. Bakgrunnen for denne avgrensningen er at musikkundervisning i grunnskolen i Norge, Sverige og Danmark foregår under noenlunde like vilkår, og forskningsbasert kunnskap om slik undervisning kan dermed sies å ha relativt stor overføringsverdi mellom disse landene. I andre del ser vi nærmere på musikk læreres faktiske kompetanse i Norge, med utgangspunkt i fire empiriske studier gjort i løpet av det siste tiåret, og med mål om å frembringe en nasjonal kunnskapsoversikt. Til sist gjennomgår vi forskning som er relevant for å forstå hvordan musikk læreres forståelse av sin egen rolle og identitet kan ha sammenheng med undervisningens innhold og utførelse. Vi vil for ordens skyld understreke at uttrykket «musikk lærer» i denne teksten omfatter alle lærere som underviser i musikk i grunnskolen, uavhengig av vedkommendes formelle utdanning.

Musikk læreres kompetanse og undervisningens kvalitet: Et skandinavisk perspektiv

Kunstfag læreres kompetanse synes å være en av de viktigste faktorene når det gjelder å fremme undervisningskvaliteten i denne typen praktisk-estetiske fag (Bamford, 2012). Slike forbindelser og deres gyldighet for musikkfaget har nylig vært diskutert og belyst i skandinavisk sammenheng i antologier (Falthin & Mars, 2020; Holdhus et al., 2021) og gjennom omfattende undersøkelser om musikkfagets stilling i henholdsvis Danmark (Holgersen & Holst, 2020) og Sverige (Lindgren & Ericsson, 2015). I tillegg har Sætre (2018) og Dobrowen (2020) gitt interessante empiriske bidrag i den norske konteksten.

I en antologi som springer ut av et langvarig musikkpedagogisk forskningssamarbeid i Sverige (Falthin & Mars, 2020) beskrives det å undervise i musikk som et komplekst oppdrag, der læreren skal forholde seg til både praktisk gjennomføring, teoribaserte ideer om undervisning og læring, kravene som stilles av fagets læreplaner, samt de ulike stilartene og dimensjonene av musikk som finnes i klasserommet og på skolen for øvrig; «dessutom ska sociala frågor beaktas» (Falthin & Mars, 2020, s. 7). Almqvist (2020) viser, i antologiens siste kapittel, hvordan musikk læreres oppdrag og profesjonelle kompetanse kan forstås i et relasjonelt perspektiv, der dypt forankrede faglige kunnskaper og ferdigheter også innebærer et overskudd til å møte og være åpen for andres erfaringer og å akseptere forandring. Det relasjonelle – også forstått som samspillet mellom lærerens kunnskaper, ferdigheter og evne til åpenhet – er således viktig for undervisningens kvalitet, og for fagets forankring og

fremtid. God håndtering av det komplekse musikkundervisningsoppdraget fordrer altså lærere som har utviklet en bred forståelse av sin egen profesjonalitet og som har omfattende kompetanse. Dessverre viser den svenske nasjonale rapporten om musikkfagets stilling at det kan være vanskelig å rekruttere slike lærere. Blant annet rapporterte en tredjedel av rektorene som hadde ansvar for grunnskolens årstrinn 6 at «svårigheter att rekrytera lärare med önskad kompetens och utbildning i ämnet i mycket eller ganska stor utsträckning utgör hinder för goda resultat i musikämnet» (Lindgren & Ericsson, 2015, s. 123).

En liknende situasjon ser ut til å eksistere i Danmark, der det ifølge Holgersen (2020) har oppstått en lagdeling mellom skoler, hvor noen skoler har økt timetall i musikk og godt kvalifiserte lærere, mens andre skoler har «langt færre timer og mangel på kvalifiserte musikk lærere» (Holgersen, 2020, s. 10; se også Holst, 2013, s. 110–111). Som en konsekvens av dette er «kvalifiseret musikundervisning kun tilgjengelig for nogle elever» (Holgersen, 2020, s. 10). Generelt påpekes en «[m]angel på kvalifiserte musikk lærere [som] medfører at lærere uden musikfaglige kvalifikationer underviser i faget» (Bechmann et al., 2020, s. 47). Sett i lys av det forrige avsnittet vil en slik mangel potensielt ha stor betydning, i negativ forstand, for undervisningens kvalitet.

I antologien redigert av Holdhus et al. (2021) kommer mange av bidragsyterne fra det norske musikkpedagogiske miljøet, og musikkundervisning blir her forstått og diskutert som håndverk – *craft* – på måter som speiler kompleksitetsperspektivene som blir trukket frem i den svenske antologien nevnt ovenfor og som på lignende vis bidrar til forståelse av de ulike kompetanseaspektene som er relatert til god musikkundervisning. Schei (2021) minner om at både *episteme*, *techne* og *phronesis* er viktige kunnskapsdimensjoner i utøvelsen av profesjonell praksis, også den musikkpedagogiske. Både Christophersen (2021) og Johansen (2021) trekker frem endringskapasitet som en viktig del av den profesjonelle musikkpedagogens profesjonalitet, og Espeland (2021) beskriver de viktige håndverksdimensjonene i musikkpedagogisk virksomhet som det som befinner seg i spenningsfeltene mellom det tradisjonelle og det innovative, det kreative og det improvisatoriske, og det materielle og det kroppsliggjorte. Det virker åpenbart at slik vidtrekkende kompetanse først og fremst tilegnes gjennom grundig, formell pedagogisk og musikkfaglig utdanning, og dette bildet forsterkes ytterligere av at Dyndahl og Nielsen (2021) i sitt kapittel fremholder refleksivitet, forstått som «the necessary epistemic craftsmanship to analyse, negotiate and, eventually, be able to choose proper resources and tools in today's complex social and cultural situation» (s. 39) som nødvendig for utøvelse av musikkpedagogisk praksis. I Dobrowens (2020) intervjuundersøkelse av 16 lærere som underviser i musikk i den norske grunnskolen skriver forskeren frem tre forståelser av profesjonalitet på bakgrunn av materialet: å kunne «tilrettelegge for lærerens og elevens trivsel [...] håndtere undervisning i musikk [...] [og] legitimere profesjonell praksis» (s. 139). I disse relativt brede, empirisk baserte kategoriene er det mulig å gjenkjenne og innplassere mange av kompetansedimensjonene som nevnes ovenfor. Et viktig empirisk bidrag til å forstå hvordan musikk læreres

formelle musikkfaglige utdanning påvirker undervisningen i faget, kommer gjennom Sætres (2018) undersøkelse av hvordan innholdet i musikkundervisningen varierer med 135 norske læreres utdanningsbakgrunn i musikk. Sætre finner at det er en signifikant sammenheng mellom noen former for musikalsk kompetanse – identifisert som viktige for å kunne undervise i musikkfaget i skolen – og økende antall studiepoeng oppnådd gjennom høyere utdanning i musikk. Dette gjaldt det å kunne arrangere musikk og legge til rette for musikkutøving i klassen, å kunne instruere og veilede musikkutøvingen i klassen, å kunne komponere, å kunne spille ett eller flere instrumenter, å ha kunnskap i musikkhistorie og om sjangre, samt det å kunne improvisere.

På bakgrunn av både teoretiske og empiriske bidrag til feltet kan det synes som om høy grad av kompetanse hos lærerne er nødvendig for å tilby god undervisning og et rikt musikkfag for elevene. Hva vet vi så om kompetansenivået til lærere som underviser i musikk i den norske grunnskolen? Det finnes flere undersøkelser av musikkklæreres kompetanse i Norge, men dessverre ingen som gir en helhetlig oversikt på nasjonalt nivå. Vi har derfor valgt å gjøre en kort sammenstilling av tilgjengelige studier.

Musikkklæreres kompetanse i Norge: En kunnskapsoversikt

I Skolefagsundersøkelsen fra 2011 (Espeland et al., 2013) inngikk et utvalg av 140 lærere som underviste i musikk på trinn 1–7. Av disse hadde 97,9 % en eller annen form for lærerutdanning, men kun 21,7 % hadde 30 studiepoeng eller mer i musikk. Allmennlærerne utgjorde 70,7 % og dominerte musikkundervisningen på de undersøkte trinnene, men mengden av formell musikkfaglig utdanning så ut til å henge sammen med viktige kompetanseområder, slik som «evne til å bruka samspel, spela til klassen og legga til rette for komponering i grupper» (Espeland et al., 2013, s. 133), som også nevnt ovenfor. Svarprosenten i denne undersøkelsen var imidlertid såpass lav at forskerne selv diskuterer dens begrensede gyldighet (Espeland et al., 2013).

I en spørreundersøkelse blant 135 lærere som underviste i musikk på tredje, sjette og niende trinn i grunnskoler i fem kommuner på Østlandet fant Sætre et al. (2016) at 56 % av respondentene var allmennlærere med musikk i fagkretsen men med relativt få studiepoeng i faget, 10 % var allmennlærere uten formell musikkfaglig kompetanse, og 30 % var utdannet faglærere i musikk (Sætre et al., 2016). Lærere som underviste på høyere klassetrinn hadde høyere formell musikkfaglig kompetanse enn dem på lavere trinn. Dette forholdet gjenspeilte seg også i at lærerne som underviste på det høyeste trinnet i vesentlig større grad deltok i musikkaktiviteter på fritiden, enten som amatører eller profesjonelle.

I Christophersen et al. (2017) sin spørreundersøkelse blant kunstfaglærere i grunnskolen på trinn 1–10 i Hordaland var 46 lærere som underviste i musikk blant respondentene. Av disse hadde hele 73 % 60 studiepoeng eller mer i musikk, 7 % hadde 30–59 studiepoeng, og 20 % hadde mindre enn 30 studiepoeng. I denne undersøkelsen var altså lærernes formelle musikkfaglige kompetanse vesentlig høyere enn i tidligere undersøkelser, og lærerne

opplevde seg også generelt sett som godt kvalifiserte til å undervise i faget (Christophersen et al., 2017). Forskerne kommenterer imidlertid selv det lave antallet respondenter, og diskuterer også mulige skjevheter i utvalget grunnet selvseleksjon (Christophersen et al., 2017).

Den nyeste og mest omfattende undersøkelsen av kompetansen til lærere som underviser i musikk i grunnskolen, fra trinn 1–10, er gjennomført av Statistisk sentralbyrå (SSB) (Perlic, 2019). Utvalget omfattet 1101 respondenter, og resultatene viste at kun 48 av lærerne hadde studiepoeng i faget.² 12 % hadde 1–29 studiepoeng i musikk, 14 % hadde 30–59 studiepoeng, og 21 % hadde 60 studiepoeng eller mer. Den formelle musikkfaglige kompetansen økte i vesentlig grad med undervisning på høyere klassetrinn, og det fantes også en tydelig sammenheng mellom antall studiepoeng i musikk og antall undervisningstimer i faget. Blant lærerne som underviste mer enn fem timer i uka hadde hele 89 % formell musikkfaglig kompetanse, mens det samme var tilfelle for kun 36 % av dem som underviste en time per uke (Perlic, 2019). Denne undersøkelsen har det største antallet deltakere, men er samtidig designet slik at den «kun inkluderer lærere med stillingsprosent på minst 50 prosent» (Perlic, 2019, s. 4). Dette er potensielt problematisk når det gjelder kunstoffaget musikk, siden vi vet at musikere generelt i stor grad kombinerer deltidsansettelser med virksomhet som selvstendig næringsdrivende (Skarstein, 2015), at en stor andel musikkutdannede underviser i ulike skoleslag, også i grunnskolen, men at de gjennomsnittlig oppgir å bruke «mer tid på andre arbeidsoppgaver enn på undervisning» (Arnesen et al., 2014, s. 75), og at omtrent en fjerdedel av ansatte i kommunale kulturskoler også jobber i grunnskolen (Aadnøy, 2017). Det er altså relativt stor grunn til å tro at SSB sitt utvalgskriterium angående stillingsprosent utelater en viss andel lærere som underviser i musikk i grunnskolen og som er godt kvalifiserte ved at de har formell musikkfaglig utdanning.

På bakgrunn av de gjennomgåtte studiene ser det ut til å være vanskelig å stadfeste nøyaktig hvilket nivå av formell musikkfaglig kompetanse som finnes blant lærere som underviser i musikk i grunnskolen i Norge. Dette skyldes blant annet relativt små datasett samt at det kan synes som om deler av arbeidsstokken ikke er med i utvalget. Det vi imidlertid kan anta, med støtte i det ovenstående, er at musikk lærerne har ulik kompetanseprofil. En slik profil vil også kunne samvirke med lærernes rolleforståelse og -identitet og dermed påvirke deres undervisning på ulike måter. Med utgangspunkt i Bouijs (1999) forskning på svenske musikk læreres sosialiseringprosesser vil vi utdype dette i det neste avsnittet.

2 Tilsvarende tall for musikkfaget i andre nordiske land er: Danmark: 87,1 % (Undervisningsministeriet, 2019), Finland: 90,3 % (Education Statistics Finland, u.å.); Sverige: 46,5 % (Skolverket, 2020). Disse tallene er imidlertid ikke umiddelbart sammenlignbare siden hva som regnes som formell kompetanse i faget varierer mellom landene.

Musikklæreres rolleforståelse og -identitet

Mange har skrevet om musikklæreres rolleforståelse og -identitet, og da særlig knyttet til musikkundervisning i grunnskole (f.eks. Angelo & Kalsnes, 2014; Bouij, 1999; Dolloff, 1999; Johansen & Ferm, 2007; Krüger, 1998; Pellegrino, 2009) og musikk- og kulturskole (f.eks. Bouij, 1999; Ferm, 2008; Jordhus-Lier, 2018), men også knyttet til instrumentalundervisning i høyere musikkutdanning (f.eks. Huovinen & Löow, 2020; Nerland, 2007). Flere av disse studiene viser hvordan musikklærere i løpet av utdanningen utvikler sine rolleforståelser og -identiteter gjennom didaktisk refleksjon over tidligere erfaringer som musikkelev i forskjellige undervisningskontekster, og gjennom erfaringer med ulike lærerrollemodeller som tilbys i studiet, der de «deliberately choose the ingredients of one's [their] own teacher identity» (Johansen & Ferm, 2007, s. 74). I denne sammenhengen fremstår Bouij (1999) sin studie av hvordan musikklærerstudenter sosialiseres inn i musikklæreryrket som særlig sentral. Han viser gjennom begrepet «rollidentitet» hvordan studentene tilegner seg en estetisk og pedagogisk kompetanse som muliggjør «den inre bild av sig själv som individen föreställer sig i en social position» (Bouij, 1999, s. 80). Slik knyttes «de yttre förväntningarna på en person – vare sig han/hon är fotbollsspelare, mamma eller musiklärare – och det mer subjektiva 'identitet', individens medvetenhet om sig själv som en unik individ» sammen (Bouij, 1999, s. 80). Noen av de legitime rolleidentitetene tilskrives høy sosial status i musikklærerutdanningen, mens andre tilskrives lav status. Det er for eksempel knyttet høyere sosial status til å innta en rolleidentitet som «musiker/interpret» eller «musikant/allmänt musikintresserad» enn som «elevcentrerad lärare» eller «innehållscentrerad lärare», hevder Bouij (1999, s. 83). De mest fremtredende rolleidentitetene i musikklærerutdanningen opererer slik samtidig innenfor to ulike, men relaterte kontinuum – ett mellom ulike grader av musikalsk allsidighet (smal versus bred), og et annet mellom yrkesrollene som musiker versus lærer. Bouij finner at etableringen av de ulike rolleidentitetene (innenfor disse kontinuumene) blant studentene også bidrar til at de utvikler ulike kompetanseprofiler i løpet av utdanningen: «När väl en yrkesrollidentitet blivit etablerad och erkänd av individens omgivning, så inriktar man sitt fortsatta kunskapssökande efter denna och fördjupar den därmed» (Bouij, 1999, s. 84). Gjennom små og store valg som studentene tar i løpet av utdanningen, vil dermed musikklærere som har den samme utdanningsbakgrunnen, men som har utviklet og etablert ulike rolleidentiteter, kunne tenkes å iverksette ulike musikkundervisningssituasjoner – da noen «musikaliska och pedagogiska situationer [kommer] att framstå som möjliga och önskvärda, och andra som avvikande och felaktiga» (Bouij, 1999, s. 86). Krüger (1998) beskriver dette som at musikklæreres sosialiseringprosesser får stor betydning for lærernes hverdagspraksis i musikkfaget i grunnskolen; likeså viser Georgii-Hemming (2005) hvordan musikklæreres egne musikalske erfaringer virker inn på hva de ønsker å videreføre til sine egne elever.

Teoretiske utgangspunkter

I den ovenstående forskningsgjennomgangen fremgår det at lærerens musikkfaglige kompetanse, og i særdeleshet deres formelle musikkfaglige utdanning, er vesentlig for at elevene skal få oppleve et fag med rike og varierte musikalske uttrykksformer og -måter (f.eks. Espeland et al., 2013; Sætre, 2018; Sætre et al., 2016). Det er også mulig å ane konturene av at og hvordan slik kompetanse er ulikt distribuert. Samtidig kommer det frem at forutsetningene for denne formen for kompetanse i stor grad utvikles gjennom musikk lærerens eget utdanningsløp (Bouij, 1999). I DYNAMUS-prosjektet, som studien rapportert her er en del av (se fotnote 1), er det viktig å undersøke slike sammenhenger i lys av en overordnet interesse for de inkluderings- og ekskluderingsmekanismene som er i spill innenfor det musikalske oppvekstfeltet. For å forstå hvordan musikk lærerens kompetanse til å iverksette musikalsk bredde er koblet til sosial og kulturell inkludering og ekskludering, må imidlertid noen teoretiske premisser legges på bordet.

DYNAMUS (u.å.) bygger i hovedsak på et Bourdieu-inspirert teoretisk rammeverk. I den konteksten som denne artikkelen utgjør velger vi å trekke frem to teoretiske hovedpunkter som vi mener har særskilt relevans for vårt undersøkelsesområde. Det første punktet er knyttet til Bourdieus (1995) forståelse av habitus som et «forenende og genererende prinsipp som lar indre og relasjonelle kjennetegn ved en posisjon komme til uttrykk i form av en livsstil» (s. 36), og muligheten denne forståelsen gir for å undersøke musikk lærerens rolleidentitet og dennes konsekvenser for undervisning som en form for profesjonell eller yrkesmessig habitus (Colley et al., 2003). Slike koblinger finnes allerede tilgjengelig i den musikkpedagogiske forskningslitteraturen (f.eks. Dwyer, 2015; Perkins & Triantafyllaki, 2013; Wright, 2008), og ifølge Perkins og Triantafyllaki (2013) vil en musikk lærerhabitus oppstå i samspillet mellom en lærers profesjonelle identitet og vedkommendes posisjon i arbeidslivet, og reflekteres gjennom lærerens «knowing-how to teach music in particular settings, where know-how comes about through orientation to dispositions of the ‘right person for the job’ of music teacher» (s. 176). Hva det innebærer å være rett person for jobben vil variere fra skoleslag til skoleslag, og også mellom ulike skoler, noe som innebærer at «[e]ach workplace thus interacts with each teacher to form different constructions of professional know-how» (s. 176). Slik vi forstår dette utgangspunktet vil en musikk lærerhabitus ikke kun være formet av lærerens faglige bakgrunn og utdanning, men også formes gjennom arbeidslivsdeltakelse både i skolepraksiser og på andre arbeidsplasser eller yrkesarenaer. Den vil dermed innebære musikk lærerens *fortsatte* sosialisering (jf. Bouij, 1999; Krüger, 1998) og utvikling i samspill med yrkesfeltet.

Vårt andre punkt er knyttet til antakelsen om at det å kunne fremvise kunnskap om og omgås på kompetente måter med musikk utgjør en svært viktig del av et individs opparbeidede kulturelle kapital (Bourdieu, 1984, s. 19). Der den dominerende klassens foretrukne musikalske former i Bourdieus *Distinksjonen* (1984) i hovedsak omfatter vestlig

klassisk musikk, har det dominante smaksmonsteret i våre dager dreid seg mot at det positivt distingverende er knyttet til å kunne beherske et bredere musikalsk repertoar og å fremstå som en musikalsk alteter (Bennett et al., 2009; Dyndahl et al., 2014; Peterson, 1992). Dette innebærer ikke bare det å *lytte til* en rekke, ofte nøye utvalgte, musikalske stilarter og sjangere; det handler også om å mestre de ulike musikkuttrykkenes kroppslig-performative aspekter (Crossley, 2015), og slik å kunne *gjøre* og *være* ulike musikkformer på kvalifisert vis.

Hvis beherskelse av musikalsk variasjon og bredde utgjør en vesentlig del av den kulturelle kapitalen, og slik kapital anses å spille en rolle i enkeltindividers muligheter for sosial mobilitet og livssjanser, blir det også viktig, i et likhetsperspektiv, hvem som får tilgang til disse spesifikke musikalsk-kulturelle ressursene; med andre ord hvem som blir *inkludert i* eller *ekskludert fra* vidtfavnende musikalsk deltakelse. I denne sammenhengen har lærere som underviser i musikk i grunnskolen etter vår mening en viktig funksjon. I motsetning til musikkundervisningen som foregår i kulturskolen, der det finnes en godt dokumentert demografisk skjevhet blant deltakerne (Berge et al., 2019), omfatter grunnskolens musikkundervisning *alle* barn og unge i Norge. Hvem musikk læreren er, hva slags rolleidentitet eller yrkesmessig habitus vedkommende bringer med seg, og dermed hva slags kompetanse læreren har med tanke på å iverksette et rikt musikkfag, kan således potensielt ha stor betydning for barn og unges tilgang til opplevelser som utvider den musikalske erfaringshorisonten, på tvers av sosiale og kulturelle skillelinjer. Som Perkins og Triantafyllaki (2013) påpeker, er en viktig del av musikk lærerhabitusen å vite «how to engage pupils through appropriate choice of repertoire» (s. 176) og, vil vi legge til, å gi tilgang til rike musikalske ressurser, både når det gjelder lytting, utøving og skaping. Hvordan og på hvilke premisser slik lærerkompetanse og tilgang er distribuert i grunnskolens musikkundervisning, og også hvordan kompetansesituasjonen for faget virkelig forholder seg, overordnet sett, blir dermed interessant å undersøke empirisk.

Metode

For å undersøke hvem som underviser i musikk i den norske grunnskolen, hva slags kompetanse disse lærerne har og hvordan den formelle musikkfaglige delen av denne kompetansen er distribuert, valgte vi å gjennomføre en survey – kjennetegnet av en systematisk kartlegging av bestemte variabler (de Vaus, 2013) – blant et utvalg musikk lærere i dette skoleslaget. Surveyen ble gjennomført som en spørreskjemaundersøkelse,³ og i løpet av 2019 og våren 2020 ble lærere som underviste i musikk i den norske grunnskolen, invitert

3 Undersøkelsen ble gjennomført av Live Weider Ellefsen (prosjektleder), Sidsel Karlsen, Siw Graabræk Nielsen og Odd Skårberg.

til å delta. Undersøkelsen var dermed rettet mot lærere som underviste i musikk i de aktuelle undervisningsårene 2018/2019 og 2019/2020, og undersøkte grunnskolefaget musikk innenfor rammene av elevenes obligatoriske musikkundervisning.⁴

For å gjøre utvalget av musikk lærere håndterbart, tok vi utgangspunkt i et kriteriebasert utvalg – *purposive sampling* – av 800 grunnskoler (de Vaus, 2013). Antall skoler som skulle med i dette utvalget var basert på hvert fylkes gjennomsnittlige elevtall og skoletall slik dette var registrert i GSI for skoleåret 2018/2019.⁵ Videre skulle alle kommuner være representert med minst én skole og fordelingen mellom type skole (barneskole, kombinert skole eller ungdomsskole) og skolestørrelser skulle ligge tett opptil den statistiske fordelingen i GSI. I det kriteriebaserte utvalget var 54 % av skolene barneskoler, 29 % var kombinerte skoler og 17 % var ungdomsskoler. Dette avvok noe fra den offisielle statistikken der antallet barneskoler var noe høyere (59 %) og antallet kombinerte skoler og ungdomsskoler var noe lavere (hhv. 23 % og 18 %) (Utdanningsforbundet, 2018). Av de utvalgte skolene i det kriteriebaserte utvalget hadde 29 % av skolene færre enn 100 elever, 40 % fra 100 til 299 elever og 31 % hadde 300 elever eller mer. Forskergruppen kontaktet alle grunnskolene i dette utvalget for å skaffe til veie de offisielle e-postadressene til lærere som underviste i musikk ved skolene. Totalt ble det sendt ut forespørsler om deltakelse i spørreundersøkelsen via e-post til i alt 1.082 lærere som skolene opplyste om underviste i musikk ved 537 skoler i totalt 323 kommuner.⁶

Den elektroniske gjennomføringen av undersøkelsen ble produsert gjennom Høgskolen i Innlandet ved bruk av programvaren *Checkbox* (<https://checkbox.com>), og lærerne fikk tilgang til spørreskjemaet via en link i den utsendte e-posten. Ved innlogging i spørreskjemaet ble lærerne informert om at deres deltakelse var frivillig, og at de kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst. De ble også informert om at svarene ble aidentifisert, og at ingen lærere eller skoler skulle kunne identifiseres i publikasjoner basert på materialet. På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet og Norges musikkhøgskole har Norsk senter for forskningsdata (NSD) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.⁷

Totalt deltok 293 lærere fra 239 skoler i undersøkelsen, og dette ga en svarprosent på 44,5 % på skolenivå. Skoler fra alle landets fylker var representert i det endelige utvalget av lærere, og svarprosenten på kommunenivå var 42,3 % med svar fra lærere i 179 av 423 kommuner.⁸

4 Undervisning i valgemnet *Sal og scene* falt utenfor den musikkundervisningen som var i fokus i undersøkelsen.

5 Vi tok utgangspunkt i fylkesinndelingen i Norge per 2018. Inndelingen av kommuner og fylker ble endret fra 2020.

6 Det lyktes ikke forskergruppen å få tilgang til de offisielle e-postadressene til musikk lærerne ved alle de 800 grunnskolene.

7 NSD referansekode 847776.

8 Antallet kommuner er hentet fra 2018/2019 da det totalt var 423 kommuner i Norge, inkludert Svalbard (som ikke egentlig har status som kommune/fylke).

Figur1: Antall svar og antall skoler representert per fylke

Spørreskjemaet inneholdt hovedsakelig åpne spørsmål om undervisningsinnholdet i den forrige økten med musikkundervisning lærerne hadde hatt, samt om musikken til fellessamlinger og liknende arrangementer ved skolen (se Ellefsen, 2020). Av spesiell interesse for denne artikkelen er imidlertid svarene på spørsmål om formell pedagogisk og musikkfaglig utdanning, undervisningserfaring, om lærerne underviste i musikk andre steder enn i grunnskolen i det aktuelle undervisningsåret samt om deres eventuelle deltakelse i musikkaktiviteter utenom skolen som profesjonell eller amatør (se figur 2). Analysen av svarene ble gjennomført ved bruk av programvaren *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Resultater

Hvem underviser i musikk i grunnskolen?

Vi fant at flere kvinner enn menn underviser i musikk i grunnskolen. Av dem som svarte på vår undersøkelse, var 190 lærere kvinner (64,8 %) og 94 lærere var menn (32,1 %).⁹ Denne kjønnsfordelingen viser en litt høyere prosentvis andel mannlige lærere blant musikk lærerne enn blant de 25,2 % mannlige lærerne i grunnskolen rent generelt (Statistisk sentralbyrå, 2019), og på samme vis en høyere andel mannlige lærere i musikk enn i SSBs kompetanseundersøkelse som fant 20,3 % mannlige lærere i musikk (Perlic, 2019).

Lærernes aldersspenn var fra 23 til 67 år og deres gjennomsnittlige alder var 41,7 år ($SD = 10,3$ år; $N = 284$). De fleste musikk lærerne hadde undervist mer enn 5 år i grunnskolen. Som tabell 1 viser, hadde totalt 106 lærere (36,2 %) mer enn 15 års undervisningserfaring i grunnskolen, 43 lærere (14,7 %) hadde undervist i grunnskolen mellom 10 og 15 år, 68 lærere (23,2 %) hadde fra 5 til 9 års undervisningserfaring og 68 lærere (23,2 %) hadde undervist i mindre enn 5 år i grunnskolen. Vi vet imidlertid ikke om denne rapporterte

9 Åtte lærere unnlot å oppgi kjønn, og en respondent ønsket ikke å oppgi kjønn.

18. *Underviser du i musikk andre steder enn i grunnskolen inneværende år?

Med "musikkundervisning" her mener vi også instruksjon og undervisning i det frivillige musikklivet, for eksempel korps og kor.

- ☐ Ja
- ☐ Nei

19. *Hvor underviser du i musikk ellers?

Du kan krysse av for flere alternativer.

-
- ☐ Kommunal kulturskole
- ☐ Privat musikk- eller kulturskole
- ☐ Videregående skole, program for musikk, dans og drama
- ☐ Videregående skole, andre studieprogram
- ☐ Kor
- ☐ Korps
- ☐ Annet, gi en kort beskrivelse

20. *Hvilken pedagogiske utdanning har du?

Fleire valg er mulig. Informasjon om *musikk* i utdanningen din kan du gi i neste spørsmål.

- ☐ Førskole- eller barnehagelærerutdanning
- ☐ Grunnskolelærerutdanning eller allmennlærerutdanning
- ☐ Faglærerutdanning
- ☐ Praktisk pedagogisk utdanning (PPU) eller pedagogisk seminar (ped.sem)
- ☐ Ingen formell pedagogisk utdanning
- ☐ Annet, vær vennlig å spesifiser

21. *Har du formell utdanning i musikk?

- ☐ Ja
- ☐ Nei

22. Kryss av og spesifiser for aktuelle utdanningsnivå i musikk

		Kort beskrivelse:
Halvtårsenhet / 30 studiepoeng / 10 vekttall	☐	
Arsenhet / 60 studiepoeng / 20 vekttall	☐	
Videreutdanning	☐	
Etterutdanning / kurs	☐	
Bachelor / Cand.Mag.	☐	
Master / Hovedfag	☐	
Doktorgradsutdanning	☐	

23. *Deltar du i musikkaktiviteter utenom skolen, som profesjonell eller amatør?

- ☐ Ja
- ☐ Nei

24. I feltet nedenfor kan du gi en kort beskrivelse av din egen musikk- og musikeraktivitet.

Figur 2: Utdrag fra spørreskjemaet

undervisningserfaringen utelukkende er knyttet til erfaring med musikkundervisning i grunnskolen, men fordelingen her skiller seg ikke særlig fra resultatene i SSBs kompetanseundersøkelse (Perlic, 2019, s. 88).

Tabell 1: Musikk lærernes undervisningserfaring (N = 293)

Undervisningserfaring	Prosent (Antall lærere)
Mindre enn 5 år	23,2 % (68)
5–9 år	23,2 % (68)
10–15 år	14,7 % (43)
Over 15 år	36,2 % (106)

De fleste musikk lærerne underviste relativt få musikk timer per uke noe som medianen på 4 musikk timer viser ($Md = 4,0$; $N = 277$). Vi fant også at 68 % av lærerne underviste mellom 0,8–9,6 musikk timer ukentlig ($M = 5,2$; $SD = 4,4$; $N = 277$). Kun tre av lærerne rapporterte at de underviste i musikk 20 timer eller mer ukentlig, noe som tilsvarer en heltidsstilling som musikk lærer i grunnskolen. Det var også signifikante kjønnsforskjeller mellom kvinner og menn når det gjaldt antall undervisningstimer i musikk per uke ($F = 7,4$; $df = 2$; $p < 0,001$) der mannlige lærere i gjennomsnitt underviste flere timer i musikk per uke ($M = 6,6$; $SD = 4,7$; $N = 82$) enn det kvinnelige lærere gjorde ($M = 4,5$; $SD = 4,1$; $N = 184$).

Hva slags kompetanse har disse lærerne?

Vi har, som tidligere nevnt, undersøkt musikk lærernes kompetanse i forhold til formell pedagogisk og musikkfaglig utdanning, deltakelse i musikkaktiviteter utenom skolen, samt i forhold til om de underviser i musikk utenfor grunnskolen.

Med unntak av fire lærere (1,4 %), hadde lærerne som underviste i musikk i grunnskolen formell pedagogisk utdanning (98,6 %) (se tabell 2).

Tabell 2: Musikk lærernes formelle pedagogiske utdanning (N = 286)

Formell pedagogisk utdanning	Prosent (Antall lærere)
Grunnskole/allmennlærer	47,6 % (136)
PPU	16,8 % (48)
Faglærer	9,4 % (27)
Faglærer og PPU	7,9 % (20)
Grunnskole og faglærer	3,5 % (10)
Annet	2,4 % (7)
Førskolelærer/barnehagelærer	2,1 % (6)
Grunnskolelærer og annet	1,7 % (5)
PPU og annet	1,7 % (5)
Faglærer og annet	1,0 % (3)
Førskolelærer og grunnskolelærer	0,7 % (2)
Førskolelærer, grunnskolelærer og faglærer	0,3 % (1)
Førskolelærer, grunnskolelærer og PPU	0,3 % (1)
Grunnskolelærer, faglærer og PPU	0,3 % (1)

Formell pedagogisk utdanning	Prosent (Antall lærere)
Førskolelærer og faglærer	0,3 % (1)
Ingen og annet	0,7 % (2)
Førskolelærer, faglærer og annet	0,3 % (1)
Grunnskolelærer, faglærer og annet	0,3 % (1)
Førskolelærer, PPU og annet	0,3 % (1)
Ingen	1,4 % (4)

Totalt hadde over halvparten av musikk lærerne formell pedagogisk utdanning som grunnskolelærer eller allmennlærer (54,7 %). Av disse hadde 7,1 % i tillegg annen formell pedagogisk utdanning som faglærer, praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), førskolelærer eller annet. En vesentlig andel av lærerne hadde praktisk-pedagogisk utdanning (27,1 %), men kun 16,8 % hadde dette som sin eneste formelle pedagogisk utdanning. En stor andel av musikk lærerne var også utdannet som faglærere i musikk (23,1 %), men bare 9,1 % av faglærerne hadde dette som sin eneste formelle pedagogiske utdanning. Våre resultater viser slik at lærere som underviser i musikk enten hovedsakelig har utdanning som grunnskolelærere/allmennlærere eller at de har formell pedagogisk utdanning som faglærere eller PPU. Kun 2,1 % av musikk lærerne har førskolelærer/barnehagelærerutdanning som sin eneste formelle pedagogiske utdanning. I tillegg finner vi at litt over en femtedel av musikk lærerne (20,3 %) har flere formelle pedagogiske utdanninger. Musikk lærerne i vår undersøkelse ser dermed ut til å ha god formell pedagogisk kompetanse.

Hva slags *musikkfaglig* kompetanse hadde så musikk lærerne? En høy andel av musikk lærerne (79,3 %, 226 lærere) svarte at de hadde formell musikkfaglig kompetanse, og flest lærere (29,1 %) hadde en årsenhet i musikk (60 studiepoeng) som sin høyeste formelle musikkutdanning (se tabell 3). Vi fant også at det tilsammen var nesten like mange lærere (28,1 %, 80 lærere) som enten hadde en bachelor/cand. mag. i musikk (14,4 %) eller master/hovedfag i musikk (13,7 %). Videre hadde 16,1 % av lærerne en halvårsenhet (30 studiepoeng) og 4,6 % av lærerne en videreutdanningsenhet i musikk som sin høyeste formelle musikkfaglige utdanning.¹⁰ Dette viser en høy grad av faglig spesialisering hos musikk lærerne som deltok i undersøkelsen.

Tabell 3: Lærernes høyeste formelle utdanning i musikk (N = 285)

Utdanningsnivå i musikk	Prosent (Antall lærere)
Halvårsenhet 30 studiepoeng	16,1 % (46)
Årsenhet 60 studiepoeng	29,1 % (83)
Videreutdanning diverse studiepoeng	4,6 % (13)
Bachelor/cand. Mag 180/240 studiepoeng	14,4 % (41)
Master/hovedfag 300/360 studiepoeng	13,7 % (39)

¹⁰ Vi mangler data for 4 lærere som svarte at de hadde formell utdanning i musikk, men som ikke spesifiserte utdanningsnivået nærmere.

Det var ingen signifikante forskjeller mellom kvinnelige og mannlige musikkklærerne når det gjaldt om de hadde formell musikkfaglig utdanning eller ei, og det var heller ingen kjønnsforskjeller med hensyn til mengden av slik utdanning (målt i høyeste formelle utdanningsnivå og studiepoeng). Vi fant heller ingen forskjeller med hensyn til alder i forhold til lærernes formelle musikkfaglige utdanning. Det var imidlertid en signifikant sammenheng mellom antall år undervisningserfaring i grunnskolen og avlagt bachelorgrad/cand. mag. i musikk ($X^2 = 8,2$; $df = 3$; $p < 0,05$). Det var flere lærere blant dem med mindre enn 10 års undervisningserfaring i grunnskolen som hadde en bachelorgrad i musikk, enn det var blant lærerne som hadde mer enn 10 års undervisningserfaring. Dette innebærer altså at det var en høyere grad av faglig spesialisering blant de «ferskeste» musikkklærerne enn det var blant dem som hadde undervist i faget i en årrekke.

Vi var også interessert i den mer utøvende musikkfaglige kompetansen lærerne viste ved å delta i musikk- og musikeraktiviteter utenom skolen, og spurte dem derfor om de deltok i slike aktiviteter, enten som profesjonell eller amatør. 77,2 % (220 lærere) av lærerne svarte at de deltok i slike aktiviteter (se tabell 4).

Tabell 4: Musikkklærernes musikk- og musikeraktivitet utenom skolen (N = 285)

Aktivitet	Prosent (Antall lærere)
Ja	77,2 % (220)
Nei	22,8 % (65)
Profesjonell virksomhet	35,8 % (102)
Amatørvirksomhet	38,2 % (109)

De fleste av lærerne som deltok i musikk- og musikeraktiviteter utenom skolen, ga en kort beskrivelse av aktivitetene som viste at de hovedsakelig deltok som enten profesjonelle utøvere i kor, band, orkester og musikkproduksjon, eller som amatører i liknende aktiviteter. For 35,8 % av musikkklærerne kunne aktiviteten karakteriseres som å være av profesjonell karakter, mens 38,2 % av lærerne drev med musiker- og musikkaktiviteter som amatører.¹¹ Vi fant også at lærere med høy grad av formell musikkfaglig utdanning i større grad deltok i musikk- og musikeraktiviteter utenom skolen ($X^2 = 15,4$; $df = 4$; $p < 0,01$).

Hvorvidt lærerne underviste i musikk andre steder enn i grunnskolen, sier også noe om deres musikkfaglige kompetanse. Totalt oppga 25,3 % (72) av lærerne at de underviste i musikk andre steder, mens 74,7 % (213 lærere) oppga at de ikke gjorde dette (se tabell 5). Vi var derfor interesserte i å finne ut om det var noen forskjeller med hensyn til formell musikkfaglig utdanning mellom disse to gruppene. Vi fant at det i gruppen som underviste i musikk andre steder enn i grunnskolen, var signifikant flere lærere med høy grad av formell musikkfaglig kompetanse ($X^2 = 23,6$; $df = 4$; $p < 0,001$).

¹¹ Vi kategoriserte virksomheten som enten profesjonell eller amatørrelatert på bakgrunn av de beskrivelsene lærerne selv ga, og med utgangspunkt i vår egen lange erfaring som aktive deltakere i musikklivet i Norge i mange ulike sammenhenger.

Tabell 5: Musikk lærernes undervisningssteder i musikk utenom grunnskolen (N = 285)

Undervisningssted	Prosent (Antall lærere)
Ja	25,3 % (72)
Nei	74,7 % (213)
Kommunal kulturskole	12,6 % (36)
Privat musikk- eller kulturskole	2,8 % (8)
Videregående skole, MDD	1,1 % (3)
Videregående skole, andre studieprogram	0,4 % (1)
Kor	8,1 % (23)
Korps	7,7 % (22)
Annet	5,6 % (16)

Samlet sett fremstår musikk lærerne i vår spørreundersøkelse som godt kvalifiserte til å undervise i faget, noe spesielt andelen med formell musikkfaglig utdanning, den høye deltagelsen i musikkaktiviteter utenom skolen samt den store andelen med formell pedagogisk utdanning, viser.

Hvordan er den musikkfaglige kompetansen distribuert?

Vi var spesielt interessert i å finne ut hvordan den formelle musikkfaglige kompetansen var fordelt med hensyn til demografi innad i den enkelte skole (klassetrinn, stillingsstørrelse musikk), mellom skoler med ulik størrelse (antall elever) og mellom kommuner med ulik størrelse (innbyggertall). Videre undersøkte vi hvordan denne kompetansen var geografisk fordelt mellom fylker (fylket der skolen lå i skoleåret 2018/2019).

Vi fant at lærere *med* formell utdanning i musikk underviser på alle klassetrinn i grunnskolen, og at lærere med høy grad av formell musikkfaglig kompetanse underviser på alle klassetrinn. Det gjør også lærere med lav grad av formell musikkfaglig kompetanse, samt lærere uten formell utdanning i musikk. Vi fant ingen signifikante sammenhenger som skulle tyde på en annen fordeling av den formelle musikkfaglige kompetansen mellom klassetrinn i skolen. Det var heller ingen sammenheng mellom deltakelse i musikkaktiviteter utenom skolen, enten som amatør eller profesjonell, og hvilket klassetrinn lærerne underviste på.

Det som imidlertid synes å ha betydning for hvordan den musikkfaglige kompetansen er fordelt innad i den enkelte skole, er knyttet til lærerens stillingsstørrelse i musikk (her målt i antall undervisningstimer i musikk per uke). Vi fant at lærere som underviste i musikk i 6 timer eller mer per uke, i større grad hadde formell musikkfaglig utdanning, enn dem som underviste i musikk i mindre enn 6 timer per uke ($X^2 = 20,7$; $df = 1$; $p < 0,001$). Lærerne som underviste i 6 timer eller mer i uka hadde også et høyere formelt musikkfaglig utdanningsnivå enn de lærerne som underviste i mindre enn 6 timer i uka ($X^2 = 31,0$; $df = 4$; $p < 0,001$). Det var imidlertid ingen sammenheng mellom deltakelse i musikkaktiviteter utenom skolen i forhold til antall undervisningstimer i musikk.

Skolestørrelse (her målt i antall elever på skolen) synes også å ha betydning med hensyn til i hvilken grad musikkklærerne ved skolen har formell musikkfaglig kompetanse ($X^2 = 9,0$; $df = 2$; $p. < 0,05$). Ved skoler med 100 elever eller mer hadde mellom 80,6 % (skoler med 100–299 elever) og 83,8 % (skoler med mer enn 300 elever) av lærerne formell musikkfaglig utdanning. Ved skoler med færre enn 100 elever hadde kun 64 % av lærerne slik utdanning. Vi fant imidlertid ingen signifikante sammenhenger mellom skolestørrelse og formelt musikkfaglig utdanningsnivå eller musiker- og musikkaktivitet utenom skolen.

Da vi undersøkte hvordan den musikkfaglige kompetansen var fordelt mellom kommuner av ulik størrelse, fant vi ingen signifikante forskjeller mellom kommunene verken når det gjaldt andelen lærere med formell musikkfaglig utdanning eller med hensyn til nivået på slik utdanning. Til slutt undersøkte vi også hvordan den musikkfaglige kompetansen var fordelt mellom fylkene der skolene lå i 2019. Heller ikke her fant vi noen signifikante forskjeller mellom fylkene i så måte. På bakgrunn av våre funn, har vi derfor grunn til å anta at godt kvalifiserte lærere underviser i musikk i grunnskolen uavhengig av størrelsen på kommunen der skolen ligger og uavhengig av i hvilken landsdel skolen ligger. Dette kan innebære at det er stor sannsynlighet for at elever i grunnskolen har tilgang til høyt kvalifiserte lærere i musikkfaget uavhengig av hvor i Norge de bor, men at slik tilgang til en viss grad avhenger av skolens størrelse.

Diskusjon

Flere av de tidligere undersøkelsene av norske musikkklæreres kompetanse har relativt få respondenter, og noen av disse er også begrenset til spesifikke geografiske områder (Christophersen et al., 2017; Espeland et al., 2013; Sætre, 2018; Sætre et al., 2016). I det følgende vil vi derfor i hovedsak diskutere våre resultater opp mot SSB sin undersøkelse av kompetansen til lærere som underviser i musikk i grunnskolen (Perlic, 2019), siden denne studien er den mest omfattende og også den som er nærmest vår egen i tid. Vi vil også iverksette øvrige av de forskningsrelaterte og teoretiske utgangspunktene som det er gjort rede for tidligere i denne artikkelen.

Våre funn sammenfaller på to viktige punkter med SSB sine resultater, på skolenivå: For det første kan man gjenfinne mønsteret med at lærere som underviser et visst antall timer i uka har vesentlig høyere grad av formell musikkfaglig kompetanse. I SSB sin rapport ligger dette skillet ved «lærere som underviser i fem timer eller mer i uka» (Perlic, 2019, s. 58), mens i vår undersøkelse ligger et tilsvarende brekkpunkt på 6 timer eller mer, altså svært nær. For det andre viser også SSB sin undersøkelse en tydelig heving i formelt musikkfaglig kompetansenivå ved skoler som har 100 elever eller mer, sett opp mot skoler med færre enn 100 elever (Perlic, 2019). Med tanke på vår interesse for distribusjon av musikkfaglig kompetanse, vil det da være mulig å hevde med stor sikkerhet at barn og unge som går på

relativt store skoler med stor sannsynlighet har tilgang til en faglig sterk musikk lærer. Det samme kan sies om dem som går på skoler der musikkundervisningen er organisert rundt et fåtall lærere som underviser i faget 5–6 timer eller mer i uka. Disse måtene å organisere skolevirksomhet og undervisning på ser altså ut til å gi elevene større muligheter for å få tilgang til rike musikalsk-kulturelle ressurser, og dermed potensielt musikkrelatert kulturell kapital (Bourdieu, 1984), gjennom lærernes sterke faglige kompetanse.

Resultatene våre *skiller seg* også fra SSB sine på interessante områder, på lærernivå: Blant lærerne i vår spørreundersøkelse hadde hele 79,3 % formell musikkfaglig utdanning, mens SSB rapporterte at kun «[h]alvparten (48 %) av lærere som underviser i musikk har studiepoeng i faget» (Perlic, 2019, s. 56). SSB finner også at det er de eldste lærerne som har den høyeste formelle musikkfaglige kompetansen (Perlic, 2019), mens våre funn viser at det er høyere formell musikkfaglig kompetanse blant musikk lærerne med minst undervisningserfaring. Vår tolkning er at disse forskjellene skyldes at de to undersøkelsene har truffet noe ulike utvalg av musikk lærere, som kan ha hatt ulike sosialiseringer inn i yrket (Bouij, 1999) og dermed også potensielt utviklet ulik musikk lærerhabitus (Perkins & Triantafyllaki, 2013), og at begge utvalgene kan ha visse skjevheter.

Som nevnt tidligere, har SSB henvendt seg til lærere som har 50 % stilling eller mer, og denne strategien kan ha ført til at de, med tanke på representativitet, har et for stort antall allmenn- og grunnskolelærere i sitt utvalg; lærere med høy stillingsprosent, men som har liten eller ingen musikkfaglig kompetanse, og som kanskje bare underviser sin egen klasse i musikk (Perlic, 2019). Følger vi Bouijs (1999) logikk, vil disse lærerne kunne ha en rolleidentitet der bred musikalsk allsidighet står i sentrum og som på kontinuumet for musiker versus lærer vil kunne plasseres langt ute på lærersiden – kanskje i såpass stor grad at bred *pedagogisk* allsidighet som lærer anses som viktigere enn musikkfaglig kompetanse.

På samme måte kan vår undersøkelse ha tiltrukket seg en for stor andel lærere med høy musikkfaglig kompetanse; lærere med formell musikkfaglig utdanning og med flere tilsettingsformer og som typisk både har flere ulike musikkrelaterte jobber og også driver profesjonell virksomhet som utøvende og skapende musikere (Arnesen et al., 2014; Skarstein, 2015; Aadnøy, 2017). Disse lærernes kompetanseprofiler kan innebære rolleidentiteter som omfatter både bred musikalsk allsidighet og en smalere tilnærming til dette; de kan antakelig også gjenfinnes på flere punkter i kontinuumet musiker/lærer. Likevel er det grunn til å tro at disse lærernes rolleidentitet alltid innebærer en relativt omfattende musikk-komponent, enten denne gir seg uttrykk gjennom en forståelse av å være *musikk*-lærer eller *musiker*, gitt den større faglige spesialiseringen. Det virker også rimelig å tro at denne gruppens musikk lærerhabitus (Perkins & Triantafyllaki, 2013) er sammensatt på annet vis enn hos allmenn- og grunnskolelærerne som underviser i musikk, siden den fortsatte yrkessosialiseringen som omfatter musikk ser ut til å foregå på flere ulike arenaer. Denne gruppens antatt begrensede stillingsstørrelse i grunnskolen kan ha gjort at lærere av denne typen falt ut av SSB sitt utvalg. Grunnene til at de eventuelt er overrepresenterte

i vårt utvalg kan henge sammen med at vår spørreundersøkelse kom fra institusjoner som utdanner musikere og musikkpedagoger, og dermed ble omfavnet med lojalitet av noen typer respondenter, men kanskje også oppfattet som noe truende av potensielle deltakere som ikke selv hadde høy musikkfaglig kompetanse. Uttrykt med Bourdieus (1984) begreper kan spørreundersøkelsen i seg selv – eller snarere dens institusjonelle tilhørighet – ha virket som et redskap for distinksjon som skapte et skille mellom musikkklærere som selv oppfattet at de hadde den legitime musikkfaglige og -kulturelle kompetansen til å svare på undersøkelsen, og dem som ikke følte at de hadde det.

Det kan synes vanskelig å stadfeste hvorvidt det ofte gjentatte narrativet om at lærere som underviser i musikk i den norske grunnskolen har mangelfull kompetanse representerer den faktiske virkeligheten. Med utgangspunkt i det ovenstående vil vi argumentere for at de to ulike utvalgene musikkklærere som fremkommer i SSB (Perlic, 2019) sin undersøkelse og vår egen må forstås som *kompletterende*, og at svaret på hva som utgjør en realitet i denne sammenheng kan ligge et sted midt imellom SSBs resultater og våre. Vi vil altså hevde, med en viss forsiktighet, at lærerkompetansen i musikkfaget i norsk grunnskole kan være høyere enn tidligere antatt, særlig når det gjelder formell musikkfaglig kompetanse; *hvor* høy er det dessverre vanskelig å vite helt sikkert. Vi vil samtidig tillate oss en kort refleksjon rundt forskning på musikkklæreres kompetanse og valg av metode og fremgangsmåter: Når arbeidslivet til musikkutdannede er organisert på slikt vis at det å ha flere deltidsansettelser kombinert med virksomhet som selvstendig næringsdrivende er mer normalen enn unntaket (jf. Arnesen et al., 2014; Skarstein, 2015), blir størrelse på stillingsprosent en særdeles viktig faktor når det gjelder å forstå hvem sin og hva slags kompetanse som telles og måles. Denne påminnelsen gjelder i like stor grad SSB sitt valg om å utelukke lærere med stillingsstørrelse på mindre enn 50 %, som vårt eget valg om å ikke spørre om stillingsstørrelse i det hele tatt, men kun om hvorvidt lærerne underviste i musikk andre steder enn i grunnskolen. Vi håper imidlertid at eventuelle kommende studier av dette fenomenet vil kunne ta våre lærdommer vedrørende operasjonalisering i betraktning.

Avsluttende betraktninger

Når det gjelder spørsmålet om hvordan lærernes musikkfaglige kompetanse og distribusjonen av denne kan forstås i lys av teoretiske perspektiver som belyser inkluderings- og ekskluderingsmekanismer som er i spill innenfor det musikalske oppvekstfeltet, vil vi komme med noen oppsummerende betraktninger. Som tidligere nevnt skal grunnskolens musikkundervisning være for alle, og med tanke på denne studiens resultater er det ting som tyder på at grunnskolen klarer dette inkluderingsoppdraget relativt godt, på kompetansesiden. Det kan synes som om en stor andel av elevene har tilgang på lærere som har formell musikkfaglig utdanning, og distribusjonen av disse lærerne virker noenlunde jevnt

fordelt geografisk og på de ulike klassetrinnene. Det er likevel ujevnheter i distribusjon av slik kompetanse når det gjelder skolestørrelse og skolenes valg vedrørende hvor mange timer musikk i uka hver enkelt lærer underviser. Her vil altså elever kunne møte lærere med svært ulik type og grad av musikkfaglig kompetanse, med andre ord store forskjeller i musikk lærerhabitus (Perkins & Triantafyllaki, 2013) og lærernes evne til å iverksette et rikt musikkfag. Den nåværende læreplanen i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2020) åpner riktignok opp for stor variasjon når det gjelder innhold og hvordan undervisningen skal gjennomføres, men det er uheldig hvis elever møter lærere som kun kan iverksette utvalgte deler av kjerneområdene og de tilhørende aktivitetene som er beskrevet i kompetansemålene, eller kun i begrenset grad er i stand til dette. Elever som møter slike lærere vil nettopp kunne bli ekskludert fra vidtfavnende musikalsk deltakelse, slik vi påpeker i artikkelens teoridel, med de konsekvenser det kan ha for begrenset tilegnelse av kulturell kapital (Bourdieu, 1984) og følgene av dette. I tråd med Dyndahl og Nielsen (2021) oppfatter vi slike skjevheter i tilbudet som et demokratisk problem som bør anerkjennes og behandles som en strukturell utfordring, ikke primært løses på individ- eller skolenivå (Dyndahl & Nielsen, 2021). Her vil muligens den politiske interessen som synes å omfatte økt rekruttering av kvalifiserte lærere til kunstfagene være til hjelp.

Forfatteromtale

Siw Graabræk Nielsen er professor i musikkpedagogikk (dr.polit.) og en av lederne av CERM – Senter for utdanningsforskning i musikk ved Norges musikkhøgskole. Hun har blant annet forsket på musikkfaget i kulturskole og grunnskole, akademisering i høyere musikkutdanning samt selvregulerte læringsprosesser i musikk.

Sidsel Karlsen er professor i musikkpedagogikk og viserektor for forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid ved Norges musikkhøgskole. Forskningsinteressene hennes omfatter blant annet kulturelt mangfold i musikkpedagogiske kontekster og musikkpedagogisk sosiologi.

Litteratur

- Almqvist, C. F. (2020). Ett relationellt perspektiv på musklärares uppdrag och professionella kompetens. I A. Falthin & A. Mars (Red.), *Perspektiv på musikpedagogiska praktiker: Undervisa i musik – ett komplext uppdrag* (s. 185–196). Kungliga Musikhögskolan.
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.

- Andreassen, T. A. (2017). Profesjonsutøvelse i en organisatorisk kontekst. I S. Mausesthaugen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 140–152). Universitetsforlaget.
- Angelo, E., & Kalsnes, S. (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Cappelen Damm.
- Arnesen, C. Å., Waagene, E., Hovdhaugen, E., & Støren, L. A. (2014). *Spill på flere strenger: Kandidatundersøkelse blant personer utdannet i skapende og utøvende musikk* (NIFU-rapport 10/2014). <https://www.nifu.no/publications/1126581/>
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011*. <https://kunstkultursenteret.no/forskning-og-utvikling/forskning/arts-and-cultural-education/>
- Bechmann, S., Holst, F., & Johansen, K. K. (2020). Musik i folkeskolen. S.-E. Holgersen & F. Holst (Red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2020* (s. 35–57). <https://dpu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/musikundervisningen-er-blevet-alvorligt-svaekket-i-danmark/>
- Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M., & Wright, D. (2009). *Culture, class, distinction*. Routledge.
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T., & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant. Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge* (TF-rapport nr. 489). <https://www.telemarksforskning.no/kultur-skole-sant/>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag.
- Bouij, C. (1999). Att bli musiklärare – en socialisationsprocess. I F. V. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen & B. Olsson (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 3* (s. 77–90). Norges musikkhøgskole.
- Christophersen, C. (2021). Educating music teachers for the future: The crafts of change. I K. Holdhus, R. Murphy & M. I. Espeland (Red.), *Music education as craft: Reframing theories and practices* (s. 63–74). Springer.
- Christophersen, C., Iversen, K., & Tvedt, M. (2017). *Kunstfaga i grunnskolen i Hordaland – Tilstand og utfordringar i 2016*. <https://docplayer.me/48091522-Kunstfaga-i-grunnskolen-i-hordaland-tilstand-og-utfordringar-i-2016.html>
- Colley, H., James, D., Tedder, M., & Diment, K. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education and Training*, 55(4), 471–498. <https://doi.org/10.1080/13636820300200240>
- Crossley, N. (2015). Music worlds and body techniques: On the embodiment of musicking. *Cultural Sociology*, 9(4), 471–492. <https://doi.org/10.1177/1749975515576585>
- De Vaus, D. (2013). *Surveys in social research*. Routledge.

- Dobrowen, L. (2020). *Musikk på barnetrinnet: En studie av læreres forståelser av profesjonalitet i musikkundervisning*. (Doktorgradsavhandling). Norges musikkhøgskole.
- Dolloff, L. A. (1999). Imagining ourselves as teachers: The development of teacher identity in music teacher education. *Music Education Research*, 1(2), 191–208. <https://doi.org/10.1080/1461380990010206>
- Dwyer, R. (2015). Unpacking the *habitus*: Exploring a music teacher's values, beliefs and practices. *Research Studies in Music Education*, 37(1), 93–106. <https://doi.org/10.1177/1321103X15589260>
- DYNAMUS (u.å.). DYNAMUS: The social dynamics of musical upbringing and schooling in the Norwegian welfare state. Hentet fra <https://eng.inn.no/project-sites/dynamus>
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O., & Nielsen, S. G. (2014). Cultural omnivorousness and musical gentrification: An outline of a sociological framework and its applications for music education research. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 40–69.
- Dyndahl, P., & Nielsen, S. G. (2021). Crafting music education for all? The composite knowledge base of music education in times of cultural diversity and social polarisation. I K. Holdhus, R. Murphy & M. I. Espeland (Red.), *Music education as craft: Reframing theories and practices* (s. 39–50). Springer.
- Education Statistics Finland. (u.å.). *Qualifications of teachers in basic education*. https://vipunen.fi/en-gb/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/en-gb/Reports/Opettajatiedot%20-%20perusopetus%20-%20kelpoisuus%20-%20aine_EN.xlsb
- Ellefsen, L. W. (2020). What music and activities are included in Norwegian 'school music'? Preliminary findings from a national survey. Paper presentert på *Nordic Network for Research in Music Education Conference*, København, Danmark.
- Espeland, M. I. (2021). Music education as craft: Reframing a rationale. I K. Holdhus, R. Murphy & M. I. Espeland (Red.), *Music education as craft: Reframing theories and practices* (s. 219–239). Springer.
- 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*. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/152148>
- Falthin, A., & Mars, A. (Red.). (2020). *Perspektiv på musikpedagogiska praktiker: Undervisa i musik – ett komplext uppdrag*. Kungliga Musikhögskolan.
- Ferm, C. (2008). Playing to teach music – embodiment and identity-making in musikdidaktik. *Music Education Research*, 10(3), 361–372. <https://doi.org/10.1080/14613800802280100>
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter: Fem musiklärares livshistorier*. (Doktorgradsavhandling). Örebro universitet.

- Holdhus, K., Murphy, R., & Espeland, M. I. (Red.). (2021). *Music education as craft: Reframing theories and practices*. Springer.
- Holgersen, S.-E. (2020). Sammenfattende analyse af udviklingen 2010–2020. I S.-E. Holgersen & F. Holst (Red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2020* (s. 6–18). <https://dpu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/musikundervisningen-er-blevet-alvorligt-svaekket-i-danmark/>
- Holgersen, S.-E., & Holst, F. (Red.). (2020). *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2020*. <https://dpu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/musikundervisningen-er-blevet-alvorligt-svaekket-i-danmark/>
- Holst, F. (2013). *Professionel musiklærerpraksis: Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. (Doktorgradsavhandling). Aarhus universitet.
- Huovinen, E., & Löw, C. F. (2020). Narratives of versatility: Approaching multi-instrumentalist music teacher identities. *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X20951942>
- Innst. 19 S (2016–2017). *Fag – Fordypning – Forståelse*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=65336>
- Johansen, G. (2021). The craft of music teaching in a changing society. I K. Holdhus, R. Murphy & M. I. Espeland (Red.), *Music education as craft: Reframing theories and practices* (s. 27–38). Springer.
- Johansen, G., & Ferm, C. (2007). Relations of quality and competence: Some reflections on Juntunen's article in this number. *Finnish Journal of Music Education*, 10(1–2), 65–81.
- 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. (Doctoral thesis). Norwegian Academy of Music.
- Krüger, T. (1998). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge: Two case studies of teachers at work*. (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Bergen.
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 (FOR-2016-06-07-860). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10 (FOR-2016-06-07-861). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Kunnskapsdepartementet. (2016c). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (20152016)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>

- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen: Hovedresultater 2013/2014* (Rapporter 2014/30). Statistisk sentralbyrå.
- Lindgren, M., & Ericsson, C. (2015). *Musik i grundskolan: En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9* (Rapport 424). <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2015/musik-i-grundskolan>
- Nerland, M. (2007). One-to-one teaching as cultural practice: Two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9(3), 399–416. <https://doi.org/10.1080/14613800701587761>
- Odland, A. M. (2016, 8. desember). Vil ha kulturskolelærere til å redde musikkfaget i skolen. *Musikkultur*. Hentet fra <https://musikkultur.no/nyheter/vil-ha-kulturskolelarere-til-a-redde-musikkfaget-6.54.432346.27300fba2e>
- Pellegrino, K. (2009). Connections between performer and teacher identities in music teachers: Setting an agenda for research. *Journal of Music Teacher Education*, 19(1), 39–55. <https://doi.org/10.1177/1057083709343908>
- Perkins, R., & Triantafyllaki, A. (2013). School and conservatoire music teachers' 'vocational habitus': Lessons for music teacher education. I E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S-E. Holgersen (red.), *Professional knowledge in music teacher education* (s. 173–185). Ashgate.
- Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen: Hovedresultater 2018/2019* (Rapporter 2019/18). Statistisk sentralbyrå.
- Peterson, R. A. (1992). Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore. *Poetics*, 21(4), 243–258. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(92\)90008-Q](https://doi.org/10.1016/0304-422X(92)90008-Q)
- Rian, H. O. (2019, 15. november). Ja til kompetansekrav, også på barnetrinnet. *Khrono*. Hentet fra <https://khrono.no/debatt/419829>
- Schei, T. B. (2021). *Phronesis in music education*. I K. Holdhus, R. Murphy & M. I. Espeland (Red.), *Music education as craft: Reframing theories and practices* (s. 181–190). Springer.
- Skarstein, V. M. (2015). *Kunstens autonomi og kunstens økonomi*. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/rapport-kunstens-autonomi-og-kunstens-okonomi/id2364099/>
- Skolverket (2020). *Grundskolan – Personalstatistik med behörighet – per ämne och kategori*. https://sir.is.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&p_verksamhetsar=2019&report=personal_ämne3&p_lankod=&p_kommunkod=&p_hman=&p_skolkod=&p_niva=A&p_ämne=10&p_verksform=11&p_hmankod=&p_kon=S
- Statistisk sentralbyrå (2019). Ansatte i barnehage og skole. <https://www.ssb.no/utdansatte>
- 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., Ophus, T., & Neby, T. B. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge*, 10(3), 1–18. <https://journals.uio.no/adno/article/view/2876/3272>
- Undervisningsministeriet (2019). *Kompetencedekningen i folkeskolen 2018/2019 er steget med 0,9 prosentpoint*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/stat/pdf19/191011-notat-om-kompetencedaekningen-i-folkeskolen-2019.pdf?la=da>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i musikk* (MUS01-02). <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.a). Ny modell for kompetanseutvikling i skolen. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ny-modell-for-kompetanseutvikling-i-skole/>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.b). Videreutdanning for lærere. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larere/>
- Utdanningsforbundet (2018). Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. 2017/2019 (Faktaark 2018:2). <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2018/nokkeltall-for-grunnskolen-t.o.m.-skolearet-201718/>
- Wright, R. (2008). Kicking the habitus: Power, culture and pedagogy in the secondary school music curriculum. *Music Education Research*, 10(3), 389–402. <https://doi.org/10.1080/14613800802280134>
- Aadnøy, I. A. (2017). *Relasjon og samspill mellom kulturskole og grunnskole*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.