

Utdanner vi kritisk bevisste lærere?

- *Musikkfaget i en lærerutdanning*

Bengt Haugseth

Sammendrag

I hvilken grad brukes kritisk pedagogikk og kritisk tenkning i musikkfaget ved lærerutdanninga hvor forfatteren underviser? Musikk er et fag som vi liker å tenke på som kreativt og problemløsende, men hvordan har dagens lærerstudenter mulighet til å påvirke egen studiehverdag, løse faglige problemer, være skapende, bli selvstendige og styrket i troen på at de kan utgjøre en forskjell i fremtidens skole? Denne artikkelen tar opp - med utgangspunkt i Paulo Freires utdanningsfilosofi - kritisk pedagogisk tenkning innenfor musikkundervisning og hvordan man kan avdekke maktaspekter og ubalanser i musikkundervisninga ved hjelp av kritiske spørsmål. Den drøfter egen undervisning i lærerutdanninga: Studenters læring, undervisningssituasjoner, pensum og eksamen og ser på mulighetene for å bruke en kritisk tilnærming i musikkundervisning i høyere utdanning i dag. Søkeord: læring, selvstendigjøring, studenter, skole

Abstract

To what extent do we implement critical pedagogy and critical thinking in the subject music in today's teacher education? We like to think of music as something that enhances creativity and problem-solving, but to what extent can music students today influence their own education, solve problems, be independent and thus think of themselves as teachers that can make a difference in the future? This article - inspired by Paulo Freire's philosophy of education - is about critical thinking in music teaching and learning, and about how one can

discover imbalances and power structures in music teaching using critical questions. It centers on reflections and a discussion of the author's own practice: about the teaching, students' learning, curriculum, plans and exams, and it evaluates the possibilities for using critical approaches in music in higher education today.

Key words: learning, independence/self-regulation, students, school

Introduksjon

Å kunne lære. Å kunne kommunisere. Å kunne samhandle og delta. Å kunne utforske og skape. Dette er kompetanser som ble fremhevet da det såkalte Ludvigsenutvalget la frem sin rapport *Fremtidens skole* i 2015¹. For å kunne forberede elevene på et samfunn i stadig utvikling og forandring, med krav til mange forskjellige typer kompetanse, spiller ifølge utvalget praktisk-estetiske fag en viktig rolle (Ludvigsen et al., 2015, s. 9).

Ludvigsenutvalget påpeker i sin rapport at fagene, i tillegg til å ha en opplagt verdi i seg selv, har potensial til å utvikle elevene på områder som problemløsning, kommunikasjon, samhandling, skaping, fantasi, og det å tenke kritisk. Det er altså grunn til å tro at musikk og andre praktisk-estetiske fag vil få oppmerksomhet i fremtidas skole.

Musikk er et fag hvor det å kunne skape og være kreativ står sentralt. I det skapende – å lete, prøve og stille spørsmål – finnes også det kritiske: "Kritisk tenkning og problemløsning henger sammen med kreativitet og innovasjon. Kreativitet forstås som å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull i problemløsning, alene og ikke minst i samarbeid med andre" (ibid., s. 10).

¹ NOU2015:8. Fremtidens skole. Dette er en utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015.

Denne artikkelen skal dreie seg om å stille kritiske spørsmål i musikkfaget generelt og deretter fokusere på musikk i lærerutdanninga spesielt. Jeg har undersøkt innhold og arbeidsmåter i musikkfaget ved min egen institusjon UiT – Norges arktiske universitet, og samtidig blir min egen praksis lagt under lupen. Fordelen med å forske på egen praksis er at man kjenner den godt og dermed har et gunstig utgangspunkt for å gjøre en hensiktsmessig analyse. På den andre sida er det en åpenbar utfordring å se praksisen med den nødvendige avstand som kreves i en slik prosess (Ulvik, Riese & Roness, 2016, s. 6). For å prøve å få denne avstanden har jeg, i tillegg til støtte i faglitteratur, hatt diskusjoner og innhentet muntlige og skriftlige tilbakemeldinger fra kollegaer både i og utenfor egen praksis. Videre har studentene i utdanninga bidratt ved hjelp av evalueringer og tilbakemeldinger i de forskjellige utdanningene og emnene hvor musikk inngår. Hensikten med denne analysen, er å belyse hvordan tankegods fra den kritiske pedagogikken i Freiretradisjonen kan brukes i høyere utdanning i dag. Artikkelen er ment å belyse musikkfaget med utgangspunkt i Ludvigsenrapportens vektlegging av kritisk tenkning, men også å være et supplement til andre liknende studier og artikler om utdanning, kunstfag og kritisk tenkning som for eksempel Schüllerqvist & Johansson (2017), Lorentzen & Røthing (2017) og Rasmussen & Gjørsum (2017).

I lærerutdanningene skal studentene rustes til å kunne møte arbeidslivet i barnehage og grunnskole på en best mulig måte. I emneplaner og forskrifter kan vi lese detaljerte beskrivelser om hva studentene skal oppnå av kunnskaper, ferdigheter og kompetanse². Men i hvilken grad bidrar utdanningene til å frembringe selvstendige, skapende, utforskende og

² Se Nivåer i kvalifikasjonsrammeverket: Nivå 6.2: Bachelor: <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nkr/beskrivelser-av-laringsutbytte-for-nivaene-i-nkr/> og for eksempel Faglærerutdanning i musikk: https://uit.no/utdanning/program/279758/faglaererutdanning_i_musikk_-_bachelor

kritisk bevisste lærere? I det følgende skisseres noen hovedtrekk fra Paulo Freires utdanningsfilosofi og en drøfting av hvordan man kan avdekke uheldige maktforhold og ubalanser i musikkundervisninga. Deretter gjennomgås utvalgte sider fra min egen praksis i lys av presentert teori. Til slutt vurderes kort hvordan en kritisk analyse av egen praksis kan føre til forandring, hvordan en Freire-tilnærming vil kunne se ut i en norsk musikkundervisningskontekst og hvordan musikkfaget kan bidra i utviklingen av fremtidas skole.

Paulo Freires kritiske pedagogikk

En av de viktigste bidragsyterne innenfor kritisk pedagogikken er den brasilianske pedagogen og filosofen Paulo Freire. I hovedverket «De undertryktes pedagogikk» (1970/1999) beskriver han maktforhold mellom eliten og arbeiderklassen/bøndene, og hvordan slike maktforhold også oppstår i undervisningssituasjoner. De undertrykte (elevene) og de undertrykkende (lærerne) har begge et ansvar for at forandring skal finne sted. Når læreren har gitt eleven rom til å skape sin egen forståelse av verden, kan han eller hun bli redd for denne friheten. Læreren må derfor hjelpe elevene til å selvstendiggjøre seg selv, slik at de kan bli *kritisk bevisste*. Et sentralt begrep hos Freire er *conscientização*, som oftest oversettes til «bevisstgjøring» eller «kritisk bevissthet» på norsk. Det handler om at undervisning også må omfatte sosiale, politiske og økonomiske motsetningsforhold for å avdekke og bekjempe undertrykkelse. Det handler også om å evne å avdekke svakheter og søke forandring.

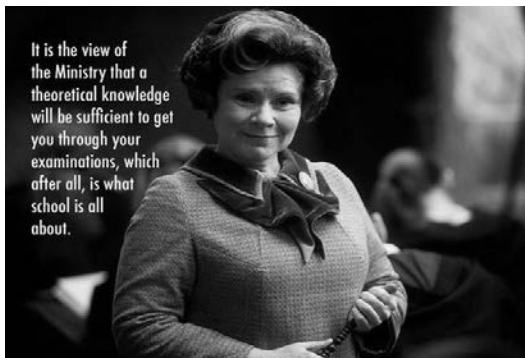
Freire var motstander av tradisjonell undervisningspraksis, som han ofte refererte til som *fortellersyke*, hvor læreren praktiserer rene monologer. Han bruker begrepet (fra engelsk) *banking* (ibid., kap. 2), hvor man ser på eleven som en sparegris man putter

kunnskap på. I dette systemet besitter læreren noe eleven ikke har, og kan således overføre denne kunnskapen til eleven. I Freires verden fører *fortellersyke* og *banking* til undertrykkelse fordi de skaper et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev, hvor dialogen er fraværende. Undervisning handler ikke om å programmere, men om å *problematisere* (ibid., s. 79).

Freires pedagogikk trenger ikke forstås som en undervisningsmetode (Berube, 2004, s. 69), men heller som en pedagogisk filosofi hvor man lærer gjennom åpenhet, likeverd og ansvar, og en pedagogikk som vil variere etter hvilken historisk, sosial, kulturell og økonomisk kontekst man befinner seg i. Dialogen, som er grunnleggende for Freire, kan ikke eksistere uten *kjærlighet* til mennesker og til verden: «Om jeg ikke elsker verden – om jeg ikke elsker livet – om jeg ikke elsker menneskene – kan jeg ikke delta i en dialog» (Freire, 1999, s. 74). Den kan heller ikke eksistere uten *ydmykhet*, fordi det motsatte – arroganse – vil føre til at dialogen blir brutt (ibid., s. 74). Den kan ikke eksistere uten en grunnleggende *tro* på mennesket (ibid., s. 75), og den krever *håp*: «Håpet er rotfestet i menneskets ufullkommenhet, og derfra går det ut i stadig søken, en søken som bare kan foregå i fellesskap med andre mennesker.» (ibid., s. 76). Dialogen kan heller ikke eksistere uten *kritisk tenkning*, en kontinuerlig søking etter «forandring av virkeligheten» (ibid., s. 76).

Flere pedagoger innenfor kunstfeltet har latt seg inspirere av Freire, men ikke så stor grad innenfor musikkpedagogikk. Et av unntakene er den amerikanske musikkpedagogen Frank Abrahams (2005) som vektlegger, med utgangspunkt i Freires tanker, at studenter og lærere skal stille spørsmål og løse problemer sammen, at utdanning skal være forandrende ved å endre vår oppfatning av verden, at utdanning skal virke styrkende (*empowering*) og bevisstgjøre studentene, og at den er politisk. Det finnes alltid maktspekter, for eksempel hvem som tildeles midler og hva som skal læres, på universitetet, i skolen, i musikkrommet. Slike forhold må avdekkes og bevisstgjøres for studenten.

Instrumentell pedagogikk



*Now, it is the view of the Ministry that a theoretical knowledge will be sufficient to get you through your examinations, which, after all, is what school is all about*³ (Lærer-karakteren Dolores Umbridge i J.K. Rowlings “Harry Potter and the Order of the Phoenix”)

I den norske skolen har det de siste 10 - 15 årene vært et stadig økende fokus på lesing, skriving og regning, med dertil hørende nasjonale prøver. Pedagogikken har blitt kritisert for å være preget av byråkratisering, testing og rapportering (Beck, 2013, s. 306), og for å gjøre skolen ensidig, lite innovativ og ikke minst segregerende, fordi mangfoldet av kompetanse minsker. Elevene får ikke utnyttet sitt fulle potensial, og flere får følelsen av å mislykkes (Skartveit, 2014). Et annet aspekt er at utdanninga har blitt mer instrumentell (Thuen, 2010, s. 285) i den forstand at den oppdrar elevene til å løse bestemte oppgaver for å nå et fastsatt mål, for eksempel målene fastsatt gjennom nasjonale prøver. Den bidrar i mindre grad til å utvikle evnen til å tenke kritisk, være kreativ, til å vurdere læremateriell og egen læring, se læring i et samfunnsperspektiv, til å identifisere mulige mangler og komme med forslag til forbedringer. Den amerikansk-kanadiske utdanningsforskeren Henry Giroux er kritisk til denne utviklinga, som også preger skolesystemet på det nord-amerikanske kontinentet:

³ <https://no.pinterest.com/pin/464011567828583379/>

....Within this dominant educational paradigm, young people were at one time and are once again shamelessly reduced to “cheerful robots” through modes of pedagogy that embrace an instrumental rationality in which matters of justice, values, ethics, and power are erased from any notion of teaching and learning.

(Giroux, 2011)

I skolen ser vi altså tendenser til mer ensidighet, mindre tverrfaglighet, mer testing og dermed en mer instrumentell pedagogikk⁴. Men kan det være slik at også musikkfaget, som vi i fagmiljøet liker å tenke på som kreativt, annerledes og på mange måter en nødvendig motvekt til dette regimet skissert ovenfor, kan være fastlåst i en instrumentell tankegang? Kan det tenkes at bevisstgjøring, selvstendighet og dialog er områder som blir neglisjerte?



“I expect you all to be independent, innovative, critical thinkers who will do exactly as I say!”⁵

Morsomt, men illustrasjonen tar opp et alvorlig paradoks: hvordan kan man unngå indoktrinering? Den mest overbeviste kritiske pedagog står selv i fare for å bli autoritær.

⁴ Begrepet «instrumentell» blir også brukt når man skal vise at musikkfaget blir brukt som verktøy til å lære noe annet, for eksempel norsk eller matematikk. Problematikken blir drøftet av blant andre Signe Kalsnes (2010)

⁵ <https://manish.wordpress.com/tag/independent-thinking/>

Om å stille kritiske spørsmål i musikkfaget

Som et utgangspunkt for hva en kritisk tilnærming kan innebære, vil jeg i det følgende ta utgangspunkt i den amerikanske pedagogen Michael Apples spørsmål om utdanning:

I ask simple questions in my work:

- *Whose knowledge is taught?*
- *Whose knowledge isn't?*
- *Who benefits from education?*
- *Who does not?*
- *What can we do to change it so it's more critical and democratic?*
- *What can I learn from other people's work?* ⁶

La oss – med faget musikk i bakhodet – starte med Apples første spørsmål: Hvem sin musikkunnskap er det som læres bort i skolen og i lærerutdanninga? Læreplaner blir utviklet gjennom demokratiske prosesser. Lærere må spørre seg om de er sitt ansvar bevisst og følger planene etter beste evne, eller om det i hovedsak er lærerens egne preferanser, ferdigheter og kunnskap som blir gjenfortalt i undervisninga. Man kan vurdere om det er overvekt av spesielle musikkjangre, epoker eller aktiviteter i undervisninga, og om det for eksempel kan

⁶ https://www.youtube.com/watch?v=aBk3_rxMljo

tenkes at noen av studentene/elevene har bedre forutsetninger enn andre til å tilegne seg dette innholdet.

Apples andre spørsmål setter fokus på det som ikke blir tatt med i utdanningsforløpet. Man kan for eksempel vurdere hvorvidt forskjellige musikkulturer blir ivaretatt, i hvilken grad kvinnelige komponister og artister blir vektlagt, eller om mye bruk av bandinstrumenter vil føre til at andre instrumenter sjeldent blir tatt fram. Lærere som har lange repertoarlistene mener er uunnværlig, bør huske på at studentenes/elevenes musikkpreferanser også fortjener å bli ivaretatt og anerkjent. Mange pedagoger kan vel kjenne seg igjen i at det velges undervisningsstoff ut fra hva man kan og liker best selv. Det er ikke nødvendigvis noe galt i dette, men ifølge den kritiske tradisjonen er en helt objektiv undervisning verken mulig eller ønskelig, og da er det avgjørende å være seg bevisst disse valgene og formidle dette til elevene (Vestergaard, 1975, s. 98-100).

Hvem har utbytte av utdannelsen, og hvem har det ikke? Det kan være at undervisninga virker mer meningsfull for enkelte grupper enn andre. For eksempel, hvis en musikk lærer i grunnskolen har kulturskole- og konservatoriebakgrunn, vil undervisninga kunne favorisere de elevene som går på kulturskolen. Disse deler noen erfaringer og kunnskaper med læreren: de har ferdigheter på et eller flere instrumenter, har kanskje lært seg litt noter, og snakker dermed samme «språk». Andre elever kan dermed blir passivisert og ikke oppnå mestringsfølelse som følge av slike maktforhold, og det kan danne seg «elitegrupper» innenfor klasser og årstrinn. Økonomiske forhold kan være avgjørende for hvorvidt foreldre velger å sende barna sine på kulturskolen, og musikkfaget står således i fare for å lage classeskiller mellom elevene. Med referanse til Bourdieu (1979/1995) kan man si at noen foreldre «skaffer» barnet såkalt *kulturell kapital* ved å la barnet lære seg å spille et instrument med høy status, som for eksempel piano eller fiolin, og at læreren – ved å la dette barnet spille solo på skoleavslutninga – bidrar til økte forskjeller på det kulturelle og sosiale

plan i tillegg til det økonomiske. Alene det faktum at barn av innvandrere og økonomisk svake grupper er underrepresentert i kulturskolen (Hjelmbrekke & Gustavsen, 2009, s. 94, Kleppe, 2013, s.19) og i høyere musikkutdanning, er grunn til å rette oppmerksomhet på om musikkfaget i skolen faktisk bygger barrierer snarere enn å bryte dem ned.

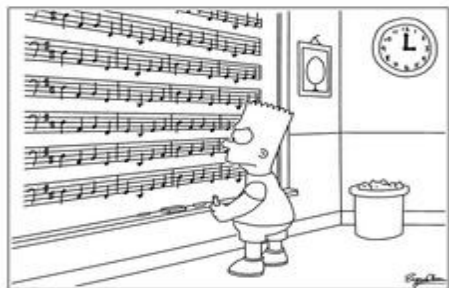
Hvis undervisninga bidrar til forskjeller og undertrykking, hva kan vi gjøre for at den skal bli mer kritisk og demokratisk? Å inkludere studentene/elevene i samtaler og situasjoner hvor man problematiserer innhold, situasjoner hvor man løser (musikalske) problemer og viser at man tar studentenes/elevenes meninger på alvor og viser tillit, kan være et viktig skritt for å utvikle kritisk og demokratisk bevissthet⁷. I opplæringsloven heter det at:

Opplæringa (...)skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte... Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad (Opplæringsloven § 1-1.)

I musikkpedagogisk sammenheng betyr dette ikke bare at alle elevene skal få uttrykt sin mening muntlig og skriftlig, men at man også får bidra med sin stemme eller sitt instrument, og får mulighet til å sette sitt musikalske fotavtrykk i klassens og skolens musikkmiljø. Å lære av andres arbeid handler om å løfte blikket for å se hvordan ens kolleger og (med-)studenter jobber. Det handler om å hente inspirasjon og ideer fra mange steder ellers i samfunnet, kunne gi og få konstruktiv kritikk i et fellesskap, og å være ydmyk.

⁷ Demokratisk oppdragelse kan forstås både vidt og snevert. Se Julie Ane Ødegaards artikkel om politisk oppdragelse i skolen: <https://voxpublica.no/2011/10/demokrati-ma-l%C3%A6res-om-politisk-oppdragelse-i-skolen/>

En musikkpedagogs bekjennelser – en drøfting av min egen praksis



The Bart Simpson character is copyrighted by the Fox Broadcasting Company. Image of the character for the purposes of this parody qualifies as fair use under the Copyright Act of 1976. HTTP://EJUG-CA

Kjipt, kjedelig, og lite kreativt: Bart Simpson må skrive

basstemmen til Pachelbels kanon i D, et to-takters tema som gjentas og gjentas og gjentas....⁸

Det følgende er basert på mine egne erfaringer som faglærer på en musikkutdanning og samtaler med kolleger og studenter. Materialet er ikke innsamlet som forskningsempiri, og oppsummeringene står derfor for min egen regning. Jeg har sjekket med mine kolleger om påstandene er korrekte, men det er ikke verifisert gjennom systematisk innsamlet empiri, og vil derfor i hovedsak fungere som eksemplifisering av problemstillinger knyttet til utdanningsspørsmål og kritisk pedagogikk.

Forutsetninger, undervisningsinnhold og pensum

Musikkemnene på mitt arbeidssted ved UiT har en tendens til å passe bedre for studenter med kulturskole- og musikklinjebakgrunn, enn for de som har sunget og spilt i andre sammenhenger. Årsaken er at disse studentene ofte behersker musikkteori og notelesing/skriving og dermed har et bedre utgangspunkt for å arrangere, komponere og

⁸ <https://no.pinterest.com/pin/492159065504430080/>

tilegne seg nytt fagstoff. I en studentevaluering i 2017 ga våre lærerstudenter uttrykk for at akkurat musikkfaget var spesielt krevende. Dette kom litt overraskende på de som underviste i musikk, fordi de selv mente fagstoffet ikke hadde vært spesielt utfordrende. Musikkklærere på universitetsnivå, med ren musikkutdanning, glemmer nok av og til hvor mange aspekter faget har: det ferdighets- og formidlingsmessige (som mange studenter bruker mye tid på), i tillegg til pedagogikk, didaktikk, historie og musikkteori.

Studentene blir i mine fag sjelden invitert til å komme med forslag til pensumlitteratur. I tråd med en kritisk-pedagogisk tilnærming burde de i samtale med lærerne fått luftet sine ideer og behov, og dermed få opplevelsen av å være aktive deltakere i egen utvikling.

Faglærerne har i liten grad, spesielt i barnehagelærerutdanninga, spurt studentene om deres meninger vedrørende innhold. Så lenge det eksempelvis er lærere i utdanninga som setter opp semesterplaner før studentene har møtt opp til studiestart, må man kunne hevde at det er lærernes kunnskap og holdninger som dominerer.

Mangfold og kjønnsproblematikk diskuteres sjelden i forbindelse med utvalg av undervisningsstoff i utdanningene. Kvinnelige forfattere, komponister og artister blir referert til i musikkfaget i barnehagelærereutdanninga ved UiT (for eksempel Kirsti Ese, Gulle Stehouwer, Tove Doornbos), men i mindre grad i grunnskolelærerutdanninga. Her har det vært en tendens å formidle at geniene heter Bach, Mozart og Miles Davis, uten at Clara Schumann, Agathe Backer Grøndahl, Nina Simone og andre kvinnelige komponister og artister har blitt nevnt i særlig grad, og man risikerer å ubevisst forsvare gamle kjønnsstereotyper.

I musikkutdanninga ved UiT ønsker man å sette fokus på kulturelt mangfold. Samisk og kvensk kultur er sterkt representert i landsdelen, og et stadig økende antall medborgere fra

andre nasjoner gjør det viktig å speile dette i musikkundervisninga. De siste årene har våre studenter fått sang- og aktivitetshefter og litteratur hvor det nord-norske og det samiske har vært prioritert. De har sunget joiker og komponert musikk med utgangspunkt i pentatonikk, noe som er typisk for mye av det samiske tonespråket. Kvensk og andre lands musikkulturer kunne imidlertid ha blitt vektlagt mer, selv om man har brukt noe nordisk, afrikansk, asiatisk og sør-amerikansk musikk.

I utdanninga er man også opptatt av musikk og bevegelse, som for eksempel sangleker, bevegelsesaktiviteter og kroppsperkussjon, men på grunn av lite tilgjengelige ressurser, er dans lite prioritert. Dette har blitt kommentert av årvåkne studenter, som har poengtert at dans står som kompetansemål i musikk i K06, for eksempel etter 4. og 7.trinn⁹.

Eksamen

En av mine kolleger tok selv lærerutdanning på slutten av sytti- og begynnelsen av åttitallet, en tid hvor kritisk pedagogikk var betydelig mer synlig i norsk pedagogikk enn i dag (Tiller, 1999, s. 128). Hun forteller hvordan det ble lagt vekt på deltakelse, dialog, refleksjon og flat struktur under studiet:

3. året på lærerstudiet jobbet vi et helt semester med eksamen i pedagogikkfaget. Vi diskuterte og ble til slutt enige om 10 forskjellige tema. Resten av tida brukte vi på å lese, skrive og drøfte problemstillinger knyttet til dette. Faktisk utarbeidet vi også problemstillinger som skulle brukes på eksamen. Dermed var vi superforberedt på 10 sentrale temaer i pedagogikken, og siden vi selv hadde vært med på å velge disse,

⁹ <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01>

følt det meningsfullt. Dessuten kunne vi velge mellom skriftlig og muntlig eksamen. Jeg husker at Freire, «Summerhill¹⁰» og «Hvis skolen ikke fantes¹¹» var sentrale i pedagogikkfaget.

Eksempelet viser kun én students erfaringer, og kan ikke sies å representere all lærerutdanning på syttitallet. Det som imidlertid er tydelig, er at i hvert fall denne studentgruppa i høyeste grad var involvert i spørsmål om både innhold og eksamensplanlegging. Fortellinga viser en bevissthet om sammenhengen mellom innhold i undervisninga og eksamen, noe som etterstrebes også i musikkemnene i dag. Eksempelvis har man i barnehagelærerutdanninga ved UiT et forestillingsprosjekt i løpet av studieåret, og eksamen er også en forestillingsproduksjon. I forberedelsene til dette arbeidet må det imidlertid sies å være liten grad av dialog. Det er for eksempel vi lærere som bestemmer tematikk og varighet på prosjekt og forestilling, og det er også bestemte kriterier utarbeidet av lærerne som studentene skal forholde seg til. En mer kritisk-pedagogisk fremgangsmåte ville unngått et slikt asymmetrisk maktforhold, og tatt studentene med på planlegginga av prosjektet helt fra starten. Da ville de kunne få et eierforhold til prosjektet og følt seg som aktive deltakere i en demokratisk prosess.

I grunnskolelærerutdanninga 1–7.trinn har eksamen de siste årene vært formulert slik:

Studentene får utdelt et musikalsk grunnmateriale og skal bruke det som utgangspunkt for å forberede et variert undervisningsopplegg på 20 minutter med fokus på grunnskolens trinn 1 til 7.¹²

¹⁰ A.S. Neill

¹¹ Nils Christie

¹² Emneplanen som blir brukt i lærerutdanning musikk 1-7:
<https://uit.no/utdanning/emner/emne/510530/mus-1701>

Her har tanken vært at man gjennom hele året forbereder studentene på å planlegge og arrangere musikkdidaktiske opplegg ut i fra en gitt sang eller et musikkelement (klang, form rytme etc.). Dette har vært oppfattet som et hensiktsmessig forløp, men sett ut fra fortellinga fra syttitallet og Freires tanker om utdanning, kunne man nok i sterkere grad ha involvert studentene i utforminga av eksamen. Dette er også et spørsmål om hva lærerne synes er absolutt nødvendig at studentene tilegner seg av kunnskap, og hva studentene faktisk lærer.

Fortellinger fra musikkundervisninga

I musikkemnene ved UiTs lærerutdanning har man de siste årene forsøkt å ta i bruk mer tankegods fra kritisk pedagogikk. Gjennom ulike komposisjons- og forestillingsprosjekter har man prøvd å hjelpe studentene til å bli problemløsende, selvstendige og kritisk bevisste mens de jobber sammen innenfor en demokratisk struktur. Likevel opplever man et ansvar for at studentene «må» lære flere sider av musikkfaget: de må være gode utøvere, det vil si beherske flere instrumenter, ha et bredt repertoar for å kunne fungere godt som lærere, kunne tenke tverrfaglighet og på hvilken måte skolefagene kan styrke hverandre, kunne beherske musikkteori og ha kunnskap om musikkhistorie, musikkpedagogikk og musikkdidaktikk. Intensjonene kan altså være gode, men spørsmålene blir likevel hva studentene sitter igjen med og hva de har bruk for i ettertid. Frank Abrahams skisserer i det følgende hva som skjedde da han tok opp denne problematikken på et lærermøte:

My colleagues argued "the students must have that" and "how can you eliminate this course?" Frustrated, I brazenly suggested that we eliminate everything that students don't remember anyway. Upon hearing my suggestion, most of the committee laughed and thought I was just joking. Then, interestingly, a long silence followed. However,

gradually the meeting returned to sounding as before, with phrases such as "well, you can't cut that" and so forth.¹³

Abrahams' fortelling sier noe vesentlig om utfordringene når det gjelder hva lærere og læreverk sier studentene skal kunne, og det studentene sitter igjen med. I musikkfaget i lærerutdanninga finnes samme type utfordringer: På den ene sida ønskes det selvfølgelig at studentene lærer seg de delene av faget som man mener er viktig å bringe videre. På den andre sida tror man på en pedagogisk praksis hvor studentene, og deres fremtidige elever, selv blir delaktige i egen utvikling og får være med på å bestemme innhold og arbeidsformer.

Det er ikke bare blant lærerne at det kan være vanskelig å bryte ut av et fast mønster. For noen år tilbake fremla studentrepresentantene i UiTs førskolelærerutdanning ønsker om flere forelesninger og mindre praktisk arbeid og prosjektarbeid i estetiske fag. Dette antakelig fordi de ikke følte seg klar for å arbeide med fag som var ganske fremmed de av studentene som ikke hadde musikk- eller kunstbakgrunn, og fordi de trolig hadde en forestilling om at de måtte «fylles med kunnskap» før de kunne omsette dette i praksis. Noen studenter har også en helt tydelig forestilling om hvordan undervisninga i høyere utdanning skal se ut, hva som er viktig og hva man må gjennomgå. Dermed kan de reagere med skepsis og undring hvis læreren justerer undervisningsopplegget. Det følgende er en historie basert på en av mine lærerlogger fra faget lytting og gehør ved musikkonservatoriet i Tromsø våren 2016:

Dobbelt-timen i gehørtrening går mot slutten. Studentene har blitt hørt i kapittel 6 i trinnsang (solfege), de har sunget 4-stemmige koraler, i rytmelesing har vi jobbet med vekslende taktarter, og de har fått høre akkordrekker som skal analyseres. Det har vært beinhard

¹³ <http://www.frankabrahams.com/philosophy.html>

konsentrasjon hele tida, og vi trenger å bryte litt opp i dette mønsteret. Studentene får beskjed om å velge seg et instrument i undervisningsrommet, og mens de leter og finner fram går jeg på nettet for å finne en egnet melodi vi kan «planke». Før jeg kommer så langt begynner imidlertid gruppa å jamme; de raser gjennom en masse sanger; bruddstykker av kjente melodier kommer på løpende bånd, og instrumentene er sang, congas, rytmeegg, klokkespill, melodika, trommesett, bass og gitar. Til slutt ender vi faktisk med å spille «Trollmors vuggesang». Instrumentene bytter på å ha melodien, studentene leiter seg fram til de riktige tonene, vi gjør plass til et improvisasjonsvers, vi lager en intro og en avslutning, og selv om det strengt tatt ikke er veldig vakkert, får studentene både trent på melodispill/trinnforståelse, akkordforståelse, form, klang, rytme, samtidighet/ «time» og ikke minst kreativ utforming og arrangering. Når timen er ferdig snur en av studentene seg mot meg og sier: «får du betalt for det her?»»

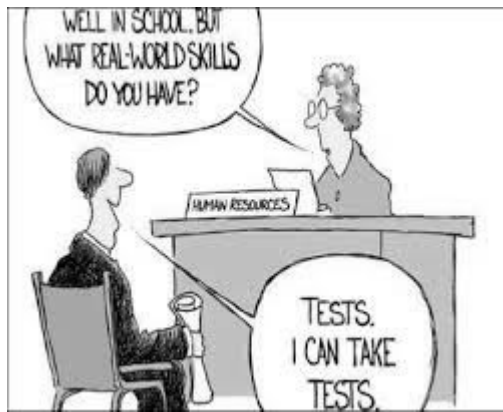
Studenten virket sjokkert over utviklinga gehørtimen hadde tatt, og jeg som lærer fikk følelsen av at det i dobbelttimens siste kvarter skjedde noe nærmest ulovlig. Situasjonen sådde en tanke om fremtidas lærere som var ganske urovekkende: hvis man fortsetter å utdanne studenter som forventer å bli fortalt alt de skal gjøre, hvordan kan man da forestille seg fremtidige lærere som skaper sine egne opplegg og aktivt tar med sine elever i planleggings- og læreprosess?

Utdanner vi kritisk bevisste lærere?

I innledninga spør jeg om vi på min arbeidsplass utdanner studenter som er selvstendige, skapende, utforskende og kritisk bevisste. Svaret er et *tja*. Fordi studentene får lage sine egne prosjekter og reflektert over disse, mener jeg at vi bidrar til at studentene til en viss grad

utvikler disse kompetansene. Den største utfordringa er at de ikke får delta i planlegginga av studieårets innhold, og dermed har lett for å gli inn i en passiv konsumentrolle. Også den helt nødvendige *dialogen*, hvor kritiske spørsmål og problemstillinger blir tatt opp, har en tendens til å stilne i en travel studiehverdag. Vi har også i musikkfaget delvis latt oss styre av en instrumentell tenkemåte, spesielt i utdanningene med store kull. Som universitetsansatte opplever vi utfordringer med semesterplaner, arbeidskrav og pensumlister: mye skal gjennomgås, og vi har etter påtrykk fra nasjonale retningslinjer, administrasjon og ledelse, latt oss påvirke til å lage detaljstyrende planer som ligger klare til studenten ved studieårets start. Man kan se tendenser til at også studenter i praktisk-estetiske fag har latt seg styre til å bli «cheerful robots» (Giroux 2011), der man regner med at bordet er dekket og menyen bestemt. Her er det reell grunn til bekymring fordi man ikke kan forvente at et slikt utdanningssystem kan gi oss kritisk bevisste lærere i morgendagens skole.

Svarene jeg sitter igjen med etter denne drøftingen kan synes litt banale og selvfølgelige, men nettopp på grunn av denne bevisstheten om noe vi har hatt en anelse om lenge, må forandring finne sted. I dette tilfellet trenger man å i større grad involvere studenter i diskusjoner og problematisering når det gjelder undervisningsinnhold, pensum og eksamen, øke fokuset på dans, kvinnelige artister/komponister og kulturelt mangfold, og dessuten tilrettelegge bedre for studenter som er svake i musikkteori.



Reinventing Freire

I en tid hvor både universitetslærere, studenter, barnehagepedagoger, grunnskolelærere og elever må forholde seg til stadig mer detaljerte planer, målstyring og testing, er det spesielt viktig å vektlegge en mer kritisk-pedagogisk tilnærming i musikkfaget. For at faget stadig skal kunne utvikles, må man kjempe imot en instrumentell pedagogikk som forandrer både lærere og studenter/elever til funksjonærer og «utførere» i stedet for kritisk bevisste, skapende mennesker.

Freires tanker fikk rotfeste i starten av 1970-årene, den gang som en reaksjon mot en autoritær pedagogikk. I dag kan Freires filosofi bidra som en motvekt og et alternativ til byråkratisering og fremmedgjøring. I et utdanningssystem som på sitt verste betyr forhåndsutfylte planer, tester, lister, arbeidskrav og eksamen, er Freires tanker om kritisk bevissthet og dialog like aktuelle som de var for nesten 50 år siden.

I utdanningssammenheng bør dialogens premisser – kjærlighet, tillit, håp, ydmykhet og tro mellom lærere og studenter – bygges ved samarbeid og utveksling av ideer, ikke gjennom envegskommunikasjon og detaljerte krav fra utdanningsinstitusjonen. Et konkret

forslag til endring kan for eksempel være å ha et møte ved studieårets start hvor studenter og lærere får komme med sine ønsker for studiet og sammen lage et opplegg som igjen kan passe i forhold til gjeldene emneplan. Emneplanen brukes således som «guide» for studenter og lærere gjennom studieforløpet. Et annet forslag til endring kan være at flere faglige spørsmål bør forsøkes løses i dialog med studentene. Enten det gjelder komponering, forestillingsarbeid, kritisk vurdering av læremidler på nett eller utvikling av rytmemetodikk for mellomtrinnet, har helt sikkert både universitetslærere og studenter verdifulle bidrag å komme med. Et tredje forslag kan være å bruke sosiale media i sterkere grad for å sikre åpenhet og et sted studenter og lærere kan komme med spørsmål og forslag til faglig innhold og løsninger gjennom studieforløpet. Et fjerde forslag er å bringe studentene inn i planlegging av eksamen. Økt studentinvolvering i forbindelse med utarbeiding av eksamen vil kunne gi studentene økt motivasjon, økt bevissthet på hvilke egenskaper man i et fremtidig yrke har behov for og en følelse av at studiet gir mening. Et femte forslag er at studentene ved studieemnets slutt blir tatt med i prosessen med å velge litteratur til neste kull, og at man samtidig lar noe stå åpent så det nye kullet kan være med på å påvirke litteraturvalg i løpet av studieåret. Til sist vil jeg foreslå at lærere og studenter regelmessig kritisk vurderer studiet med spørsmål med samme tematikk som Apples.

Et ønsket resultat er en økt kritisk bevissthet og større tillit til og mellom lærere og studenter for å skape en læringsarena hvor man har større frihet til å lage meningsfulle studieforløp, og hvor man sammen problematiserer og utforsker faglig innhold og praksis. Et slikt tillitsbasert skifte har også sine klare utfordringer. Man styres nå i større grad av en indre enn en ytre motivasjon, og det kan være skremmende. For lærere vil det kunne medføre ubehag fordi man vil bli nødt til å avgi en del av kontrollen, ved for eksempel å la prosjekter og studentarbeider ta en annen retning enn man hadde sett for seg.

Giroux har hevdet at Freire oppfordret ham til *ikke* å følge, men «oppfinne ham på nytt» (*re-invent*) (Berube, 2004, s. 69). I en norsk musikkpedagogisk kontekst behøver man ikke hive nyttig kunnskap og erfaring over bord, men fortsette å bruke ideer og arbeidsmåter utviklet over tid og gjennom prøving og feiling – men med et kritisk blikk. Studenter og elever trenger motivasjon, ideer, arbeidsmåter og ferdigheter fra læreren for igjen kunne være kreativ og gjøre noe til sitt eget (Riis, 1996, s. 56).

Freires dialogpedagogikk er et verdifullt bidrag til vår forståelse av studentens/elevens muligheter og rettigheter, fordi den viser hvorfor demokratisk undervisning er viktig og hvordan kritisk bevissthet oppstår. Like fullt er det nødvendig å gjøre seg noen tanker om hvordan denne dialogen skal se ut i musikkundervisninga. Samtale og refleksjon i musikktime er avgjørende for kritisk bevissthet, men musikkfaget må ikke snakkes bort. *Musikalsk dialog* kan bety at man øver på å spille og synge sammen, lytter til hverandre, kommuniserer gjennom musikken, gir rom for improvisasjon og musikalsk skaping, hver med sin stemme, sitt instrument og sitt forslag til uttrykk. Læreren skal sørge for at alle får mulighet til å blomstre ved å hjelpe dem med å finne musikalske arbeidsoppgaver de har forutsetninger for å lykkes med. Gjennom musikalsk dialog basert på kjærlighet, tillit, tro og håp, legger man til rette for sterke opplevelser som vil kunne ha stor betydning for samhold, læringsmiljø og emosjonell utvikling.

Litteratur

Abrahams, F. (2005): The application of critical pedagogy to music teaching and learning. I: *Visions of Research in Music Education*, 6. <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v6n1/visions/Abrahams%20The%20Application%20of%20Critical%20Pedagogy.pdf> (hentet 01.06.17)

Beck, C. W. (2013): «Jakten på kritisk pedagogikk». I: *Norsk Pedagogisk tidsskrift no 4-5 2013*.

Berube, M. R. (2004): *Radical Reformers: The Influence of the Left in American Education*. Old Dominion University, Greenwich, Connecticut.

Bourdieu, P. (1979/1995): *Distinksjonen*, Pax Forlag A/S, Oslo

Christie, N. (1971): *Hvis skolen ikke fantes*. Universitetsforlaget, Oslo

Faglærerutdanning i musikk – bachelor:

https://uit.no/utdanning/program?p_document_id=279758 (hentet 01.06.17)

Freire, P. (1970/2000): *Pedagogy of the Oppressed*. The Continuum international Publishing Group Inc., 370 Lexington Avenue, New York

Freire, P. (1970/1999): *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

Giroux, H. (2011): *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Publishing (e-bok), London, UK.

Gustavsen, K. & Hjelmbrekke, S. (2009): «Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet.» *Telemarkforskningsrapport nr. 255*

Kalsnes, S. (2010): «Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene – noen perspektiver på kunnskap». I: Sætre og Salvesen (red.): *Allmenn musikkundervisning*, Gyldendal Norsk Forlag As, Oslo

Kleppe, B. (2013): «Kultur møter kulturmøter. Kulturskolebruk blant innvandrere.» *Telemarkforskningsrapport nr. 310*.

Lorentzen G. & Røthing, Å (2017): «Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker». I: *Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 2 2017*.

Lov om opplæring i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), kap. 1: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1 (hentet 01.06.17)

Ludvigsen, S. et al. (2015): «Fremtidens skole». I: *Noregs offentlege utgreiingar (NOU) 2015:8*.

Læreplanverket, generell del: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, nivåer i kvalifikasjonsrammeverket: <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nkr/beskrivelser-av-laringsutbytte-for-nivaene-i-nkr/> (hentet 04.04.18)

Neill, A.S. (1960/1993): *Summerhill*. Pax A/S Forlag, Oslo

Rasmussen, B. & R.G. Gjørnum (2017): «Fagovergripende diskurs: en fremtid for kunstfagene i norsk skole». I: *Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 2 2017*.

Riis, B. (1996): *Musiske metoder – i opdragelse og undervisning*. Folkeskolens musiklærerforening, Herning.

Rowling, J.K. (2003): *Harry Potter and the Order of the Phoenix*. Bloomsbury, UK.

Schüllerqvist, I. M. & Johansson, L (2017): *Att förändra undervisning: – mot studentcentrerad lärande och blended learning*. Karlstads universitet, Karlstad.

Skartveit, H. (2014): «Det tause opprøret». I: *Verdens Gang*, 20.09.2014.

<http://www.vg.no/nyheter/meninger/skole-og-utdanning/det-tause-opproeret/a/23299595/>

(hentet 31.05.17)

Tiller, R. (1999): «Pedagogikkfaget ved porten til Ishavet». I: Brekke, Mary (red.): *Lærerutdanninga i Tromsø. Seminarium – lærerskole – høgskole*. Høgskolen i Tromsø, avd. for lærerutdanning.

Thuen, H. (2010): «Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860-2010». I: *Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 4 2010*.

Vestergaard, E. (1975): *Pædagogisk filosofi. Elementær indføring*. Scandinavian University Books, Munksgaard, København

Ulvik, M., Riese, H & Rolness, D (red.). (2016): *Å forske på egen praksis*. Fagbokforlaget, Bergen.

Ødegaard, J. A. (2011): «Demokrati må læres: om politisk oppdragelse I skolen». I: *Vox Publica. Magasin om demokrati og ytringsfrihet*: <http://voxpublica.no/2011/10/demokrati-ma-l%C3%A6res-om-politisk-oppdragelse-i-skolen/> (hentet 01.06.17)