

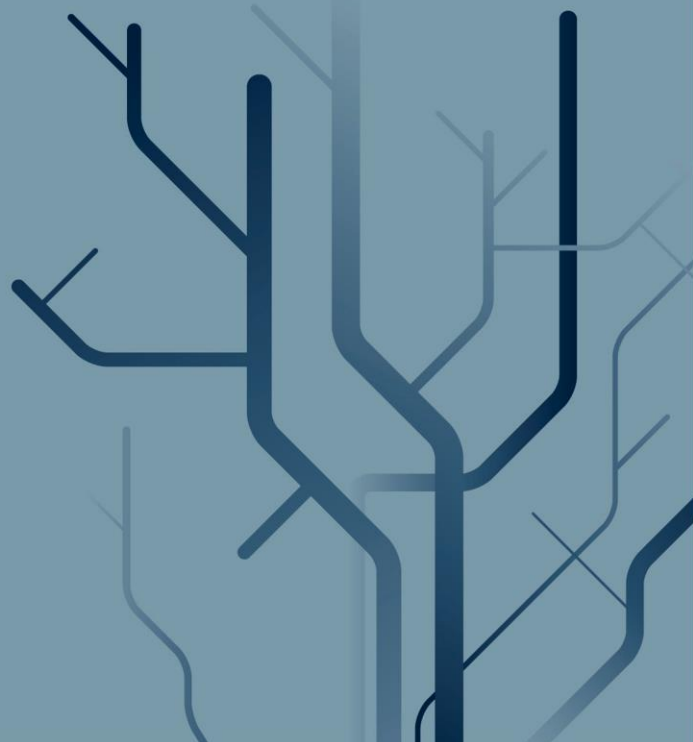


Det musikkpedagogiske prosjektet Takt & Tone som praksisfellesskap

Kompetanseutvikling og deltakerbaner

Forskningsrapport 2013

Førsteamanuensis Hilde Synnøve Blix & Førstelektor Bjarne Isaksen



Det musikkpedagogiske prosjektet *Takt & Tone* som praksisfellesskap

Av Førsteamanuensis Hilde Synnøve Blix & Førstelektor Bjarne Isaksen
Universitetet i Tromsø, Det kunstfaglige fakultet, Musikkonservatoriet

Abstrakt

Rapporten presenterer en kvalitativ studie av et musikkpedagogisk prosjekt i en norsk kommune. Prosjektet hadde som mål å gi elever og lærere i kommunen bedre forhold for læring og undervisning, blant annet ved å gi utvalgte skoler bandinstrumenter, og å gi muligheten til å utvikle kompetanse i undervisning i rytmiske musikkjangre. Målet med den foreliggende studien var å se på problemstillinger knyttet til prosjektets *målsetting* og *kompetanseutviklende potensial* gjennom intervjuer med lærere og ledere i prosjektet. Drøftingen av studiens tematikk ble gjort i lys av Lave og Wengers teorier om *praksisfellesskap* og *situert læring*. Studien viste at deltakerne hadde svært forskjellige utgangspunkt for å engasjere seg i prosjektet, og de forskjellige *deltakerbanene* gjorde at det tok tid å få samlet prosjektet omkring felles mål og innhold. Gjennom møter og felles kurs opplevde deltakerne at de utviklet sin kompetanse på forskjellige områder, noe som blant annet førte til at flere etter hvert opplevde eierskap til prosjektet.

Nøkkelord: musikk, musikkundervisning, prosjekt, grunnskole, kompetanse

Bakgrunn og problemstilling

I denne rapporten presenteres en kvalitativ studie av et musikkpedagogisk prosjekt i en norsk kommune. Målet med forskningsstudien var å undersøke prosjektets *kompetanseutviklende potensial* gjennom intervjuer med lærere og ledere som deltok i prosjektet.

Prosjektet *Takt & Tone* hadde i utgangspunktet som mål å gi elever i grunnskolen bedre vilkår for læring i musikk gjennom å gi skolene utstyr og muligheter for etterutdanning av musikk lærerne. Hovedideen var at man gjennom å dele ut classesett med bandinstrumenter til de deltakende skolene skulle bidra til bedre materielle forutsetninger for å oppfylle musikkfagets mål, spesielt med tanke på instrumentalspill og sjangermessig bredde. Gjennom prosjektet skulle også lærerne etterutdannes og videreutvikle sin kompetanse i undervisning, spesielt i rytmiske musikkjangre¹. Med utgangspunkt i et syn på kompetanseutvikling som noe som skjer gjennom sosial deltakelse i forskjellige praksisfellesskap danner Lave og Wengers teorier om *praksisfellesskap* og *deltakerbaner* grunnlag for analysen av studiens data.

Musikk lærere i grunnskolene i Norge i dag har svært forskjellig kompetansemessig bakgrunn, og en av utfordringene med musikkundervisningen i norsk grunnskole er forholdet mellom læreplanen og den enkelte lærers kompetanse. I 2006 hadde eksempelvis 61 % av lærerne som underviser i musikk

¹ I dag brukes ofte uttrykket *rytmisk musikk* som samlebegrep på pop/rock/jazz.

på mellomtrinnet ved norske grunnskoler mindre enn 30 stp i musikk (Lagerstrøm 2007). Dette gir en rekke utfordringer når det gjelder ivaretagelse av fagets helhet og kvalitet. Bamford (2006) gjennomførte en større internasjonal studie av kunstfagundervisningens betydning for barns læring utvikling. Blant funnene til Bamford framkommer det at det er en tydelig kobling mellom lærernes kompetansenivå og elevers læring. Lærerens musikkfaglige og pedagogiske kompetanse er avgjørende for om faget engasjerer elevene og legger et godt faglig fundament (Bakke 1994, Dich 1997, Small 1996). En av hovedmålsettingene til prosjektet *Takt & Tone* (2005-2013) var nettopp å bidra til å utvikle den faglige kompetansen til de deltakende lærerne.

Vi vil i det følgende beskrive og drøfte *Takt & Tone*-prosjektets målsettinger og kompetanseutviklende potensial med utgangspunkt i det vi erfarte som forskere da vi fulgte prosjektet i skoleåret 2011-2012. Problemstillingen for studien var: *Hva opplevde lærere og ledere i Takt & Tone-prosjektet som hovedmålsettingen med prosjektet, og i hvilken grad opplevde de at prosjektet bidro til utvikling av kompetansen til de deltakende lærernes som musikkpedagoger?* Problemstillingene betraktes i et sosialt konstruktivistisk perspektiv med vekt på Lave og Wengers teori om deltakerbaner i praksisfellesskap (Lave & Wenger 1991, Storsve et al. 2009), sett i sammenheng med forskning og litteratur om prosjektutvikling (Cleland & King 1983, Skrøvset & Lund 1996).

Om *Takt & Tone*-prosjektet

Prosjektet startet i 2005 ved at en musikkforretning i kommunen utstyrte to grunnskoler med klassesett av bandinstrumenter til bruk i musikkundervisningen. Kommunen fulgte dette opp med å gi skolene delingstimer i musikk i noen klassetrinn. Man sørget samtidig for etterutdanning av lærere spesielt med tanke på undervisningskompetanse i rytmisk musikk. Fem år senere ble prosjektet utvidet til å omfatte fire skoler i et samarbeidsprosjekt som også involverte den kommunale kulturskolen, den private musikkskolen og fylkeskommunen. Målet med prosjektet var i å gi samtlige elever i grunnskolen tilgang til opplæring på bandinstrumenter og å gjennomføre kompetanseutviklende tiltak slik at lærerne ble best mulig rustet til å nyttiggjøre seg instrumentparken. I en senere fase av prosjektet utviklet man en kurspakke som ga lærerne muligheter til i fellesskap å utarbeide temaplaner for faget som skulle konkretisere de ulike læringsmålene i musikk, i første omgang med fokus på 5. til 7. trinn. Slik ønsket man å ivareta bredden i musikkfaget. Kursdeltakerne var musikk lærerne ved de involverte skolene.

Prosjektet gjennomførte:

- Årlige kick-off-seminarer/workshops hvor elevene ble undervist av lærere/bandmusikere fra den private musikkskolen.
- Offentlige utekonserter med alle elevene.

- Felleskurs for lærerne.
- Fellesmøter med alle involverte ledere og lærere hvor prosjektet ble diskutert og videreutviklet.
- Nettressurs hvor lærerne kunne finne undervisningsopplegg, diskutere innhold i undervisningen, diskutere temaplanarbeid og lignende.

Antall deltakere i prosjektet varierte underveis, og ikke alle hadde vært med fra starten. Ti lærere fra fire skoler var involvert i prosjektet i 2011-2012. Disse hadde svært forskjellig bakgrunn i musikk, alt fra utdannede pedagoger fra musikkonservatorium eller lærerskole, til selvlærte musikere.

Tidligere forskning

Det finns i dag relativt lite forskning som ser på lærerkompetanse og kompetanseutvikling i *musikk i grunnskolen* (Stålhammar 1995). Dette på tross av at tematikken har vært problematisert både i utdanningsinstitusjoner og i skoledebatter i en årrekke. De praktisk-estetiske fagene har de senere årene fått en stadig svakere posisjon i grunnskolen², noe som bekymrer både utdanningsinstitusjonene og lærerne i skolen.

Musikkpedagogikk som *forskningsfelt* har derimot inntatt en tydeligere posisjon i utdanningsinstitusjonene, og det foreligger derfor en del forskningsprosjekter som danner et kunnskapsmessig bakteppe for den foreliggende studien. Vi vil i det følgende rette oppmerksomheten mot noen studier som har tematisk og metodisk relevans i denne sammenheng.

Et underliggende tema i flere studier av musikkundervisning i grunnskolen er at de som underviser ofte representerer forskjellige *deltakerbaner* basert på om de oppfatter seg som primært pedagoger eller musikere, og om de primært er klassisk eller rytmisk skolerte (Angelo 2012, Small 1996, Stålhammar 1995).

Christophersen (2009) gjennomførte en casestudie av undervisningspraksisen til en jazzmusiker og lærer ved et dansk rytmisk musikkonservatorium. Hun fant i sin studie av rytmisk musikkundervisning som kulturell og estetisk praksis, at rytmisk orienterte musikkpedagoger har klare oppfatninger om hva som er legitimt i den rytmiske musikkpedagogikken, med hensyn til stil, form og uttrykk. Hun vektlegger at spørsmål om hvorfor man utøver eller underviser på en bestemt måte sjelden blir stilt, fordi deltakerne i praksisen ofte er enige. Disse holdningene er gjerne ervervet fra egen undervisning eller samspill. I sammenheng med den foreliggende studien kan dette forklare måtene ulike aktører uttaler seg om, og forholder seg til, hva som er "den rette" måten å forstå rytmisk musikk på, også i en pedagogisk sammenheng.

² Antall timer til praktisk-estetiske fag i grunnskolen har hatt en nedgang fra 20 til 12 % de siste 10 årene.

Vi ser etterhvert flere undersøkelser som belyser sjangeraspektet i musikkfaget i grunnskolen (Bøe 2010, Johansen 2010, Molve 2010, Skotmyr 2005). Det argumenteres for mer bruk av populærmusikk som innfallsvinkel til kunnskaper og ferdigheter i musikk generelt, blant annet fordi man kan ta utgangspunkt i den musikkulturen mange barn har kjennskap til og interesse av. Dette er også et av utgangspunktene for *Takt & Tone*-prosjektet: Ved å gi elevene mulighet til å lære seg å spille musikk de allerede har befatning med utenfor skolen, motiveres de til kreativitet og individuell utvikling i musikkfaget

Green (2008) studerte forholdet mellom klassisk musikk og pop i klasserommet, og diskuterte i likhet med Stålhammar (1995) og Christophersen (2009) *måten* populærmusikkens praksiser fungerer på i de uformelle arenaene i motsetning til i undervisningspraksisene. Hun fant at man bør se spesifikt på hvorvidt det er mulig å overføre undervisningsstrategier direkte fra tradisjonell undervisning i klassisk musikk til populærmusikksjangeren.

[The book] investigates how far it is possible and desirable to incorporate informal music learning practices into formal music education; how the incorporation of such practices can change the ways pupils listen to, understand and appreciate music in and beyond the classroom (Green 2008:1-2).

Som bakgrunnsmateriale for den foreliggende studien ligger også en undersøkelse gjennomført av Nils Magne Larsen (2000) ved Høgskolen i Harstad på oppdrag fra *Takt & Tone*. Undersøkelse skulle kartlegge eventuelle markedsmessige effekter av prosjektet. 243 elever i 4.- og 5.-klasse på de fire prosjektskolene deltok i en spørreundersøkelse som så på elevens interesse for faget, for å spille et instrument, anskaffelse av instrument og påmelding til spilleundervisning etter deltagelse i *Takt & Tone*. Larsen fant at 5.-klasseelevne (som hadde deltatt i *Takt & Tone*) viste større interesse for å skaffe seg instrument enn 4.-klasseelevne (som ikke hadde deltatt). Ut over dette var ikke studien designet for å vise noen sosiale eller faglige effekter av prosjektet.

I det følgende vil vi presentere det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for denne studien, og deretter vil vi beskrive den metodiske tilnærmingen og de valgte analysekategoriene. Til slutt presenteres resultatene og en drøfting av disse i relasjon til prosjektets kompetanseutviklende potensial i og gjennom prosjektet som praksisfellesskap.

Pedagogiske prosjekter som praksisfellesskap

Hva er et prosjekt?

Å *prosjektliggjøre* gode ideer og intensjoner krever både innsikt i prosjektarbeid, kunnskap om mulige finansieringskilder og gode samarbeidspartnere. Store prosjekter som har som mål å endre *praksis*³ i et undervisningsfag har også behov for en bred støtte til prosjektets idé fra alle involverte for at det skal kunne lykkes. Definisjonen på et prosjekt er blant annet at det involverer flere parter og har en tidsavgrensning på måloppnåelse.

A project is a complex effort to achieve a specific objective within a schedule and budget target, which typically cuts across organization lines, is unique, and is usually not repetitive. (Cleland & King 1983:70).

I prosjektteori beskrives normalt fire hovedfaser i et prosjekt: en *idéfase*, en *planleggingsfase*, en *gjennomføringsfase* og en *avslutningsfase*. I de to første fasene diskuteres og fastsettes målsettingene for prosjektet og det ressursmessige avklares. I disse fasene settes det også sammen en organisatorisk struktur for prosjektet. *Planleggingsarbeidet* regnes som svært avgjørende for prosjektets suksess. Det er viktig at aktørene i prosjektet trekkes tidlig inn i planleggingsarbeidet og at prosjektet forankres i organisasjonenes ledelse. Aksept og eierskap er sentrale faktorer for at et prosjekt skal kunne lykkes og gjennomføres på en tilfredsstillende måte. Klare og presise målformuleringer er viktig for å kunne definere gode mål og disse skal skape en felles forståelse for oppgaven og være en motiverende og samlende faktor. I *gjennomføringsfasen* kan endringer oppstå, og status må derfor hele tiden oppdateres. I *avslutningsfasen* dokumenteres resultatene og erfaringene fra prosjektet overføres til relevante områder i organisasjonen(e) (ibid.).

Ettersom vi denne studien så på et samarbeidsprosjekt hvor flere institusjoner og interesser var involverte, innebar dette også at aktørene kunne ha *forskjellige* ideer om hva som er målsettinger og status for prosjektet. Ettersom aktørene kom inn i prosjektet med forskjellig kompetanse, var intensjonen om å utvikle den enkeltes kompetanse en sentral, men kompleks, målsetting.

Kompetanseutvikling

Det finns som nevnt i dag god dokumentasjon på at virksomhet i og gjennom praktisk-estetisk fag har positiv effekt på barns skoleprestasjoner generelt (Bamford 2006, St.melding 30, 2003-2004). Det understrekes likevel at undervisning i praktisk-estiske fag må være kvalitativt god for å få en slik effekt, og derfor trengs det en jevnlig *kompetanseutvikling* på dette feltet blant lærere (Bamford 2006:75).

³ Med *praksis* menes her: sosialt etablert menneskelig *aktivitet* i sosial og historisk kontekst som gir det vi gjør struktur og mening (Wenger 2004:61).

Kompetanse sees i denne studien på som kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål (Lai 2004). Kompetanseutviklende tiltak i et prosjekt må således betraktes som ledd i bredt definerte læringsprosesser, hvor gruppens aktører i fellesskap søker å oppnå økt kompetanse.

En av hovedmålsettingene til *Takt & Tone*-prosjektet var som sagt å utvikle kompetansen til de involverte lærerne. Dette skulle gjøres gjennom å kurse lærerne i bruk av bandinstrumentene, og invitere til samlinger hvor fagplanen ble diskutert og konkretisert. I tillegg fikk de involverte 5.klassene delte timer i musikk⁴.

Vi valgte denne studien å betrakte de involverte i prosjektet som deltakere i sosiale *praksisfellesskap* (Community of Practice, CoP) hvor kompetanseutvikling skjer gjennom sosial deltakelse i forskjellige praksisfellesskap (Wenger 2004). Wenger bruker begrepet praksisfellesskap om sammenhenger der grupper av mennesker deler et felles problem, anliggende eller område som de ønsker å utforske eller utvikle.

Følgende tre dimensjoner kjennetegner et praksisfellesskap: Gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar (Skrøvset & Lund 1996). Man har normalt tilhørighet i mange praksisfellesskap hvor man er mer eller mindre perifere medlemmer, og dynamikken mellom disse vil potensielt være et aktivum for samarbeidsprosjekter.

A salient benefit of communities, in fact, is to bridge formal organizational boundaries in order to increase the collective knowledge, skills, and professional trust and reciprocity of practitioners who serve in these organizations (Snyder, Wenger & Briggs 2003:3)

For at sosial deltakelse skal karakteriseres som læringsprosesser er det i følge Wenger (2004) nødvendig at deltakerne opplever den aktuelle sammenhengen som *meningsfull*. Det hele må foregå innenfor en *praksis* bestående av felles sosiale og kulturelle ressurser og perspektiver i handling. *Fellesskapet* betegnes av de sosiale sammenhenger hvor den enkeltes handlinger defineres som verd å utføre, og hvor læring sees som deltakelse. Dette danner grunnlaget for den enkeltes *identitet*: en betegnelse for hvordan læring endrer hvem vi er, og skaper nye individuelle narrativer i tilknytning til våre fellesskaper (Wenger 2004:15).

Gjennom deltakelse skapes mening og forståelse gjennom sosiale forhandlinger i et samspill mellom aktørene i praksisfellesskapet, i den sosiale sammenhengen hvor virksomheten utøves. En nykommer i et praksisfellesskap betraktes som *legitim perifer deltaker* i fellesskapet, hvor man har en avklart plass i fellesskapet, og gradvis vil bevege seg mot å bli en fullverdig deltagelse. Begrepet brukes også for å vise prosessen man går gjennom for å tilegne seg blant annet kunnskap, aktiviteter, språk og identitet som benyttes i den gitte praksisen. Bevegelsen den lærende opplever fra legitim

⁴ Delingstimer i dette prosjektet innebar at klassene ble delte slik at lærerne eksempelvis kunne undervise 14 elever per time i stedet for 28.

perifer deltaker i retning full deltakelse kaller Lave og Wenger (1991) en *deltakerbane*. Oppnådd kompetanse innebærer fullverdig deltakelse.

Relevante spørsmål i forbindelse med kompetanseutvikling og praksisfellesskap dreier seg blant annet om opplevd felles målsetting; altså hva er praksisfellesskapet man ønsker å fokusere på? Hvis det er uklart hvem som skal bli deltakere i hva slags fellesskap kan dette potensielt påvirke mulighetene for at prosjektet blir en suksess. I den foreliggende studien har vi i denne sammenheng sett på aktørenes forskjellige deltakerbaner i lys av *Takt & Tone* som praksisfellesskap.

Hvordan forsket vi?

Vi valgte å studere *Takt & Tone-prosjektets kompetanseutviklende potensial* gjennom en kvalitativ undersøkelse basert på seks intervjuer med forskjellige aktører i prosjektet: *to lærere* (1 og 2), *en instruktør*, og *tre ledere* (A, B og C) som alle var involvert i prosjektet på ulike måter.

En forskningstilnærming som vektlegger informantenes opplevelser og beskrivelser av aspekter ved et prosjekt de selv deltar i, ga muligheter til å utvikle innsikt og kunnskap om både det spesifikke prosjektet, og om prosjektarbeid generelt. På denne måten kan studien bidra til overførbar kunnskap om prosjektarbeid og kompetanseutvikling generelt.

I tillegg til intervjuene gjennomførte vi en spørreundersøkelse i form av en *quest-back* (<http://www.jotform.com>), hvor de ti lærerne som deltok i prosjektet på det aktuelle tidspunktet ble bedt om å svare på spørsmål om egen musikkutdanning og om *Takt & Tone*-prosjektets mål og betydning for de som lærere (se vedlegg 1). Ettersom bare fem av de ti lærerne svarte på undersøkelsen, og tre av disse var blant de intervjuede lærerne, ble spørreundersøkelsen en mindre rikholdig kilde til kunnskap enn vi hadde forventet.

I de semi-strukturerte intervjuene ble det fokusert på hvilke tanker og forventninger man hadde til prosjektet og i hvilken grad man mente prosjektet hadde verdi som kompetanseutviklende tiltak. Ny tematikk som kom opp underveis i intervjuene ble også inkludert i tolkningen av data (Kvale 2001).

Vi spurte lærere og prosjektledelse hva de oppfatter som prosjektets kjerne og hvilke deler som har størst betydning for hver enkelt av dem. Vi stilte også spørsmål vedrørende den enkeltes tolkning av prosjektets mål, innhold og kompetanseutvikling potensial, og i hvilken grad forventningene til prosjektet ble innfridd. Den kvalitative forskningstilnærmingen ga muligheter for dybdekunnskap om informantenes forståelsesrammer og bakgrunn, og framhevet deres erfaringer og forklaringer (Merriam 1994).

Som forskere var vi også involvert i prosjektet gjennom deltakelse på møter og på ett av kursene for lærere som handlet om evaluering i musikkfaget. Disse møtene produserte også deler av grunnlagsmaterialet for tematikken i intervjuene.

Vi gjorde *utvalget* av informanter til intervjuene basert på et mål om å snakke med aktører med forskjellige roller i prosjektet, altså et såkalt strategisk utvalg (Vedeler 2000) hvor formålet var å få mest og best informasjon om studiens tematikk. Vi snakket med lærere, ledere og musikere tilknyttet prosjektet. Grunnen til at vi også valgte å snakke med lederne i prosjektet var at vi ønsket å få en bred oversikt over oppfatninger om prosjektets bakgrunn, målsetting og organisering. Kriteriene for utvalget var basert på ønsket om å få belyst både administrative, musikkfaglige og personlige syn på prosjektets kompetanseutviklende potensial og målsettinger. Vi ønsket også å snakke med deltakere av begge kjønn. Vi tok kontakt med informantene via e-post, etter å ha hatt uformelle samtaler med dem om deltakelse i studien, noe som foregikk i forbindelse med fellesmøter og kursdager i regi av prosjektet.

Studiens pålitelighet og gyldighet ble forsøkt ivaretatt blant annet ved at vi var to forskere som gjennomgikk og kategoriserte datamaterialet uavhengig av hverandre, og deretter sammenlignet. Materialet ble også drøftet og tolket i dialog med teoretiske perspektiver i flere omganger. Kvalitative data vil alltid være preget av at det foreligger tolkningsprosesser hvor valg blir tatt av forskerne og dermed preges av de enkeltindividene som er involvert i prosessene. De metodiske tolkningsprosessene starter først når man begynner å teste og kritisere sine gjetninger (Hirsch 1967), og Bernstein (1983) sier at forskerens skildringer av den opplevde virkeligheten til informantene må strekke seg lengre enn forskernes egen forståelser. Dette oppnås best gjennom en dialogisk bevissthet om begrepsbruk både i innsamling, tolkning og analyse av data.

Intervjuene ble transkribert og utsagnene tolket på setningsnivå og kategorisert med utgangspunkt i tematikk som framkom gjennom en rekke gjennomlesinger og diskusjoner om datamaterialet (Kvale 2001). Tematikk som etter hvert utskilte seg som overordnede kategorier var:

- 1) Deltakerbakgrunn
- 2) Ulike syn på prosjektets mål og formål
- 3) Eierskap
- 4) Deltakerbaner
- 5) Læringsfellesskap og kompetanseutvikling

Presentasjon av resultat

Ettersom intervjuundersøkelsen har som mål å belyse prosjektdeltakernes opplevelse og beskrivelse av prosjektets målsetting og kompetanseutviklende potensial, har vi lagt vekt på deres uttalelser om forskjellige aspekter ved prosjekt. Formålet med presentasjonen er å utdype forskjellige sider ved praksisfellesskapet *Takt & Tone* slik det ble beskrevet av informantene i denne studien.

Deltakernes faglige bakgrunn

For å få et innblikk i deltakernes forskjellige utgangspunkt for deltakelse i prosjektet, var det viktig å vite noe om hva slags deltakerbaner de representerte. Man kan regne med at den enkeltes bakgrunn og erfaring vil spille en sentral rolle for dennes engasjement og deltakelse i praksisfellesskapet. Vi spurte derfor deltakerne om hva slags utdanning og erfaringer de hadde som lærere/ledere. Det framkom at informantene hadde svært forskjellig bakgrunn, noe som så ut til å ha betydning for den enkeltes oppfatning av prosjektets mål og faglige betydning for lærere og elever.

Oppfatninger om hva prosjektet hadde som målsetting, og hvorvidt man hadde noen grad av måloppnåelse, viste seg å variere mest ut fra om man hadde formell musikkutdanning eller ikke, og hvorvidt man hovedsakelig hadde klassisk eller rytmisk bakgrunn som musiker. Dette skillet mellom rytmiske og klassisk utdannede lærere viste seg å ha betydning for flere av ulikhetene i svarene vi fikk i intervjuene. Deltakerne hadde også meninger om hverandres bakgrunn, og en oppfatning av hva "de andre" mente om seg selv. Dette viste seg spesielt når vi diskuterte *gjennomføringen* av de forskjellige delene av prosjektet.

Ulike syn på prosjektets mål og formål

Måten man definerer et prosjekt på gjennom dets beskrivelse og målsettinger er ofte avgjørende for hvorvidt man oppnår resultater. Et tydelig mål med prosjektet er både et viktig arbeidsredskap og en måte å samle og motivere deltakerne i prosjektet.

I følge prosjektsøknaden til *Takt & Tone* (2009) og revidert prosjektbeskrivelse (2012) var målet med prosjektet å legge til rette for god musikkundervisning og god læring ved å tilby skolene bandinstrumenter. Det så ut til at målet i utgangspunktet primært var å tilby skolene instrumentpakkene som de kunne benytte i undervisninga. Dette var blant annet basert på en forståelse av rytmisk musikk som mer relevant eller nærmere elevenes musikalske referanser. Imidlertid fant man underveis ut at dette ikke var tilstrekkelig, ettersom ikke alle lærerne i grunnskolen hadde kompetanse til å ta bandinstrumentene i bruk på en tilfredsstillende måte.

I starten hadde vi ikke tanker om kompetanseheving. De er jo utdanna musikk lærere. Dette kan de. Men det kunne de ikke. Så for å komme i gang, for å få et prosjekt med innhold, var vi nødt til å endre målene. (Leder C)

Målet med instrumentpakkene var i følge informantene at de skulle bidra til økt glede og en mer musisk hverdag for elever og lærere. Det kan forstås som en kritikk av musikkfaget i skolen at en ekstern part uten pedagogisk tilknytning til opplæringssystemet gir ut gratis instrumenter til skolene, med et mål om å skape entusiasme. Informantene målbar ikke eksplisitt et slikt syn, men noen av informantene var opptatt av at den rytmiske musikken var mer aktuell i skolen enn den klassiske. Sjangerspørsmålet ble ikke ofte adressert eksplisitt av aktørene i intervjuene, men kom indirekte fram som problemstillinger både av lærere og ledere:

Det som er viktig for meg, er at læreren har et valg. At man ikke er nødt til å ha den og den sjangeren. (Leder A)

Endringen i målsettingen for *Takt & Tone*, fra opplæring i instrumenter for pop og rock, til større overordnet fokus på kvalitet i musikkfaget, gjorde at prosjektet favnet flere aspekter ved faget, og målet ble i større grad å hjelpe musikk lærerne til en bedre hverdag i skolen.

Nå opplever jeg at *Takt & Tone* er noe som dreier seg om hele musikkfaget og ikke bare bandbiten. Det har dreid i løpet av året, og jeg opplever det som en positiv dreining. (Lærer 1)

Men det er klart at med de instrumentpakkene har gitt meg helt andre forutsetninger for å kunne jobbe med samspill. [...] Så *Takt & Tone* har forandra noen forutsetninger, materielle og fysiske... (Lærer 2)

Musikkfaget i skolen er omfattende og krevende for den pedagogen som er satt til jobben, uansett kompetanse (Bakke 1994, Dich 1997). Informantene i denne studien hadde svært forskjellig kompetanse i og med at noen var selvlærte amatørmusikere med bandbakgrunn, noen var utdannede klassiske musikere, og noen var utdannet allmennlærere med eller uten musikk i fagkretsen. Oppfatningene om prosjektets målsettinger var dermed preget av den enkeltes deltakerbaner, hvor de som hadde rytmisk bakgrunn var fullverdige medlemmer når målet var å ta i bruk bandinstrumenter og å undervise rytmisk musikk, mens de som ikke i utgangspunktet hadde erfaring som rytmiske musikere var perifere, men legitime i forhold til instrumentariet og det musikalske innholdet i denne delen av prosjektet.

På spørsmål om prosjektets formål svarte informantene derfor nokså ulikt. Svarene vi fikk delte seg i to hovedkategorier. Den ene gruppa mente prosjektet handlet om instrumentpakkene og tilhørende didaktisk innføring i rytmisk musikk:

Så det viktigste med prosjektet for meg var at det kom instrumenter. Når vi plutselig hadde et helt klassesett med gitarer, så var det en herlig følelse for en gitarlærer. (Lærer 2)

Det starta med en opplevelse av at det ikke var nok instrumenter i grunnskolene for samspill, og et ønske om å gjøre noe med det. (Instruktør)

Takt & Tone er et prosjekt hvor man gjør instrumenter tilgjengelig for skolene, slik at skolene har en instrumentpark å bruke i musikkundervisninga (...) Det som er mest interessant er å gi ungene med en drøm en sjanse, ved å la de får muligheten til å prøve ut instrumentene. (Leder C)

Den andre gruppen svarte at prosjektet, blant annet gjennom instrumentpakkene og kursing av lærerne, gjorde det mulig å dekke fagplanene i musikk på en bedre måte.

Nå opplever jeg at *Takt & Tone* er noe som dreier seg om en generell kompetanseheving blant lærerne. (Lærer 1)

Egentlig er ikke prosjektet noe annet enn å forsøke å gjøre det som står i læreplanen. I en ideell verden burde prosjektet være unødvendig. (Leder A)

Takt & Tone skal være et prosjekt som tar for seg musikkfaget i grunnskolene slik at man kan møte fagplanene på en mye bedre måte enn det som har vært mulig tidligere. (Leder B)

Det så ut til at forskjellene i oppfatning om formål gikk på tvers av rollene som lærere eller ledere, og baserte seg på om man oppfattet instrumentpakkene som mål eller middel i prosjektet. Disse

forskjellige forståelsene av definisjonen av prosjektet gikk igjen i flere av de andre temaene i intervjuene. Det uttrykkes likevel en enighet om at prosjektet hadde dreid mot en mer helhetlig tenkning omkring musikkfagets innhold.

For lærerne innebar *Takt & Tone* også praktiske løsninger for undervisninger som delingstimer og prosjektuker med lærere fra musikkskolen. Dette ga lærerne noen organisatoriske muligheter som var nye:

Femte klasse på vår skole er delt i musikk. Det betyr to lærere på en klasse, så jeg har 14 elever i musikk i stedet for 28, og det har rett og slett alt å si når du skal spille instrumenter[...] (Lærer 2)

Fordi plutselig hadde vi på skolen et eget rom med fulle bandoppsett (...) Vi trenger ikke rigge opp og ned. Så *Takt & Tone* har forandret noen forutsetninger, materielle og fysiske... Og det tror jeg det har gjort flere steder enn hos oss. (Lærer 1)

Av datamaterialet framgår det at alle de intervjuede ser på prosjektet som noe som *bør* videreføres for å kunne nå både de materielle og de faglige målene man har satt seg. De involverte beskriver en opplevelse av at man først det siste året har fått "satt" prosjektets organisasjon og arbeidsform. Dette beror sannsynligvis på at man har oppnådd en større enighet om prosjektets mål og innhold, og dermed en tydeligere følelse av felles retning.

Eierskap (legitim perifer, eller full deltakelse)

Det å føle eierskap for det prosjektet man deltar i er sentralt for motivasjonen for arbeidet. Et prosjekt kommer ofte i tillegg til den daglige driften (Nylehn 2002) og krever således innsatsvilje fra aktørene for at det skal lykkes.

Hvis det skulle være noe negativt ved det, så er det at det er mye ekstraarbeid. Det å sette seg inni alle tingene og følge alt opp. Det er ingen ekstraressurser for å tilrettelegge undervisningen. (Lærer 2)

Hvis deltagerne opplever eierskap til prosjektet, vil de selv være opptatt av å drive det på en måte som gagnar prosjektet (Reistad & Leite 2008). Opplevelse av eierskap er knyttet til både identitetsspørsmål og deltakerbaner og kan variere fra individ til individ, og endre seg over tid. Fordi *Takt & Tone* hadde pågått over flere år og hatt en markant kursendring, så man at endringen hadde hatt betydning for opplevelsen av eierskap.

Jeg var jo med i den spede begynnelse og satt nede på Marios musikk og satt sammen med [NN] når han hadde noen visjoner om å få noen instrumenter ut i skolen på en eller annen genial måte. Men jeg mente jo at det måtte jo være en plan for det, så vi begynte jo i det små med et slags pedagogisk gitaropplegg som skulle ha en fornuftig progresjon. (...) Ja, jeg var tungt inne til å begynne med, men nå er jeg bare en av mange; en helt tilfeldig musikk lærer som er med på dette, og det er helt ok, for det er så mange ting som følger med lærerjobben... (Lærer 2)

Som en av initiativtakerne til prosjektet, hadde Lærer 2 hatt en tydelig stemme i prosjektet. Det å få gode instrumenter inn i skolen ble beskrevet som genialt og fantastisk for undervisningen. På den andre siden følte han en form for fremmedgjøring i den utviklingen som skjedde i prosjektet ved at

“*spille i band*”-tanken ble supplert med fagplanarbeid og fokus på helheten i musikkfaget. Lærer 1 opplevde endringen på en annen måte:

[...] og så opplevde jeg prosjektet i starten *litt* ekskluderende for oss lærere som ikke har bandbakgrunn (...) Men nå opplever jeg at jeg har en ganske vesentlig rolle i arbeidet med temaplaner. Og det er jo fordi jeg har tatt på meg det helt selv. Jeg synes det var givende – så da kaster man seg gjerne inn i ting. (Lærer 1)

For denne læreren ga fokusendringen fra bandspilling til læreplanarbeid en klar opplevelse av medvirkning. Fra å være en *perifer deltaker* i prosjektet, grunnet “feil” bakgrunn, oppfattet læreren seg som en *sentral deltaker* i temaplanarbeidet, noe som skapte større opplevelse av eierskap for prosjektet. Hos de to intervjuede lærerne ble altså opplevelsen av eierskapet til prosjektet gradvis endret, men i forskjellig retning. Type kompetanse og faglig bakgrunn kan synes som årsaker til denne ulikheten.

Opplevelsen av eierskap er personlig og vil skape ulik motivasjon for deltakelse i prosjektet. Motivasjonen gjør ikke at deltakerne ikke deltar i prosjektet, men at de prioriterer de delene av prosjektet som appellerer mest til dem selv. Det betyr også at den enkelte lærers bakgrunn vil ha betydning for deltakelse og eierskap i et såpass stort prosjekt. På aksene mellom legitim perifer deltaker og full deltakelse så det ut til at de forskjellige aktørene opplevde forskjellig grad av involvering og engasjement knyttet til de ovenstående temaene.

Deltakerbaner

Det har de senere årene vært diskutert hva en musikk lærer egentlig er, hva slags profesjon det kan være snakk om, og hva man forventer at en musikk lærer skal kunne. Det viser seg at musikk lærer profesjonen er svært uensartet, med både individuelle og grupperelaterte forskjeller. Lærerne og lederne for *Takt & Tone*-prosjektet hadde alle forskjellig bakgrunn og erfaringer, og kom dermed inn i prosjektet med sin læreridentitet og meninger om hva som var sentralt i barns møte med musikk. Typiske forskjeller lå i hvorvidt deltakerne oppfattet seg selv som hovedsakelig musikere eller pedagoger, og hvorvidt de hadde bakgrunn fra klassisk eller rytmisk sjanger. Deltakerne skilte også mellom de som hadde sin utdanning fra musikkonservatorium eller ikke.

I vår studie fant vi for eksempel klassisk utdannede pedagoger som vektla sin identitet som lærere, men som med sine erfaringer som musikere uttrykte at de visste mye om hva en ung musikanter behøvde å lære. Deres ønske i forhold til prosjektet var knyttet både til utvidelse av egen kompetanse ved å lære seg en del om å spille bandinstrumenter, men de var i like stor grad opptatt av å lære noe om å undervise i band. Deres perifere deltakelse gikk altså like mye på undervisning av bandrepertoar, som egen utøvelse av rytmisk musikk.

Deltakerne som kom hadde banderfaring og understreket sin identitet som bandmusikere, hadde forskjellige erfaringer som lærere, og definerte sin perifere, legitime deltakelse i retning av å få større undervisningsrepertoar, og å ivareta helheten og bredden i musikkfaget.

Vi opplevde at interessen og respekten for hverandres kompetanse var reell, og at det gjennom den faglige og sosiale praksisfellesskapet *Takt & Tone* representerte ble opprette fruktbare grensebaner. Lederen for den private kulturskolen beskriver rollefordelingen i prosjektet slik:

Vi er involvert i instrumentpakka og bandundervisning, for det er vår kompetanse (...), men ledelsen for prosjektet har tatt det hele på alvor og løftet prosjektet dit det må løftes, inn i læreplaner og inn i bredden. (Leder C)

Han sier også at de er oppmerksomme på at deres lærere har musikerbakgrunn, og ikke nødvendigvis er kvalifiserte som pedagoger, men at dette er noe de jobber med å endre. Han nevner også en episode hvor han selv var vikar i gitarspill og kunne benytte seg av kunnskap han hadde ervervet gjennom *Takt & Tone*-kursene med Eldar Skjørten. Denne typen kontakt mellom deltakerbaner representert i prosjektet er karakteristisk for flere av uttalelsene til de som deltok i denne studien, og viste seg å gå på tvers av sjanger og lærer/leder-aksen. Grensebanene er således viktige motorer for utviklingen av prosjektet, og opprettes ofte uformelt, men som resultat av de sosiale møtene prosjektet tillater.

Læringsfellesskap og kompetanseutvikling

Et sentralt mål med prosjektet var kompetanseutvikling for de grunnskolelærerne som har vært involvert. Det var et uttrykt mål at når instruktørene fra den private musikkskolen hadde vært ute på grunnskolene, skulle lærerne selv kunne drive opplæring i instrument og samspill. Opplevde lærerne som stod i dette til daglig at de hadde hevet sin egen faglige kompetanse gjennom de tiltakene som prosjektledelsen gjennomførte?

(...) og det med å ha en person som stiller spørsmål ved det arbeidet man gjør [henvisning til kursene med Skjørten], og som leser igjennom ting du har skrevet, og har synspunkter på det, opplever jeg som kompetansehevende. Jeg tvinges til å tenke på tingene. (...) Jeg merker jo at min egen undervisning blir spisset. At jeg blir mer treffsikker. (Lærer 1)

Mangelen på flere kvalifiserte musikk lærere gjorde at Lærer 1 var mye alene om de daglige oppgavene på sin skole. Faglige kurs hvor man ble vurdert, utfordret og løftet i et fellesskap ble derfor beskrevet som en motkraft til en følelse av utilstrekkelighet og stort ansvar. Lærer 1 beskrev at kursdelen av *Takt & Tone* hadde skjerpet tankene og en opplevelse av mestring og kompetanseutvikling. Det kunne virke som at kompetanseutvikling hos Lærer 1 var flersidig, både det å bli flinkere til å utnytte det musikalske og didaktiske potensialet til instrumentpakken, men også kompetanseutvikling som det å bli klar over hva man egentlig kan. I denne lærerens beskrivelser av kursdelen så vi at *Takt & Tone* fungerte som et praksisfellesskap hvor læreren traff andre lærere som underviste samme klassetrinn og skulle forholde seg til den samme læreplanen. Dette var viktig for lærerne og hadde betydning for den faglige videreutviklingen deres. På denne måten kan man si at kompetanseutvikling i prosjektet skjedde gjennom den sosiale og faglige *deltakelsen* i praksisfellesskapet representert ved av de felles samlingene i *Takt & Tone*.

Når instruktørene fra den private musikkskolen var ute på skolene en uke per år, var det både for å gi elevene en "kick-start" i bruken av instrumentene, men også å vise lærerne hvordan man kunne bruke dem i undervisningssammenheng. Det å få hjelp utenfra ble sett på som viktig av lærerne på skolene.

Det synes jeg var en veldig positiv bit av det hele. Det dreier seg om inspirasjon og kursing i spill.
(Lærer 1)

Det er bra at lærerne kan se at man ikke trenger ha toppkunnskaper på alt for å få i gang noe aktivt spill. (Instruktør)

Takt & Tone som praksisfellesskap

Wengers teorier om læring i praksisfellesskap, knytter praksiserfaringer til identitetsbygging, noe han beskriver som "den proces hvor igennem forskjellige måder at høre til på bliver bestemmende for vores identitet" (Wenger 2004:220). Resultatene fra den foreliggende studien viser at lærerne i prosjektet er deltakere i *forskjellige* praksisfellesskap, både fordi de jobber på forskjellige skoler, og fordi de har forskjellig musikkbakgrunn. Prosjektet fungerer som praksisfellesskap hvor deltakerne søker å bli del av hverandres fellesskap; og å skape et nytt. De er mer eller mindre perifere deltakere i hverandres fellesskap, som for eksempel når en av lærerne som ikke er bandmusiker selv, men spiller og underviser bandinstrumenter som lærer i grunnskolen, og derfor beveger seg mot full deltakelse i et praksisfellesskap sammen med lærerne som har bakgrunn som bandmusikere.

Det ukomfortable med å være legitim, men perifer deltaker i et prosjekt man er involvert i beskrives godt hos Lærer 1. Prosjektets dreining mot en mer helhetlig didaktisk målsetting har tydeligvis ført til et annet engasjement hos denne læreren.

De involverte i *Takt & Tone* deltar i prosessene med forskjellig grad av involvering og ansvar, noe Wenger beskriver i form av forskjellige *deltakerbaner*. *Perifere baner* er karakterisert ved at deltakerne ikke nødvendigvis er garantert å komme til full deltakelse. Lærerne i *Takt & Tone* prosjektet ser ut til å oppleve seg som mer eller mindre perifere avhengig av hva slags tematikk det fokuseres på. Noen er mer perifere når det er didaktiske problemstillinger som diskuteres, mens andre er *insidere* i denne typen praksisfellesskap. *Insidene* utvikler praksisfellesskapet videre, og bidrar til at praksis hele tiden endres.

Deltakerne i *Takt & Tone* ser alle ut til å ønske å lære noe nyttig for egen del (*innadgående baner*), og samtidig er de opptatt av at prosjektet skal få større betydning for flere enn seg selv. *Grensebaner* karakteriseres ved at man opererer i krysningpunktet mellom ulike praksisfellesskap, og i og med at *Takt & Tone*-prosjektet bygger på nettopp møtet mellom praksisfellesskap, gis det mange muligheter for å positivt utnytte slike krysningpunkter. I intervjuene med ledere og lærere ser vi at interessen for å *møtes* kompetansemessig er stor, og vi mener å se at det er flere grensebaner i spill i dette prosjektet. Den private musikkskolen driver i hovedsak med rytmisk musikk, og har lærere som i

hovedsak ikke har musikkpedagogisk utdanning, noe både instruktøren og lederen fra den private musikkskolen eksplisitt uttrykker at de ønsker å gjøre noe med.

De praksisfellesskapene de enkelte lærerne er deltakere i, representerer forskjellige læringsbaner som møtes i et slikt prosjekt, og som gir den enkelte opplevelse av å utvide sin faglige horisont, og styrke bevegelsen mot full deltakelse i et større praksisfellesskap som *musikklærer i grunnskolen*.

Samarbeidsprosjekter som *Takt & Tone* ser også ut til å ha noen begrensninger som et potensielt kompetanseutviklende *praksisfellesskap*. Ettersom lærerne møtes relativt sjelden på denne felles arenaen, vil ikke fellesskapet være noe deltakerne daglig vil ha kontakt med. Prosjektet i seg selv er avhengig av at alle deltakerne har tid til å møtes jevnlig, og har interesse av å bidra til opprettelsen av et praksisfellesskap som alle kan ha nytte av. Dette krever også at man betrakter fellesskapet utenfra og er i stand til å verbalisere, bearbeide og reflektere omkring dette (Aarkrog 2001).

Problemstillinger knyttet til generell arbeidsbelastning og tid til å delta i prosjektet ble brakt på bane av flere av lærerne.

I lærernes beskrivelse av hva som var prosjektet *formål*, ser vi at svarene viser en utvikling fra at prosjektet dreide seg om at alle lærerne skulle bli en del av et "bandmusikerfellesskap", til at det handlet "om hele musikkfaget og ikke bare bandbiten" (Lærer 1). Dette viser at møtene og kursene har endret målsettingen for prosjektet ved at man sammen har endret oppfattelsen av hva slags *praksisfellesskap* man ønsker alle "inn i". Læringen kan sees som et ledd i den enkeltes skiftende deltakelse i en rekke forskjellige kontekster i sitt daglige virke (Nielsen & Kvale 1999). Hvem som er "insidere" og "outsidere" er dermed i bevegelse, og deltakerbanene som møtes kan på mange måter sammenlignes med det Wenger kaller *grensebaner*. I prosjektteoretisk perspektiv gir denne dreiningen prosjektet en større mulighet for å lykkes ved at aktørene har sterkere felles forståelse av prosjektet og opplevelse av eierskap.

Avrundning

Den foreliggende studien har sett på noen aspekter ved et musikkpedagogisk prosjekt som var *underveis*. Hva kan praksisfeltet lære av det arbeidet vi har gjort? For det første ser vi at det har tatt tid for dette prosjektet å etablere klare målsettinger og å oppnå følelse av eierskap fra de forskjellige aktørene. Tydelig prosjektledelse og felles målsettinger er viktige faktorer i etablering av prosjekter som ønsker å involvere flere institusjoner. I *Takt & Tone*-prosjektet ser vi at etter hvert som dette kom på plass, tydeliggjøres veien framover for deltakerne.

Resultatene viser også at oppfatninger om forskjellene på en musiker og en musikklærer, og på en klassisk og en rytmisk musiker, har betydning for samarbeidet og kommunikasjonen i prosjektet. I denne typen prosjekter er disse forskjellene en ressurs, og prosjektet bør kunne benytte seg av de ulike kompetansene deltakerne innehar, også for å få oversikt over hva man i fellesskap ønsker å oppnå.

En problemstilling brakt fram av lærerne i prosjektet var tid, utstyr og rom til å arbeide med målsettingene for prosjektet. I planlegging av større prosjekter bør slike rammefaktorer vurderes, og prosjektets suksess kan ofte stå og falle på nettopp disse faktorene. I *Takt & Tone* var nettopp *utstyr* et av utgangspunktene for igangsettelsen. Lærerne signaliserte likevel at de manglet *tid* til å sette seg inn i utstyr, arbeidsformer, læremateriell og samarbeid med andre.

I tillegg er musikk lærere i grunnskolen ikke en noen uniform gruppe fagpersoner, men tvert i mot svært spredt kompetansemessig. Dette gjør at målsettinger om å skape et praksisfellesskap i form av et felles prosjekt er både utfordrende og viktig. Kompetanseutviklingstiltak på ett område vil for den ene læreren være gjentakelser og føles som "bortkastet tid", mens for den andre læreren vil det være spennende og nyttig. På andre områder vil det kunne være helt motsatt. I et godt praksisfellesskap kan man utnytte seg av hverandres forskjellige deltakerbaner og kompetanse, slik at man gjennom et slikt prosjekt kan skape og oppnå felles målsettinger.

I denne forskningsstudien har vi ikke sett på barnas opplevelser av *Takt & Tone*-prosjektet, noe som vil være en viktig oppfølgingsstudie. Læringseffekter og prosjektets mulige betydning for generell mestring og sosial utvikling er spørsmål man kan gå videre med i den forbindelse (Bamford 2006). *Takt & Tone* er et prosjekt som i stor grad er opptatt av å forbedre praksis. Instrumentpakkene er redskaper for å videreutvikle og endre praksisen til musikk lærerne, og læringsarenaene som skapes gjennom møter, kurs og samtaler spiller potensielt en stor rolle i styrkingen av musikk læreridentiteten. Prosjektet har etter vår oppfattelse en spennende framtid.

Ingen andre fag har hatt så mye kult å komme med som musikken, og det er på grunn av prosjektet.
(Lærer 2)

Litteratur

- Angelo, Elin (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. Doktoravhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
- Bakke, Stein (1994). Læreren i skapende aktiviteter i musikk – nokre strek i eit omriss av ein balansekunstnar. I: Dyndal, Petter & Varkøy, Øivind (red.) (1994): *Musikkpedagogiske perspektiver*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Bamford, Anne (2006). *Wow-faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagernes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.
- Bernstein, Richard J. (1987). *Bortom objektivisme og relativisme. Vetenskap, hermeneutik och praxis*. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Bøe, Odd-Magne (2010). "Vi har musikk i skolen for å bli bedre til å synge" Elevens egen stemme og sangaktiviteten i skolens musikkopplæring. I: Acta Didactica Norge. 2010. vol.4
- Christophersen, Catharina (2009). *Rytmisk musikkpedagogikk som estetisk praksis. En casestudie. Ph.D-avhandling* Oslo: Norges musikkhøgskole
- Cleland, David I. & King, William Richard (1983). *Project management handbook*. New York: Van Nostrand Reinhold
- Dich, Lena (1997). Musik på fritidshjem. I: Kirk, Elsebeth (red.) *Musik & pædagogik*. Århus: Forlaget Modtryk
- Green, Lucy (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom pedagogy*. Farnham: Ashgate
- Hirsch, Eric (1967). *Validity in Interpretation*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Johansen, Guro Gravem (2010). Jazz i musikktimen. I: Sætre, Jon Helge & Salvesen, Geir (red.) (2010). *Allmenn musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, Steinar (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: AdNotam Gyldendal.
- Lagerstrøm, Bengt Oscar (2007). *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006*. Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Lai, Linda (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Larsen, Nils Magne (2010). "Takt & Tone"-prosjektet. *Måling av eventuelle markedsmessige effekter*. Harstad: Høgskolen i Harstad
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Merriam, Sharan B. (1994), *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund: Studentlitteratur
- Molve, Audun (2010). Pop og rock. I: Sætre, Jon Helge & Salvesen, Geir (red.) (2010): *Allmenn musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red.)(1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Nylehn, Børre. (2002). *Prosjektorganisering: Teorigrunnlag og implikasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget
- Reistad, Anne-Linn Bay & Leite, Runar (2008). *Situasjonsbestemt ledelse – prosesser i prosjektarbeid*. Masteroppgave. Kristiansand: Universitetet i Agder
- Skotmyr, Marianne (2005). *Hva fremmer sangleden? - Med fokus på en intervjuundersøkelse av sangelever i kulturskolen*, forstått ut i fra et pedagogisk perspektiv. Hovedoppgave ved Institutt for musikkvitenskap. Oslo: Universitetet i Oslo
- Skrøvset, Siw & Lund, Torbjørn (1996). *Prosjektarbeid – fra ord til handling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

- Small, Christopher (1996). *Music, Society, Education*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Snyder, W. M., Wenger, E. C. & Briggs, X. S. (2003). Communities of Practice in Government: Leveraging Knowledge for Performance. *Public Manager; New Bureaucrat*, 32(4), p. 17).
- Storsve, Vegard, Westby, Inger A., Ruud, Even (2009). Håp og anerkjennelse. Om et musikkprosjekt blant ungdommer i en palestinsk flyktningleir. I Ruud, Even: *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*. Oslo: NMH-publikasjoner 2009:5.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring. Kunnskapsdepartementet
- Stålhammar, Börje (1995). *Samspel: Grundskola – Musikskola i samverkan*. Avhandling. Göteborg: Musikhögskolan, Göteborgs universitet
- Takt & Tone – Prosjektsøknad* (2009)
- Takt & Tone – Prosjektbeskrivelse* (2012)
- Vedeler, Liv (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metode*. Oslo: Gyldendahl Akademiske
- Wenger, Etienne (2004). *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet*. København: Reitzel
- Aarkrog, Vibe (2001). *Mellem skole og praktik. Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning av sammenhængen mellem skole og praktik i erhvervsuddannelserne*. Ph.D.-thesis. København: Danmarks Pædagogiske Højskole

Abstract

This article presents a qualitative study of a music educational project in a Norwegian municipality. The project aimed to improve the teaching and learning of music in primary schools by providing selected schools with band instruments. The purpose of the present study was to investigate questions regarding the projects *goals* and *competence developing possibilities* through interviews with central participators in the project. Lave and Wenger's theories on *community of practice* and *situated learning* were for the analysis of the data material. The results of the study showed that the participants had different reasoning for engaging in the project, and because of these different *trajectories of participation* the goals and content of the project needed time to establish. Through meetings and seminars the participants experienced that they developed their competency in different areas, and this also led to a stronger feeling of ownership towards the project.

Keywords: *music, music teaching, project, primary school, competence*