

Tónmenntakennsla í íslenskum grunnskólum

Í þessari rannsókn var hlutverk íslenskra tónmenntakennara kannað og fyrirkomulag tónmenntakennslu. Greinin er byggð á viðtölum við tólf tónmenntakennara sem valdir voru af handahófi á landsvísu. Tónmenntakennararnir gegndu lykilhlutverki í tónlistarlífi síns skóla og voru, meðfram kennslunni, beðnir að sinna ýmsu öðru sem tengdist tónlist, svo sem undirleik á skemmtunum og umsjón með samsöng. Flestir virtust einangraðir í kennslustörfum sínum og vildu eiga meira samstarf við aðra. Áherslur í kennslu voru nokkuð misjafnar en þó voru tónmenntakennararnir frekar hefðbundnir í vali á aðferðum og efni. Söngur var algengasti liðurinn í tónmenntakennslunni og þótti ómissandi. Sköpun og hljóðfæranotkun þótti einna erfiðast að sinna. Rætt er um mikilvægi þess að þróa nýja kennsluhætti í tónmennt með ákveðnari stefnumörkun í námsgreininni til þess að sporna við stöðnun. Niðurstöður benda til þess að efla þurfi færni tónmenntakennara í fjölbreyttum kennsluáferðum en þá skiptir þjálfun og símenntun tónmenntakennara höfuðmáli.

Efnisorð: Tónmennt, tónmenntakennsla, tónmenntakennarar, list- og verkgreinar, listgreinar

INNGANGUR

Lagt var upp í þessa rannsókn með það markmið að draga upp mynd af dæmigerðum tónmenntakennurum og tónmenntakennslu í íslenskum grunnskólum. Í greininni verður íslensk tónmenntakennsla sett í samhengi við fræði um tónlistarmenntun og þekkingu á tónmenntakennslu erlendis. Lítið er vitað um fyrirkomulag tónmenntakennslu hér á landi en námsgreinin hefur verið kennd um árabíl og verið í aðalnámskrá frá árinu 1976 (Helga Rut Guðmundsdóttir, 2008). Mikilvægt er að fylgjast grannt með þróun kennslu í öllum námsgreinum en hætta er á að síður sé fylgst með þeim greinum sem ekki eru prófaðar með samræmdum prófum. Upplýsingar um kennsluhætti og starfsumhverfi tónmenntakennara eru afar mikilvægar fyrir þróun

námsgreinarinnar í skólum og fyrir samhengi hennar við aðrar greinar. Tónmennt flokkast með list- og verkgreinum sem nú er fjallað um sem eina heild í nýrri Aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013) með stuttum kafla um hverja námsgrein. Innsýn í starf og kennsluhætti tónmenntakennara er mikilvæg fyrir stefnu- mótun á sviði listmenntunar í grunnskólum en þó sérstaklega hvað varðar þjálfun til- vonandi tónmenntakennara og símenntun þeirra.

Tónmenntakennsla á Íslandi

Fyrri rannsóknir sýna að þó tónmennt sé ekki kennd í öllum grunnskólum eru þeir skólar í meirihluta sem hafa tónmenntakennara og kenna einhverjum árgöngum tón- mennt. Mismunandi er þó hversu margir árgangar fá tónmenntakennslu í hverjum skóla (Helga Rut Guðmundsdóttir, 2008). Hér á landi er reglan yfirleitt sú að yngstu bekkirnir ganga fyrir en þeir elstu fá síður kennslu í tónmennt. Það er athyglisvert í ljósi þess að í nágrannalöndunum er þessu gjarnan öfugt farið. Í Bretlandi er algengt að yngstu árgangar grunnskólans fái kennslu í tónmennt hjá bekkjarkennara sínum (Mills, 2005) og það sama á við á Norðurlöndunum (sjá m.a. Olsen og Hovdenak, 2007). Það er þó ekki alls staðar þannig að einungis eldri börn á grunnskólaaldri hafi faglærðan kennara í tónmennt. Í Bandaríkjunum er þessu háttað með ýmsu móti eftir því hvaða skólar eiga í hlut, en þar sem tónmennt í skólum er með besta móti fá allir árgangar upp í 12. bekk tónmenntakennslu hjá sérfræðingi í tónmennt (Straub, 2000).

Tónlistariðkun í formi söngs hefur lengi verið þáttur í almennri menntun barna hér á landi. Kennsla í tónmennt jókst jafnt og þétt eftir að námsgreinin var sett í Aðal- námskrá árið 1976 en á árunum 1981–2005 fór hlutfall skóla sem kenndu tónmennt úr tæpum 60% í rúm 80% (Helga Rut Guðmundsdóttir, 2008). Ætíð virðist þó ríkja óvissa um stöðu og framtíð þessarar námsgreinar í íslenskum skólum (Helga Rut Guðmunds- dóttir, 2008; Kristín Valsdóttir, 2009). Samkvæmt tónmenntakennurunum sjálfum eru helstu ógnir sem steðja að námsgreininni skortur á hæfum kennurum sem vilja starfa á þessum vettvangi en einnig ófullnægjandi kjör og vinnuaðstaða (Helga Rut Guð- mundsdóttir, 2008; Kristín Valsdóttir, 2009). Fátt bendir til þess að of fáir tónmennta- kennarar hafi verið útskrifaðir á undanförunum árum en margir virðast leita á önnur mið en í kennslu (Starfshópur um samhæft tónlistaruppeldi í grunnskólum, 2003).

Álag á tónmenntakennara

Samkvæmt tölum frá Bandaríkjunum hætta um 30–50% tónmenntakennara (fer eftir landsvæðum) kennslu á fyrstu þremur árunum eftir útskrift (Hill og Willie, 2003) en um 20–30% útskrifaðra fara ekki til starfa við kennslu (Madsen og Hancock, 2002). Sambærilegar upplýsingar eru ekki aðgengilegar hér á landi en það er þó ljóst að skortur á tónmenntakennurum er þekkt alþjóðlegt vandamál. Það veldur áhyggjum þegar reyndir tónmenntakennarar ljúka starfsævi sinni og ekki tekst að ráða nýja í þeirra stað. Reynslan hér á landi og annars staðar sýnir að þegar slíkt gerist er hætta á því að námsgreinin tónmennt víki fyrir öðrum námsgreinum í stundatöflu viðkom- andi skóla (Bergee og Demorest, 2003).

Þó ekki liggi fyrir upplýsingar um það hvort algengara sé að tónmenntakennarar hætti kennslu en kennarar annarra námsgreina, má finna erlendar rannsóknir sem benda til þess að tónmenntakennarar séu undir meira álagi og sýni marktækt fleiri merki kulnunar í starfi en stærðfræðikennarar (Hodge, Jupp og Taylor, 1994). Slíkar niðurstöður gefa til kynna að starf tónmenntakennarans sé meira krefjandi en almenn kennsla, enda telja íslenskir tónmenntakennarar að starfið krefjist óvenjulega þróttmikilla einstaklinga (Kristín Valsdóttir, 2009, bls. 74).

Ljóst er að margt í starfsumhverfi og aðstæðum í grunnskólum gerir starf tónmenntakennara erfitt. Má þar nefna stóra nemendahópa, lítil kennslurými, skort á hljóðfærum og tækjum og fábreytt námsefni. Allt eru þetta þættir sem tónmenntakennarar hafa nefnt í viðtölum (Helga Rut Guðmundsdóttir, 2008; Kristín Valsdóttir, 2009). Ef eingöngu er horft á húsnæði og aðbúnað íslenskra tónmenntakennara, þá búa þeir oft við betri kost en starfssystkini þeirra í löndum sem við berum okkur saman við. Erlendis er aftur á móti yfirleitt mun meira úrval en hérlendis af námsefni í tónmennt.

Inntak tónmenntakennslu

Þó lítið hafi farið fyrir gagnrýninni umræðu um hlutverk tónlistar í skólum eða í menntun barna hér á landi hefur slík umræða verið virk á erlendum vettvangi síðastliðin 40 ár. Umræðuna má að miklu leyti rekja til útgáfu bókar Bennetts Reimer, *A philosophy of music education* (Heimspæki tónlistarmenntunar), sem hafði gífurleg áhrif þegar hún kom fyrst út árið 1970. Skrif Reimers (Reimer, 1970, 2003) urðu tilefni snarpra skoðanaskipta á fræðilegum vettvangi meðal sérfræðinga í tónlistarmenntun (sjá t.d. Elliott, 1991; Reimer, 1996). Í bókinni leggur Reimer grunninn að hugmyndafræðinni um tónlist sem „fagurfræðilega menntun“ (e. music as aesthetic education). Hugmyndir Reimers lutu að því að minnka vægi söngs og hljóðfæraleiks í tónmenntakennslu en auka vægi hlustunar og þjálfunar í því að greina og njóta tónlistar. Hann benti á að fæstir nemendur yrðu tónlistarmenn síðar á ævinni en að allir myndu hlusta á og njóta tónlistar. Reimer vildi því færa kennsluáherslur frá því að efla færni nemenda sem tónlistarflytjenda (e. performers) í þá átt að auka færni þeirra sem gagnrýninna og upplýstra hlustenda og njótenda tónlistar.

Mikið af því námsefni í tónmennt sem samið var á áttunda áratug síðustu aldar var undir sterkum áhrifum frá þessum hugmyndum. Nemendur áttu að læra að þekkja tónverk, stíltegundir og tónskáld og að greina hljóm ólíkra hljóðfæra, svo eitthvað sé nefnt. Tónlistarleg hugtök sem lýstu einkennum og uppbyggingu tónverka voru hluti af þeim orðaforða sem kenndur var í tónmennt. Söngur og hljóðfæraleikur fór þó ekki veg allrar veraldar, heldur gegndu þessir þættir því hlutverki að styðja við námsefnið og auka skilning á þeim hugtökum sem unnið var með hverju sinni. Þessara áhrifa gætir til dæmis í námsefninu í tónmennt frá *Silver-Burdett* í Bandaríkjunum. Áhrifin eru einnig augljós í því íslenska námsefni í tónmennt sem samið var fyrir 1980 og hefur verið í notkun allar götur síðan.

Þessar hugmyndir um tónlist sem fagurfræðilega menntun nutu velgengni um hríð en þegar á leið sættu hugmyndirnar og efnið sem samið var í anda þeirra mikilli

gagnrýni. Í fyrsta lagi þóttu þessar hugmyndir hafa óeðlilega mikla slagsíðu í átt að vestrænni svokallaðri „sígildri“ tónlist, en önnur vestræn tónlist og tónlist annarra menningarheima var annaðhvort sniðgengin eða kynnt sem jaðarfyrirbrigði (Anderson og Campbell, 2010; Campbell og Schupman, 1992).

Fleira vafðist fyrir gagnrýnendum hugmyndanna um tónlist sem fagurfræðilega menntun, og þá helst hversu lítið hafði verið gert úr gildi þess að vera þátttakandi í tónlistarflutningi. Í bók sinni *Music matters: A new philosophy of music education* (1995) setti David J. Elliott fram kenningar til höfuðs hugmyndum Reimers og kallaði þær „Music education as praxial education“ eða tónlistarmenntun með virkni. Elliott hélt því fram að forsendan fyrir því að verða fær hlustandi og njótandi tónlistar væri að hafa tekið þátt í að flytja tónlist sjálfur. Þess vegna þyrfti að efla tónlistarflutning og úthýsa aðferðum sem byggðust eingöngu á tónlistarhlustun og eyðufyllingum á verk-efnablöðum í tónmennt (Elliott, 1995, 2005).

Nýir straumar í tónmenntakennslu í heiminum á 21. öld bera vott um breyttar áherslur á ýmsum sviðum. Efnisval hefur tekið breytingum þar sem ekki þykir við hæfi að gera einum tónlistarstíl hærra undir höfði en öðrum. Ekki þykir heldur boðlegt að tónlistin sem börnin fá upp í hendurnar sé kennslufræðilega hönnuð til þess að kenna ákveðna hluti en ekki áhugaverð sem slík (Mills, 2005). Þess vegna hefur aukin áhersla verið lögð á fjölbreytt úrval tónlistar sem stuðli að raunverulegum tónlistarlegum upplifunum (Elliott, 2005). Á Norðurlöndum hefur þetta m.a. birst í því sem kallað hefur verið „rytmisk pedagogikk“ og byggist að mestu leyti á afrískum tónlistarhefðum (Bakken Hauge og Christophersen, 2000), en einnig með innleiðingu popptónlistar í auknum mæli í kennslu (Väkevä, 2006). Innleiðing popptónlistar sem undirstöðuatriðis í tónmenntakennslu átti sér stað þegar á níunda áratugnum á Norðurlöndum, einkum á unglíngastigi, en hefur gengið hægar í hinum enskumælandi heimi (Green, 2002, 2008). Þá hafa lýðræðishugmyndir tengst vangaveltum um efnisval og þátttöku nemenda. Spurningar eins og sú hver velji tónlistina sem unnið er með í tónmennt og hverjum sú tónlist tilheyri skipta sífellt meira máli í nútíma lýðræðisþjóðfélögum (Jorgensen, 2003; Väkevä og Westerlund, 2007).

Frelsi tónmenntakennara

Tónmenntakennarar hafa mikið frelsi í starfi sínu hér á landi og erlendis. Sjaldgæft er að yfirmenn eða samstarfsmenn láti í ljós skoðanir á því hvað skuli fara fram í tónmenntastofunni og foreldrar eru síður líklegir til að fylgjast með því hvort tónmenntakennarinn fari eftir aðalnámskrá en til að mynda íslensku- eða stærðfræðikennarinn. Fagfólk á sviði tónmenntakennslu þekkir þetta vel og bendir á að miklir möguleikar felist í því frelsi sem tónmenntakennarar hafa (Olsen og Hovdenak, 2007). Jafnframt hefur verið fjallað um mikilvægi þess að hver og einn tónmenntakennari móti sínar eigin persónulegu aðferðir í kennslu, þannig að leitast sé við að samræma viðurkenndar kennsluáðferðir og eigin færni (Campbell og Scott-Kassner, 1995). Þetta frelsi krefst mikils af hverjum og einum tónmenntakennara, bæði hvað varðar sjálfstæði og faglega sýn. En einmitt í ljósi þessa frelsis er mikilvægt að ræða við og heim-sækja tónmenntakennara til þess að fá rétta mynd af því sem einkennir kennsluna og af inntaki hennar.

Í grein um útbreiðslu tónmenntakennslu í íslenskum skólum var stuttlega gerð grein fyrir spurningalistakönnun sem níttján tónmenntakennarar svöruðu, en þar komu aðeins fram staðreyndaupplýsingar er lutu að starfsaðstæðum og starfsaldri. Ekki voru tekin viðtöl við tónmenntakennarana eða þeir heimsóttir (Helga Rut Guðmundsdóttir, 2008). Í viðtalsrannsókn Kristínar Valsdóttur, með níu tónmenntakennurum sem höfðu reynst farsælir í starfi, kom fram að þeir fóru ólíkar leiðir til þess að ná markmiðum aðalnámskrár í tónmennt (Kristín Valsdóttir, 2009). Þessum tónmenntakennurum hafði tekist að nálgast viðfangsefni sitt með sínum eigin hætti og í raun mótað stefnu og aðferðir sem hentuðu bæði þeim sjálfum og umhverfinu þar sem þeir störfuðu. En hvernig skyldu venjulegir íslenskir tónmenntakennarar vera, þeir sem ekki hafa endilega orð á sér fyrir að vera farsælir eða framúrskarandi? Afar fáar rannsóknir hafa verið gerðar á námsgreininni tónmennt á Íslandi og því er brýnt að afla meiri upplýsinga um fyrirkomulag og kennsluhætti. Tilgangurinn með þeirri rannsókn sem nú verður greint frá var að finna þversnið íslenskra tónmenntakennara og grennslast fyrir um dæmigerðar aðstæður og venjur í tónmenntakennslu.

AÐFERÐ

Þátttakendur

Menntunarlegum bakgrunni tónmenntakennaranna tólf má lýsa þannig að fjórir voru með tónmenntakennarapróf frá KHÍ¹, þrír með tónmenntakennarapróf frá Tónlistarskólanum í Reykjavík², tveir með tónlistarnám auk kennararéttinda og þrír með sérhæft tónlistarnám án kennararéttinda. Kennslureynsla þeirra var á bilinu 1–33 ár og meðalkennslureynsla hópsins rúm fimmtán ár. Meirihlutinn, eða átta talsins, hafði kennt tónmennt í tíu ár eða lengur. Kynjahlutfallið var sjö karlar á móti fimm konum.

Gagnasöfnun

Úrtakið fyrir þessa rannsókn var valið með því að draga sextán skóla af handahófi úr lista yfir alla starfandi grunnskóla á landinu. Af þeim höfðu tólf skólar tónmenntakennara. Allir tónmenntakennararnir voru heimsóttir, fylgst með kennslu þeirra og tekin viðtöl. Grennslast var fyrir um starfssvið viðmælenda, viðhorf þeirra til fagsins og áherslur í kennslu. Hér verður greint frá niðurstöðum þessara heimsókna og viðtala. Af tónmenntakennurum tólf voru sex starfandi við hverfisgrunnskóla í Reykjavík, tveir við grunnskóla í þéttbýli á höfuðborgarsvæðinu, einn við grunnskóla í þéttbýli utan höfuðborgarsvæðisins, einn við lítinn skóla í dreifbýli, einn við einkaskóla á Reykjavíkursvæðinu og einn við skóla fyrir börn með sérþarfir. Af skólunum fjórum sem ekki kenndu tónmennt voru tveir í Reykjavík og tveir í dreifbýli.

Til grundvallar viðtölunum var lagður fram blandaður spurningalisti með lokuðum og hálf-opnum spurningum. Lokuðu spurningarnar höfðu þann tilgang að fá fram sams konar upplýsingar um tiltekin atriði frá öllum viðmælendum. Hálfopnu spurningarnar gerðu viðmælendum kleift að koma á framfæri upplýsingum eða skoðunum sem þeim fannst skipta máli í tengslum við efni spurninganna. Þetta var gert til þess að missa ekki af mikilvægum upplýsingum um efnið, sem ef til vill ættu einungis

við um tiltekna viðmælendur eða aðstæður. Spurningalistinn var unnin af rannsakandanum og tók mið af fyrri rannsóknum meðal tónmenntakennara, þannig að bæta mætti við þær upplýsingar sem þegar voru fyrir hendi. Rannsakandi og aðstoðarmaður hans tóku viðtölin og sá hvor um umritun á sínum viðtölum. Rannsakandinn greindi gögnin og beitti lýsandi greiningu á lokuðu spurningarnar en þemagreiningu við úrvinnslu svara við hálfopnum spurningum. Lýsandi greining fólst í því að flokka og telja svör við lokuðum spurningum sem lutu til dæmis að bakgrunni og menntun viðmælenda. Þemagreiningin var gerð þannig að fyrst voru allir textar með svörum brotnir niður eftir þema eða umfjöllunarefni textans, án þess að inntak væri skoðað sérstaklega. Á næsta stigi voru þemu flokkuð eftir inntaki. Þar á eftir voru þemu og inntak þeirra borin saman milli viðtala, svo unnt væri að draga saman hvenær þemu hefðu sameiginlegt inntak og hvenær ekki. Að lokum voru niðurstöður fyrir hvert þema dregnar saman í stutta texta sem lýstu inntakinu í svörum viðmælenda.

NIÐURSTÖÐUR

Hér á eftir verða helstu niðurstöður rannsóknarinnar kynntar. Framsetning verður með þeim hætti að heiti yfirkafla endurspeglar lykilspurningar rannsóknarinnar er lúta að starfssviði, viðhorfum og persónulegum áherslum tónmenntakennaranna. Til þess að gera framsetninguna skýrari eru nokkur þemu sem fram komu við greiningu gagnanna dregin fram í titlum undirkafla.

Starfssvið tónmenntakennara

Almennt hlutverk

Allir viðmælendur nema einn sögðu sitt helsta hlutverk vera að kenna námsgreinina tónmennt. Þessi eini sagði hlutverk sitt fyrst og fremst vera það að halda utan um tónlist og tónlistarlífið í sínum skóla. Það virtist í raun vera hlutverk margra hinna tónmenntakennaranna en aðkoma og umsjón með tónlistarlífi í skólunum er í misföstum skorðum. Algengt er að auk tónmenntakennslunnar sjái tónmenntakennari um samsöng, kórstarf, uppsetningu söngleikja og aðstoði við tónlistaratriði á bekkjarkvöldum og/eða foreldraskemmtunum.

Undirleikur

Oft er leitað eftir undirleiksfærni tónmenntakennara við ýmsar uppákomur og skemmtanir á vegum skólanna. Píanó er algengasta undirleikshljóðfærið hjá átta kennurum af þessum tólf og þrjár nota gítar eða annað við undirleik. Flestir virðast líta á það sem gefið að leitað sé til þeirra með undirleik. Aðeins einn tónmenntakennari í úrtakinu sagðist ekkert geta spilað undir söng en benti jafnframt á það að við skólann væri annar kennari sem sinnti því hlutverki. Svo virðist sem undirleikur undir söng sé mikilvægur þáttur í mörgum íslenskum skólum.

Samsöngur

Samsöngur, þar sem bekkjardeildir eða jafnvel allur skólinn kemur saman til þess að syngja, virðist algengur og þá er það tónmenntakennarinn sem leikur undir og jafnvel stjórnar samsöngnum. Í úrtakinu voru sex af tólf skólum með samsöng sem fastan lið í skólafarfinu og var tíðni samsöngs frá því að vera hálfsmánaðarlega og allt að tvisvar í viku, en í tveimur skólum til viðbótar gat samsöngur verið á dagskrá eftir hentugleika eða í tengslum við tiltekna árstíðir.

Uppákomur

Í fimm skólum var kórstarf þáttur í skipulögðu starfi og söngleikir í fjórum skólum. Auk þess er aðkoma tónmenntakennara að árshátíðum og jólaskemmtunum algengari en ekki, þar sem hlutverk tónmenntakennarans felst oftast í því að æfa söng nemenda og að leika undir sönginn. Aðeins tveir tónmenntakennarar gerðu ekki ráð fyrir slíkri vinnu í sínum skóla, en hjá hinum var hún sjálfsagður hluti starfsins.

Viðhorf til námskráa

Tónmenntakennararnir voru spurðir um skólanámskrána í tónmennt í skóla þeirra og álit þeirra á þágildandi kafla um tónmennt í aðalnámskrá grunnskóla. Rúmur helmingur þeirra kannaðist við að það væri til skólanámskrá í tónmennt í þeirra skóla, en höfðu ekki mikinn áhuga á að ræða hana nánar. Jafnvel þeir sem höfðu skrifað skólanámskrána sjálfir virtust hafa gert það formsins vegna en könnuðust ekki við að fara mikið eftir henni.

Þegar spurt var um kaflann um tónmennt í *Aðalnámskrá grunnskóla – listgreinar* frá árinu 2007³ gáfu kennararnir nokkuð ólík svör. Annars vegar voru kennarar sem töldu þennan texta setja sér afar litlar skorður og hins vegar kennarar sem virtust nærri bugaðir af tilhugsuninni um það að geta ekki framfylgt öllum markmiðunum í aðalnámskrá.

Þó tónmenntakennararnir hefðu ólík viðhorf til þess hversu bókstaflega skyldi túlka aðalnámskrána í tónmennt, þá virtust flestir sammála um það að ef mjög nákvæmlega væri farið eftir henni gerði hún óraunhæfar kröfur til tónmenntakennarans. Það sem virtist koma í veg fyrir að hægt væri að fara eftir aðalnámskrá í tónmennt, samkvæmt viðmælendunum, var einna helst hópastærðir og tímaskortur. Það vinnulag sem lagt er upp með í námskránni virtist ekki henta fyrir stóra bekki sem koma í tónmennt einu sinni til tvisvar í viku í 40 mínútur í senn. Fram kom í máli viðmælenda að námsþættir í tónmennt spönnuðu víðara svið en raunhæft væri að ná yfir á þeim tíma sem algengt væri að úthluta fyrir kennslu í tónmennt. Því tóku flestir það fram að þeir veldu tiltekna námsþætti sem þeir sinntu en slepptu þá öðrum. Þegar kom að því að ákveða hvaða námsþáttum í tónmennt skyldi sinnt og hverjum sleppt fór hver kennari eftir eigin sannfæringu um það á hvaða þætti bæri helst að leggja áherslu.

Persónulegar áherslur í tónmenntakennslu

Söngur mikilvægasti þátturinn

Aðspurðir um hvað þeir leggðu mesta áherslu á í tónmenntakennslu nefndu allir söng sem einn af helstu þáttunum í kennslu sinni og átta þeirra nefndu söng fyrstan allra þátta. Það er til marks um mikilvægi söngs í hugum þessara kennara að allir nema einn sögðu að þeir myndu sinna söngþættinum ef þeir hefðu aðeins tíma fyrir einn þátt í tónmennt. Jafnframt tóku þrír þeirra fram að þeir myndu ekki vilja kenna tónmennt með þeim hætti að það væri bara sungið og ekkert annað gert.

Skapandi vinna, hljóðfæranotkun og hreyfing

Þegar tónmenntakennararnir voru inntir eftir því hvaða námsþætti þeim fyndist mega sleppa að kenna, t.d. ef tími væri naumur voru svörin um margt lík. Alls voru átta á því að kennslu í nótnalestri og/eða tónfræði mætti sleppa en þar á eftir kom tónlistarsaga og umfjöllun um tónskáld, sem þrír voru sammála um að væri ofaukið í tónmenntakennslu. Tveir færðu rök fyrir því að ekki þyrfti að sinna hreyfingu svo mikið í tónmennt þar sem þeim þætti væri sinnt í dansi og íþróttum í þeirra skóla. Einn nefndi sérstaklega að hljóðfæranotkun og skapandi vinna yrði gjarnan útundan í kennslu hans vegna hópastærða og tímaskorts. Í viðtölum við hina kennarana kom einnig fram að þessum þætti væri oft minna sinnt en öðrum. Mörgum finnst þeir ekki hafa bolmagn eða færni til þess að sinna skapandi vinnu með hljóðfæri sem skyldi.

Nótnalestur, tónfræði og tónlistarsaga

Þó að nótnalestur, tónfræði og tónlistarsaga væru þættir sem helst mætti sleppa úr tónmenntakennslu að mati margra viðmælenda voru þessir þættir veigamiklir og jafnvel ómissandi að mati annarra viðmælenda. Hjá fjórum kennurum skipaði tónfræði og nótnalestur sinn sess í kennslunni og notuðu þrír þeirra blokkflautur við nótnakennsluna í sumum árgöngum. Sömuleiðis fannst tveimur viðmælendum tónskáldakynningar og innsýn í vestræna tónlistarsögu mikilvægir þættir og væru þeir órjúfanlegur hluti af tónmenntakennslu þeirra.

Í máli eins viðmælenda sem kenndi á blokkflautu kom fram athyglisverð röksemdafærsla. Mikilvægi nótnalesturskennslu byggðist á því að hún væri forsenda blokkflautukennslunnar en um leið var blokkflautan nefnd sem tæki til þess að kenna nemendum að lesa nótur. Það var hins vegar ekki ljóst hvort skipti meira máli, blokkflautunámið eða nótnalesturinn, heldur virtust þættirnir kalla hvor á annan. Þetta endurspeglar hugsanlega óskýra og óljósa stöðu nótnalesturs í tónmennt í íslensku skólakerfi, þar sem hvorki er tekið fram að slík kennsla sé mikilvæg né hver sé tilgangur hennar.

Kennsluaðstaða

Ólíkar áherslur í tónmenntakennslu mátti greina í því hvernig kennararnir töluðu um eigin kennslu og hlutverk sitt, en jafnframt endurspegluðust áherslur kennarans í því hvernig kennslurými var skipulagt. Allir viðmælendur höfðu nokkuð gott eða mjög gott rými til kennslu. Réttur helmingur þeirra skipulagði kennslustofuna á

hefðbundinn hátt með borðum og stólum en hinn helmingurinn hafði autt pláss á gólfinu sem gaf möguleika á hreyfingu. Í þeim aðstæðum þar sem borð og stólar fylltu upp í gólfplássið sögðust kennarar stundum ýta borðum til hliðar eða fara á nærliggjandi auð svæði ef þörf krefði. Hins vegar benda borð og stólar í tónmenntastofu til þess að hreyfing og vinna án borða og stóla sé undantekning fremur en regla. Þeir tónmenntakennarar sem höfðu autt gólf í tónmenntastofunni litu á það sem nauðsynleg kennsluskilyrði. Þessir kennarar voru þeir sömu og notuðu oftast orð eins og virkni, þátttaka, upplifun, hreyfing, hljóðfæravinna og samspil þegar þeir lýstu áherslum sínum í kennslu. Sum þessara orða komu einnig fyrir hjá hinum kennurunum en í minna mæli. Hins vegar komu orðin verkefni, hlustun og söngur/söngvar oftast fyrir hjá kennurum sem voru með borð og stóla í stofunum þegar þeir ræddu um kennslu sína.

Samþætting

Nokkuð var um það að viðmælendurnir tækju þátt í samþættingu tónmennta við aðrar námsgreinar, en það er þó ekki algengt vinnulag eftir því sem komist verður næst. Flestir sögðust jákvæðir gagnvart hugmyndum um samþættingu og nokkrir höfðu reynt að eiga frumkvæði að slíkri samvinnu við aðra kennara, en án árangurs. Fimm viðmælendur höfðu reynslu af samþættingu og má segja að þeir hafi lýst nokkrum ólíkum leiðum til samþættingar. Einn sagði að í litlum skóla, þar sem tónmenntakennarinn kennir margar námsgreinar, kæmist hann ekki hjá því að blanda námsgreinunum saman, t.d. með því að syngja í tengslum við tungumálakennslu og annað í þeim dúr. Tveir lýstu samstarfi við aðra kennara með þeim hætti að tónmenntakennarinn væri beðinn um aðstoð við ákveðið verkefni eða þemavinnu en þá væri hann aðeins kallaður til á seinni stigum en ekki boðið að vera með í undirbúningi frá upphafi. Aðrir tveir tónmenntakennarar, sem vinna mikið með söngleiki, sögðust eiga frumkvæði að því að fá bekkjakennara til aðstoðar og samstarfs við æfingar og uppsetningu söngleikjanna. Framkvæmd samþættingar var því með ýmsu sniði og hugmyndir tónmenntakennara um æskilegar leiðir voru ólíkar, þó flestir tækju vel í hugmyndir um samþættingu og sögðust vilja láta reyna meira á slíka vinnu. En þó að einn tónmenntakennari væri sáttur við það að láta „hnippa í sig“ þegar átti að syngja, t.d. í tengslum við landafræðipema, þá voru aðrir á því að slíkt væri ekki tilgangurinn með samþættingu tónmennta við aðrar námsgreinar. Einn viðmælandi lagði áherslu á mikilvægi þess að tónmennt og aðrar námsgreinar sem kenndar eru með samþættingu haldi vægi sínu en ein grein verði ekki að „hækju“ fyrir aðrar námsgreinar. Þessar vangaveltur eru í samræmi við ábendingar fræðimanna um það að verk- og listgreinar – og ekki síst tónmennt – eigi á hættu að verða misnotaðar til stuðnings námi í öðrum námsgreinum, ef ekki er jafnframt gætt að markmiðum þessara námsgreina til jafns við aðrar greinar (Snyder, 2001).

Námsefni í tónmennt

Ekki var að finna á viðmælendum að skortur á námsefni væri þeim ofarlega í huga og kom það á óvart. Gilti einu hvort rætt var við þá reyndustu eða nýliðana í starfi. Allir kváðust hafa úr nógu að móða og löguðu efni úr ýmsum áttum að þörfum sínum og nemendanna. Af útgefnu námsefni í tónmennt frá Námsgagnastofnun má segja að söngvasöfnin hafi oftast verið nefnd þegar spurt var um það hvaða efni væri notað í kennslu. Margir notfærðu sér að auki vefinn til þess að finna söngtexta og búa til sín eigin söngvasöfn, annaðhvort til þess að varpa á vegg eða prenta í lítil hefti.

Líklega notuðu þessir tónmenntakennarar söngvasafnið *Syngjandi skóli* mest af öllu útgefnu efni í tónmennt. Næst á eftir söngvasöfnunum var hugmynda- og verkefnamappan *Það var lagið* oftast nefnd, en níu af tólf viðmælendum sögðust hafa notað eitthvað úr þessari möppu með góðum árangri. Nokkuð misjafnt var hvaða þætti úr möppunni kennararnir höfðu notað. Sumir notuðu hana sem kveikju að hugmyndum, aðrir notuðu mest leikina, nokkrir höfðu prófað söngva með skólaslagverki og enn aðrir voru hrifnir af verkefnablöðum og spilum eins og „táknabingó“ sem þjálfar nemendur í því að þekkja tákn vestrænnar nótnaskriftar. Einn af reyndustu kennurunum sagði þetta besta námsefni sem komið hefði út í tónmennt að hans mati. Líklega á fjölbreytilegt innihald möppunnar sinn þátt í vinsældum hennar, þar sem hver kennari getur valið áherslur í samræmi við eigin áhuga, aðstæður og nemendahóp. Annað efni í tónmennt frá Námsgagnastofnun var nefnt til sögunnar, svo sem hlustunarefnið *Það er gaman að hlusta* og gamla efnið í tónmennt, *Tónmennt, hefti 1–4*, en það efni virðist einna minnst notað, og þá helst að verkefnabækurnar séu notaðar til þess að kenna nótnaskrift og grunnatriði í tónfræði.

Viðmælendur leituðu víða fanga eftir námsefni. Sumir höfðu þýtt efni til eigin nota úr erlendu námsefni eða nýttu úr því hugmyndir. Af erlendu efni var sérstaklega minnst á efnið í tónmennt frá *Silver-Burdett* og bókina *101 music games*. Þar að auki nefndu sumir myndefni með söngleikjum og óperum (*Töfraflautan*, *Carmen*, *Sound of music*, *Fantasia* og *Sinfónían og hljóðfærin*). Kennsluefni í barna- og þjóðdönsum eftir Kolfinnu Sigurvinsdóttur var notað af einum viðmælanda. Heima-tilbúið efni kennaranna sjálfra samanstóð m.a. af kennslu- og hlustunarefni um Bítlanu og um ýmis sígild tónskáld sögunnar, svo sem Bach, Mozart og Beethoven. Einnig höfðu margir eldri kennaranna sinn eigin verkefnabanka sem þeir notuðu sjálfir en töldu ekki henta til útgáfu eða dreifingar til annarra tónmenntakennara. Ábendingar um úrbætur á námsefni voru ekki margar, fyrir utan það að sum söngvasöfn væru orðin úrelt. Bent var á að auka mætti úrval af einföldum útsetningum fyrir skólahljóðfæri, sem væri jafnframt undirleikur undir skemmtileg og vinsæl sönglög, en einnig að þörf væri á slíkum útsetningum íslenskra þjóðlaga.

Kennsluáðferðir

Í nær öllum tilfellum voru kennslustundir þessara tónmenntakennara kennarastýrðar, en minna lagt upp úr sjálfstæðri vinnu nemenda. Flestir tímar í tónmennt fólu í sér einhvern söng og þá oft í upphafi eða lok kennslustunda. Algengt var að unnið væri með rytma í formi klappleikja en mismunandi var hvort kennarar lögðu áherslu á

að lesa og skrifa rytma eða hvort rytmaleikir væru kenndir eftir eyranu. Hlustun fór yfirleitt þannig fram að kennarinn leiðbeindi um hverju skyldi hlustað eftir og börnin sátu kyrr eða fengu verkefnablöð í tengslum við hlustunina. Hreyfing við tónlist var oft frjáls, en í stuttan tíma í einu, og algengt að kennarar beittu aðferðum eins og þeim að láta nemendur standa eins og myndastyttur þegar tónlistin var stöðvuð. Stór hluti tónmenntakennara notaði hluta kennslutímans til þess að kenna grunnatriði í tónfræði og heiti á tónlistarlegum táknum, en sumir létu það alveg eiga sig.

Í stuttu máli má segja að dæmigerður tónmenntatími fælist í einhverri hlustun á efni sem kennarinn valdi, einhvers konar virkni í formi söngs, klappleikja og notkunar skólaslagverks og svo vinnu ýmiss konar verkefnablaða sem tengdust annað hvort tónfræði eða fróðleik um tónlist og/eða tónskáld. Í einhverjum tilfellum mátti sjá sjálfstæða vinnu nemenda í hópum þar sem unnið var með útsetningar og tónsköpun og einnig með tónlist í tölvum, en þetta var ekki dæmigert fyrir heildina. Markviss hreyfing við tónlist var ekki algeng í þeim tilgangi að skilja og greina tónlistina eða til þess að læra ákveðna dansa. Tiltölulega lítið virtist vera um markvissa vinnu með skólaslagverk yfir lengri tímabil, heldur virtust hljóðfærin sparlega notuð.

Er tónmennt í hættu?

Viðmælendur voru spurðir um það hvort þeir teldu að hætta steðjaði að námsgreininni tónmennt í þeirra skóla. Átta þeirra svöruðu afdráttarlaust neitandi. Þessir kennarar höfðu langa reynslu af því að stjórnendur vildu sinna þessum þætti vel. Viðmælendur sem töldu að framtíð tónmenntakennslu væri í hættu í sínum skóla óttuðust annars vegar tímaskerðingu eða stækkun hópa vegna sparnaðar og hins vegar voru þeir uggandi um það að ef þeir hætta kennslu fengist enginn í þeirra stað. Aðspurðir hvort þeir teldu tónmennt í hættu í íslenskum skólum var niðurstaðan nokkuð önnur. Af tíu sem tóku afstöðu til þessarar spurningar töldu sex að tónmennt væri í hættu almennt í skólum en þrír þeirra höfðu áður sagt að tónmennt væri alls ekki í hættu í þeirra eigin skóla.

Hvað þarf að bæta?

Í umræðum um hættur sem steðja að tónmenntakennslu ræddu viðmælendur um erfiðleika við að fá tónmenntakennara til starfa og að algengt væri að kennarar stöldrúðu stutt við í þessari kennslu. Þeir ræddu um að tónmenntakennsla væri erfitt starf sem erfitt væri að sinna svo vel færi með stóra hópa. Einnig komu fram hugleiðingar á meðal yngstu kennaranna um það að lítil þróun væri í kennslu tónmennta og þörf á meiri framsækni í aðferðum og efni sem höfðaði betur til nemenda. Sumir viðmælendur höfðu ákveðnar skoðanir á því sem betur mætti fara í tengslum við kennslu tónmennta í þeirra eigin skóla. Athyglisvert er að þriðjungur kennaranna sagðist gjarnan vilja fá annan tónmenntakennara til samstarfs og nokkrir nefndu vilja til meira samstarfs við aðra kennara skólans. Í gagnrýni yngstu kennaranna á viðteknar venjur í tónmenntakennslu kom fram að þeir töldu að hingað til hefðu menn verið of uppteknir af því að kenna og láta nemendur læra staðreyndir og eitthvað áþreifanlegt sem jafnvel mætti prófa úr, svo sem að skrifa nótur og læra um tónskáld og tónverk,

í stað þess að upplifa og taka virkan þátt í því að gera eitthvað með tónlist. Að þeirra mati átti tónlist að vera þáttur í daglegu lífi fólks og því mikilvægast að læra tónlist í gegnum þátttöku. Að öðru leyti bar lítið á gagnrýni á viðfangsefni og innihald tónmenntakennslu almennt meðal viðmælenda.

UMRÆÐA

Þátttakendurnir í þessari rannsókn virtust nokkuð dæmigerðir fyrir hóp tónmenntakennara á Íslandi, þar sem dreifing þeirra um landið var jöfn, menntunarbakgrunnur fjölbreyttur og í hópnum voru fulltrúar frá flestum gerðum grunnskóla. Tónmenntakennararnir tólf voru með háan starfsaldur eða rúmlega fimmtán ár að meðaltali. Meirihluti úrtaksins hafði lengri kennslureynslu en tíu ár en tæpur helmingur hafði fremur stutta kennslureynslu. Þessar niðurstöður koma að sumu leyti heim og saman við niðurstöður fyrri rannsókna, þar sem níttján tónmenntakennarar svöruðu spurningalistum og hafði helmingur þeirra starfsreynslu á bilinu 11–34 ár (Helga Rut Guðmundsdóttir, 2008). Þetta bendir til þess að stór hluti íslenskra tónmenntakennara endist mjög lengi í starfi. Næstu ár munu leiða í ljós hvort breyting verður þar á með yngri kynslóð tónmenntakennara. Langlífi tónmenntakennara í starfi stangast þó á við þá mynd sem yfirleitt er dregin upp af útbrunnum tónmenntakennurum og tónmenntakennaraskorti, m.a. af viðmælendum í þessari rannsókn.

Kynjahlutföll í úrtaki rannsóknarinnar voru óvenjuleg ef miðað er við almenna grunnskólakennara, því karlmennirnir voru fleiri en konurnar. Í ljósi þess að tónmennt er oftast kennd á yngra stigi grunnskólans er þetta háa hlutfall karlanna í úrtakinu sérlega athyglisvert, enda hlutfall karla við kennslu í grunnskóla tæp 20% og algengara að karlkennarar leggi fyrir sig kennslu á eldri stigum menntakerfisins en yngstu stiginum (Hagstofa Íslands, e.d.). Þessar niðurstöður gætu bent til þess að hugmyndir um starf tónmenntakennara séu að einhverju leyti frábrugðnar hugmyndum um almenn kennarastörf í grunnskóla. Hugsanlega er þetta merki um það að á Íslandi njóti tónmenntakennsla meiri virðingar eða þyki karlmannlegri en hefðbundin bekkjarkennsla.

Tónmenntakennararnir í þessari rannsókn voru almennt ánægðir í störfum sínum, hvort sem þeir voru nýir eða gamlir í hettunni. Svör þeirra einkenndust af sjálfstæðum viðhorfum til kennslunnar og höfðu allir mótað hana með sínum hætti, rétt eins og farsælu tónmenntakennararnir í rannsókn Kristínar Valsdóttur (2009). Þeir virtust nægjusamir eða úrræðagóðir með námsefni og mörgum virtist henta vel að geta sett saman hitt og þetta úr mörgum áttum í samræmi við þarfir hverju sinni. Á hinn bóginn er athyglisvert hversu lítið virtist notað af því efni sem þó er til útgefið í tónmennt og sumir höfðu ekki kynnt sér nema hluta þess efnis sem stendur tónmenntakennurum til boða.

Það verður að teljast jákvætt að söngur virðist í hávegum hafður í nær öllum tónmenntastofum og að samsöngur skuli vera fastur liður í rúmlega helmingi skólanna. Söngur var þó hvergi það eina sem sinnt var í tónmennt og er það vel, en ánægjulegt að hann skuli skipa öruggan sess í íslensku skólastarfi.

Nokkur atriði í niðurstöðunum gefa tilefni til frekari skoðunar og ber þá hæst tvo

þætti, en það eru einangrun tónmenntakennara og áhyggjur þeirra af hópastærðum. Hvorugur þessara þátta var á spurningalistanum, sem hafður var til hliðsjónar í viðtölunum, en báðir þættir komu ítrekað fram hjá viðmælendum.

Allir viðmælendur voru eini tónmenntakennari síns skóla, en margir nefndu að gott væri að hafa annan kennara sem þeir gætu unnið með og skipst á hugmyndum við. Þörf tónmenntakennara fyrir samstarf og óttinn við einangrun í starfi er nokkuð sem skólastjórnendur ættu að hafa í huga við ráðningar. Margir tónmenntakennarar hafa réttindi til þess að kenna fleiri námsgreinar og því ættu að vera möguleikar á því að ráða fleiri en einn tónmenntakennara við hvern skóla sem kenndu þá fleira en aðeins tónmennt. Einnig má koma í veg fyrir einangrun með því að virkja tónmenntakennara betur í samstarfi við aðra kennara en nú er gert.

Samkvæmt mörgum viðmælendum í þessari rannsókn eru hópastærðir eða fjöldi nemenda í bekk sá þáttur sem einna helst hamlar frjálsu og skapandi starfi í tónmennt. Ekki er þó tryggt að smærri hópar leysi allan vanda og tryggi nýstárlegri starfshætti í tónmenntakennslu. Í fyrsta lagi var því ekki þannig varið í þessari rannsókn að tónmenntakennarar með stærri hópa kenndu síður með skapandi hætti en þeir sem höfðu minni hópa. Í öðru lagi má í þessu sambandi benda á nýlega heimild um skapandi starf og tónsmíðar í norskum sjöttu bekkjum, þar sem kennarar voru einir með 22–27 nemendur í einu í slíkri vinnu. Kennarar þessara bekkja álitu húsnaði vera helsta takmarkandi þáttinn í slíkri vinnu en ræddu ekki um að minnka þyrfti hópa. Norsku kennararnir skiptu nemendum upp í litla hópa sem þurftu að vinna sjálfstætt á svæðum á víð og dreif um skólann (Turøy, 2007). Þetta er kennsluáferð sem ekki virtist algeng hjá tónmenntakennurum í þessari rannsókn.

Erfitt er þó að bera áherslur í kennslu íslenskra tónmenntakennara saman við það sem gerist erlendis. Í fyrsta lagi eru heimildir um áherslur í kennslu oft aðeins frásagnir af einstökum dæmum, fremur en yfirgripsmiklar úttektir, og því erfitt að vita hvernig kennslan hér er frábrugðin dæmigerðri kennslu erlendis. Einnig torveldar það samanburð að hér á landi er mest áhersla lögð á kennslu yngstu aldurshópanna í tónmennt og því aðrar áherslur og efnisval en erlendis, þar sem tónmennt er oftár í boði fyrir táningsaldurinn. Á hinum Norðurlöndunum hefur hlutur popptónlistar aukist verulega í námsefni og kennsluáherslum, en slíkt er ekki hægt að merkja í kennslu viðmælendanna í þessari rannsókn, þó popptónlist komi við sögu í einhverjum hluta tónmenntakennslunnar. Þessi áherslumunur stafar líklega af því að íslenskir nemendur í tónmennt eru almennt yngri en þeir sem rætt er um á hinum Norðurlöndunum.

Viðmælendurnir í þessari rannsókn voru ekki frábrugðnir „framúrskarandi“ tónmenntakennurum í grein Kristínar Valsdóttur (2009), hvað varðaði nálgun og útfærslur í kennslu, sem voru í samræmi við persónulegan áhuga og styrkleika hvers kennara. Um leið og tónmenntakennararnir voru úrræðagóðir með námsefni og leiðir má líka segja að útfærslur þeirra í kennslu væru í tiltölulega föstum skorðum. Það var ekki margt sem kom á óvart varðandi val á viðfangsefnum eða kennsluáferðum og var margt líkt frá einum kennara til annars, þó að samsetningin væri með ólíkum hætti. Mikið er um kennarastýringu og þó slíkt geti falið í sér virkni nemenda mætti hæglega auka virkni nemenda í tímum með fjölbreyttari leiðum í kennslu.

Leiða má líkur að því að marga tónmenntakennara skorti forsendur til þess að gagnrýna viðteknar venjur í tónmenntakennslu. Marga skortir einnig þjálfun og fyrirmyndir til þess að geta unnið á skapandi hátt með tónlist í stað þess að kenna um tónlist. En hugsanlega gæti námsefni fyrir skapandi vinnu í tónmennt bætt nokkuð úr. Lítið hefur farið fyrir faglegri umræðu um það hvert skuli vera inntak tónmenntakennslu í íslenskum skólum og samkvæmt niðurstöðum þessarar rannsóknar fer inntakið í hverjum skóla að mestu eftir því sem tónmenntakennarinn á hverjum stað hefur ákveðið.

Í nýrri Aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012) er hugtakið „sköpun“ sett á oddinn sem ein af grunnstöðum menntunar. Námsgreinina tónmennt mætti nýta enn betur með það að markmiði að efla skapandi þáttinn í skólastarfi. En til þess þarf umræðu um markmið tónmennta í grunnskólum og vilja til þess að endurskoða hefðbundnar kennarastýrðar aðferðir í tónmenntakennslu. Menntun tónmenntakennaraefna og símenntun fyrir starfandi tónmenntakennara mun gegna lykilhlutverki í því að leiða þróun á þessu sviði.

ATHUGASEMDIR

- 1 Kennaraháskóli Íslands útskrifaði kennara með tónmennt sem valgrein. Menntavísindasvið Háskóla Íslands hefur gegnt sama hlutverki frá árinu 2008.
- 2 Tónlistarskólinn í Reykjavík útskrifaði tónmenntakennara áður en háskólamenntun í tónlist færðist yfir í Listaháskóla Íslands við stofnun tónlistardeildar þess síðarnefnda árið 2001, en við þá tilfærslu var kennaranám í tónlist lagt niður og þar með tónmenntakennaranámið.
- 3 Kaflinn um tónmennt í Aðalnámskrá grunnskóla 2007 var óbreyttur frá Aðalnámskrá 1999. Þessi kafli var mun ítarlegri en kaflinn um tónmennt í Aðalnámskrá – Greinasvið, 2013.

HEIMILDIR

- Anderson, W. M., og Campbell, P. S. (2010). Teaching music from a multicultural perspective. Í W. M. Anderson og P. S. Campbell (ritstjórar), *Multicultural perspectives in music education* (3. útgáfa), (bls. 1–6). Plymouth: MENC.
- Bakken Hauge, T. og Christophersen, C. (2000). *Rytmask musikkpedagogikk i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergee, M. J., og Demorest, S. M. (2003). Developing tomorrow's music teachers today. *Music Educators Journal*, 89(4), 17–20.
- Campbell, P. S. og Schupman, E. (1992). Cultural consciousness in teaching general music. *Music Educators Journal*, 78(9), 30–36.
- Campbell, P. S. og Scott-Kassner, C. (1995). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. New York: Schirmer Books.
- Elliott, D. J. (1991). Music as knowledge. *Journal of Aesthetic Education*, 25(3), 21–40.

- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (ritstjóri). (2005). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hagstofa Íslands. (e.d.). Talnaefni: Skólamál: Starfsfólk við kennslu eftir kyni, aldri og réttindum 1998–2012. Sótt af <http://www.hagstofa.is/Hagtolur/Skolamal>
- Helga Rut Guðmundsdóttir. (2008). Útbreiðsla tónmenntakennslu, aðstæður og viðhorf: Viðtöl við skólastjóra og tónmenntakennara í íslenskum grunnskólum. *Tímarit um menntarannsóknir*, 5, 63–72.
- Hill, J. R. og Willie, L. (2003). The teacher shortage and policy. *Music Educators Journal*, 89(4), 6–7.
- Hodge, G. M., Jupp, J. J. og Taylor, A. J. (1994). Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 64(1), 65–76.
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kristín Valsdóttir. (2009). Hlutverkavitund og starfsumhverfi farsælla tónmenntakennara. *Tímarit um menntarannsóknir*, 6, 67–83.
- Madsen, C. K. og Hancock, C. B. (2002). Support for music education: A case study of issues concerning teacher retention and attrition. *Arts Education Policy Review*, 104(1), 19–24.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámsskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámsskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*. Reykjavík: Höfundur.
- Mills, J. (2005). *Music in the school*. Oxford: Oxford University Press.
- Olsen, E. og Hovdenak, S. S. (ritstjórar). (2007). *Musikk: Mulighetenes fag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Reimer, B. (1996). David Elliott's "new" philosophy of music education: Music for performers only. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (128, Spring), 59–89.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision* (3. útgáfa). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Snyder, S. (2001). Connection, correlation, and integration. *Music Educators Journal*, 87(5), 32–39, 70.
- Starfshópur um samhæft tónlistaruppeldi í grunnskólum. (2003). *Niðurstöður könnunar á fyrirkomulagi tónmenntakennslu í grunnskólum Reykjavíkur*. Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.

- Straub, D. A. (2000). A snapshot of a quality K-12 music program. Í B. Reimer (ritstjóri), *Performing with understanding: The challenge of the National Standards for Music Education*, (bls. 33–44). Reston: National Association for Music Education.
- Turøy, A. K. W. (2007). Hvordan foregår komponering i grunnskolen? Í E. Olsen og S. S. Hovdenak (ritstjórar), *Musikk: Mulighetenes fag* (bls. 99–112). Bergen: Fagbokforlaget.
- Väkevä, L. (2006). Teaching popular music in Finland: What's up, what's ahead? *International Journal of Music Education*, 24(2), 126–131. doi: 10.1177/0255761406065473
- Väkevä, L., og Westerlund, H. (2007). The 'method' of democracy in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 96–108.

UM HÖFUNDINN

Helga Rut Guðmundsdóttir (helgarut@hi.is) er lektor í tónmennt við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk B.Ed.-prófi frá Kennaraháskóla Íslands 1992 með tónmennt sem valgrein. Meistaraprófi í tónlistarmenntunarfræðum lauk hún frá McGill háskóla í Montreal, Kanada árið 1997 og doktorsprófi frá sama háskóla 2003. Rannsóknir Helgu Rutar hafa verið á sviði tónskynjunar og tónlistarmenntunar.

Current practice in music education in Icelandic schools (grades 1–10)

ABSTRACT

The aim of this study was to document current practices in music education within the compulsory school system in Iceland (grades 1–10). For that purpose twelve randomly selected music teachers were visited, interviewed and observed during teaching. Little is known about the content and methods used in Icelandic music classes. Previous study of exceptionally successful music teachers suggested that the key to success was the teachers' ability to build on their own personal strengths in creating a unique music program (Kristín Valsdóttir, 2009). However, less is known about the strategies of music teachers in general.

Although music is a subject in the majority of Iceland's compulsory schools, it is usually not taught at all grade levels (Helga Rut Guðmundsdóttir, 2008). Most often music is taught by a music educator in the first 5–7 grades which is in contrast to practices in nearby countries where music teachers more often teach older children and at the high-school level (Mills, 2005; Olsen and Hovdenak, 2007; Straub, 2000).

Music educators in schools often have much freedom in their applications of methods and curricular aims (Campbell and Scott-Kassner, 1995; Olsen and Hovdenak, 2007). Therefore, interviews and observations are important tools for acquiring knowledge of current practices in music education.

The music educators interviewed were seven males and five females with an average teaching experience of 15 years, ranging from 1 to 33 years. Each of them was the only music teacher hired at his/her school. Besides teaching music as a subject, it was common for music teachers to have other musical responsibilities at the school and they were often depended on for preserving and nurturing the musical culture of their school. Many schools have a weekly plenum singing session for which they depend on the leadership of the music teacher who often serves also as the accompanist, using either a piano or a guitar. In fact, accompanying skills seem highly valued in music teachers and are put to use during different festivities and parents' nights where students perform. Other obligations included choirs and rehearsing musicals.

Asked about the most important aspects of music education, the majority mentioned singing as very important. In fact, all but one said they would choose singing if they had to choose only one element from the music education curriculum to teach. The consensus was not as clear when asked which element in the curriculum they would omit if they were forced to prioritize. Music theory and notation was mentioned by most as something to omit. Others suggested music history and composer biographies could be omitted, or movement to music. However, there were contradicting opinions as other teachers deemed music theory and history as the pillars of their music classes. Although popular music has entered Icelandic music classrooms, it does not constitute the main music material as has become the trend in other Scandinavian countries. This may be due to the fact that music is mostly taught in the lower grades in Icelandic schools, but less in the teenage years as is more common practice in other parts of Scandinavia.

Teaching methods mentioned and observed were predominantly teacher directed methods. Most lessons involved some singing, some rhythmic games, some music listening and some movement to music. Only a few used the recorder as a teaching tool and then only with a particular age group. Teaching settings were either at traditional forward facing desks and chairs or in a circle on an empty floor space.

Most of the music teachers claimed to be interested in more cooperation with other teachers at their school. Those who had most experience in working with other teachers had done so in connection with rehearsals of musicals or as part of theme projects lead by classroom teachers. Some expressed concerns that too often the music teacher is not involved in the initial planning of theme projects and only asked to come and rescue the musical aspect at the last minute. They pointed out the importance of respecting the integrity of music as a subject and as a valid part of the curriculum, emphasizing that music should be integrated into theme projects with other school subjects on equal terms.

The music teachers were not very concerned about the selection of Icelandic teaching materials for the music classroom. They were resourceful in using available material and in making their own. Some even used foreign textbooks as a basis for their own invented material. Furthermore, most of them used the internet to acquire song lyrics for classroom use. Therefore, it is clear that the published Icelandic teaching material is not sufficient, in and of itself, for meeting the needs of the music teachers.

The interviews revealed that randomly selected music teachers used similar strategies as the exceptional music teachers in a previous study (Kristín Valsdóttir, 2009). They were pragmatic and independent in creating music programs based on personal strengths and interests, being more concerned about what works, and less controlled by a curriculum. Although this is probably an important strategy for a music teacher's survival in the classroom, the danger is that this approach may lead to neglected elements of music education and conservative teaching styles. The future development of music education in Icelandic schools will most likely depend on the directions taken in the training and continuing education of music educators.

Keywords: Music education, music educators, arts education, music education in Iceland

ABOUT THE AUTHOR

Helga Rut Gudmundsdottir (helgarut@hi.is) is assistant professor in music education at the University of Iceland, School of Education. She completed a B.Ed. with music education as a subject from Iceland University of Education in 1992. She received an M.A. in music education from McGill University, Faculty of Music in 1997 and a Ph.D. in music education from the same institution in 2003. Her research interests have been in music perception and music education.