



# Høgskulen på Vestlandet

## M120MU513: Masteroppgave

M120MU513

### Predefinert informasjon

|                       |                    |                        |                          |
|-----------------------|--------------------|------------------------|--------------------------|
| <b>Startdato:</b>     | 05-05-2017 09:00   | <b>Termin:</b>         | 2017 VÅR                 |
| <b>Sluttdato:</b>     | 15-05-2017 14:00   | <b>Vurderingsform:</b> | Norsk 6-trinnskala (A-F) |
| <b>Eksamensform:</b>  | Masteroppgave      | <b>Studiepoeng:</b>    | 60                       |
| <b>SIS-kode:</b>      | M120MU513 1 MA     |                        |                          |
| <b>Intern sensor:</b> | Kari Mette Holdhus |                        |                          |

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 503

### Informasjon fra deltaker

**Tro- og loverklæring \*:** Ja

**Jeg godkjenner avtalen om ja  
tilgjengeliggjøring av  
masteroppgaven min \*:**



**Høgskulen  
på Vestlandet**

**Politiske dokumenters omtale av  
opplæring i kunst, kultur og musikk**  
*En kritisk diskursanalyse*

**How political documents write about  
education in the arts**  
*A critical discourse analysis*

**Carina Olsen Bless**

**Master i musikkpedagogikk**

**Program for bachelor-/masterstudier**

**Avdeling for lærerutdanning**

**15. mai 2017**



# Politiske dokumenters omtale av opplæring i kunst, kultur og musikk

*En kritisk diskursanalyse*

Master i musikkpedagogikk

Carina Olsen Bless

Høgskolen på Vestlandet



## Sammendrag

Denne masteravhandlingen ser på hvordan utvalgte politiske tekster omtaler opplæring i kunst og kultur. Disse tekstene består av utdrag fra *Kulturutredningen 2014, På rett vei, Elevenes læring i fremtidens skole, Fremtidens skole, Fag – Fordypning – Forståelse og Det muliges kunst*. Fokuspunktet for analysen ligger på forholdet mellom de estetiske fagene i skolen og det man kan kalle estetiske kulturtilbud. Bakgrunnen for dette forholdet er en nedprioritering av de estetiske fagene over lengre tid, samtidig som ulike estetiske kulturtilbud (herunder kulturskolen og den kulturelle skolesekken) har fått økende politisk oppmerksomhet. For å undersøke hvordan materialet behandler disse to læringsarenaene brukes Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse med hovedvekt på en lingvistisk basert tekstanalyse.

Funnene i oppgaven gir et innblikk i hvordan politiske tekster er med på å opprettholde og forsterke en tendens innen opplæring i kunst og kultur som flytter fokus fra de estetiske fagene i skolen over på estetiske kulturtilbud. I materialet uttrykkes også et ønske fra kulturpolitisk hold om å overta ansvaret for sistnevnte. Det pekes samtidig på et dilemma i den utdanningspolitiske utviklingen mot å skulle tilpasse musikkfaget til skolens vante rammebetingelser, med fare for at dette går på bekostning av de estetiske egenskapene ved faget. Analysene avdekker et behov for et sterkere musikkfag som en del av den allmenne grunnopplæringen.

*Stikkord: musikkpedagogikk, estetiske fag i skolen, estetiske kulturtilbud, politikk, kritisk diskursanalyse*

## Abstract

This master thesis looks at how political texts write about education in the arts. These texts consist of extracts from *Kulturutredningen 2014, På rett vei, Elevenes læring i fremtidens skole, Fremtidens skole, Fag – Fordypning – Forståelse* and *Det muliges kunst*. The analysis focuses on the relationship between aesthetic subjects in school and what can be called aesthetic extracurricular activities. As a backdrop for this relationship, aesthetic subjects have less priority in the Norwegian school system now than before, while the aesthetic extracurricular activities (including The Cultural School and The Cultural Rucksack) have gained political attention. To examine how these two learning arenas are articulated in the texts, Norman Fairclough's critical discourse analysis is applied, with emphasis on linguistic text analysis.

The findings give insights into how political texts maintain and enhance a tendency within education in the arts to move the focus from aesthetic subjects in school towards aesthetic extracurricular activities. The material also shows an intention from cultural politics to overtake responsibility for the latter. Simultaneously, the change in educational politics towards adapting the subject of music to the normal school system poses a dilemma, because this might compromise the aesthetic character of this subject. The analysis reveals a need for a stronger music subject as part of the compulsory school.

*Key Words: Music Education, Aesthetic Subjects in School, Aesthetic Extracurricular Activities, Politics, Critical Discourse Analysis*

## Forord

I denne oppgaven har arbeidet med detaljene vært svært viktig, og det har til tider vært lett å miste musikkpedagogikken av syne i all grammatikken. Men detaljene i et forskningsarbeid er like viktige som notene i en Beethoven-sonate: Hvis ikke hver trille og hver note i hvert løp sitter perfekt, vil heller ikke de store linjene i verket kunne åpenbare seg. Slik er også sammenhengene og det store bildet i denne oppgaven avhengig av at alle valg og hvert analyseverktøy er grundig gjennomtenkt, ned til minste detalj og plassering, for at de store spørsmålene skal kunne besvares.

Takk, aller først og fremst, til min veileder Tiri Bergesen Schei. Uten hennes optimistiske, men samtidig kritiske innstilling hadde ikke denne oppgaven blitt ferdig. Med din tid og ditt engasjement for mitt prosjekt har du bidratt mye til min utvikling som forsker det siste året.

Takk ellers til alle andre på HVL som har hjulpet meg underveis. Til Sandra Louise Halverson, for gode råd fra lingvistikken. Du ble en uvurderlig kommentator på mine grammatiske bestrebelsler. Til Ahmed Akef Khateeb og Mari Kristine Jore for nyttige innspill om kritisk diskursanalyse. Og ikke minst til Catharina Christophersen som var en nøkkelspiller i utarbeidelsen av idé og konsept for oppgaven. Videre takk til Maria Westvall og Øivind Varkøy ved Musikhögskolan, Örebro universitet, for god tilrettelegging og veiledning under mitt utvekslingsopphold.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for all støtte og oppmuntring de har gitt siden dette prosjektet startet. Takk, mamma, for gode kommentarer på teksten min og sårt trengte heiarop underveis. En spesiell takk til min mann, Josef, for utallige sjåfør-tjenester frem og tilbake til lesesalen, og for at du har holdt ut med meg og vært der for meg når jeg har vært ugjenkallelig fordypet i musikkpedagogikkens verden.



## Innholdsfortegnelse

|   |             |
|---|-------------|
| <b>Sammendrag</b> .....   | <b>v</b>    |
| <b>Abstract</b> .....   | <b>vi</b>   |
| <b>Forord</b> .....   | <b>vii</b>  |
| <b>Innholdsfortegnelse</b> .....                                      | <b>viii</b> |
| <b>Figurer og tabeller</b> .....                                      | <b>x</b>    |
| <b>1 Innledning</b> .....   | <b>1</b>    |
| 1.1 Tema for oppgaven .....   | 1           |
| 1.1.1 <i>Estetiske kulturtilbud i forhold til estetiske fag</i> ..... | 1           |
| 1.1.2 <i>Problemstilling</i> .....                                    | 3           |
| 1.2 Bakgrunn for oppgaven .....                                       | 3           |
| 1.3 Relevant litteratur .....   | 5           |
| 1.4 Oppbygging av oppgaven .....                                      | 9           |
| <b>2 Teorigrunnlag</b> .....  | <b>11</b>   |
| 2.1 Diskursteorier .....  | 11          |
| 2.1.1 <i>Ytringer som forskningsobjekt</i> .....                      | 12          |
| 2.1.2 <i>Sosiale strukturer, praksiser og hendelser</i> .....         | 16          |
| 2.1.3 <i>Maktperspektivet</i> .....                                   | 19          |
| 2.2 Estetisk teori .....  | 20          |
| 2.2.1 <i>Et historisk blikk</i> .....                                 | 21          |
| 2.2.2 <i>Estetikk som kunnskap</i> .....                              | 22          |
| 2.2.3 <i>Det estetiske feltet</i> .....                               | 24          |
| 2.2.4 <i>Begrepsavklaring: estetikk, kunst og kultur</i> .....        | 25          |
| <b>3 Data og metode</b> .....   | <b>26</b>   |
| 3.1 Valg av datamateriale .....                                       | 26          |
| 3.1.1 <i>Ett dokument fra kulturdepartementet</i> .....               | 29          |
| 3.1.2 <i>Fire dokumenter fra kunnskapsdepartementet</i> .....         | 29          |
| 3.1.3 <i>Ett samarbeidsdokument</i> .....                             | 30          |
| 3.2 Forarbeid med dokumentene .....                                   | 31          |
| 3.3 Analysestrategier .....   | 32          |
| 3.3.1 <i>Verktøysett 1 – Handling</i> .....                           | 34          |
| 3.3.2 <i>Verktøysett 2 – Representasjon</i> .....                     | 37          |

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| 3.3.3    | <i>Verktøysett 3 – Identitet</i> .....                                      | 39        |
| 3.3.4    | <i>Verktøysett 4 – Relasjoner</i> .....                                     | 43        |
| 3.3.5    | <i>Overordnede analyseverktøy</i> .....                                     | 45        |
| 3.4      | Gjennomføring av analysen.....  | 46        |
| 3.5      | Etiske hensyn.....  | 47        |
| <b>4</b> | <b>Kontekst og analyse</b> .....  | <b>49</b> |
| 4.1      | Fra kulturdepartementet .....   | 50        |
| 4.1.1    | <i>Kontekst</i> .....   | 50        |
| 4.1.2    | <i>Tekst fra dokumentet</i> .....   | 52        |
| 4.1.3    | <i>Tekstanalyse</i> .....   | 52        |
| 4.2      | Fra kunnskapsdepartementet.....   | 60        |
| 4.2.1    | <i>Kontekst</i> .....   | 60        |
| 4.2.2    | <i>Tekst fra dokumentene</i> .....  | 63        |
| 4.2.3    | <i>Tekstanalyse</i> .....   | 63        |
| 4.3      | Et samarbeidsdokument.....  | 72        |
| 4.3.1    | <i>Kontekst</i> .....   | 72        |
| 4.3.2    | <i>Tekst fra dokumentet</i> .....   | 74        |
| 4.3.3    | <i>Tekstanalyse</i> .....   | 74        |
| <b>5</b> | <b>Oppsummering og drøfting</b> .....                                       | <b>80</b> |
| 5.1      | Oppsummering av funn.....   | 80        |
| 5.2      | Estetiske kulturtilbud versus estetiske fag .....                           | 84        |
| 5.2.1    | <i>Kunst og kultur-tematikken</i> .....                                     | 86        |
| 5.2.2    | <i>Forandringen fra kunnskapsdepartementet</i> .....                        | 88        |
| 5.2.3    | <i>Skolen som ramme for det estetiske</i> .....                             | 90        |
| 5.3      | Hvilket musikkfag står vi igjen med? .....                                  | 92        |
| <b>6</b> | <b>Avslutning</b> .....   | <b>95</b> |
| 6.1      | Avsluttende bemerkninger.....   | 95        |
| 6.2      | Forskerrefleksjon .....   | 95        |
| 6.3      | Veier videre .....  | 98        |
|          | <b>Litteraturliste</b> .....  | <b>I</b>  |
|          | <b>Vedlegg 1 – Avsnitt fra Kulturdepartementet</b> .....                    | <b>VI</b> |
|          | Første avsnitt: <i>Kulturutredningen 2014</i> (NOU 2013:4, s. 214-215)..... | VI        |
|          | Andre avsnitt: <i>Kulturutredningen 2014</i> (NOU 2013:4, s. 283) .....     | VII       |
|          | Tredje avsnitt: <i>Kulturutredningen 2014</i> (NOU 2013:4, s. 305-306)..... | IX        |

## **Vedlegg 2 – Avsnitt fra Kunnskapsdepartementet .....X**

|  |       |
|--|-------|
| Første avsnitt: <i>På rett vei</i> (Meld. St. nr. 20, 2012-2013, s. 71).....                   | X     |
| Andre avsnitt: <i>Elevenes læring i fremtidens skole</i> (NOU 2014:7, s. 94).....              | XII   |
| Tredje avsnitt: <i>Fremtidens skole</i> (NOU 2015:8, s. 25).....                               | XIII  |
| Fjerde avsnitt: <i>Fremtidens skole</i> (NOU 2015:8, s. 53).....                               | XIV   |
| Femte avsnitt: <i>Fag – Fordypning – Forståelse</i> (Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 49).....  | XVI   |
| Sjette avsnitt: <i>Fag – Fordypning – Forståelse</i> (Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 74)..... | XVIII |

## **Vedlegg 3 – Avsnitt fra samarbeidsdokumentet .....XIX**

|  |     |
|--|-----|
| Første avsnitt: <i>Det muliges kunst</i> (Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014, s. 72)..... | XIX |
|--|-----|

## **Vedlegg 4 – Oppsummering av analysene.....XXI**

|                                 |        |
|---------------------------------|--------|
| Fra Kulturdepartementet.....    | XXI    |
| Fra Kunnskapsdepartementet..... | XXVI   |
| Et samarbeidsdokument.....      | XXXIII |

## **Vedlegg 5 – Utdrag fra analysene ..... XXXVII**

|                                     |        |
|-------------------------------------|--------|
| Verktøysett 1 – Handling.....       | XXXVII |
| Verktøysett 2 – Representasjon..... | XXXIX  |
| Verktøysett 3 – Identitet.....      | XLII   |
| Verktøysett 4 – Relasjoner.....     | XLIV   |

## **Figurer og tabeller**

|  |         |
|--|---------|
| Figur 1: Faircloughs tredimensjonale modell                    | side 15 |
| Figur 2: Utvidet versjon av Faircloughs tredimensjonale modell | side 16 |
| Tabell 1.1: Modus  | side 35 |
| Tabell 1.2: Talefunksjon og utveksling                         | side 36 |
| Tabell 2.1: Prosesser  | side 38 |
| Tabell 3.1: Modalitet  | side 40 |
| Tabell 3.2: Evaluering   | side 41 |
| Tabell 3.3: Antakelser   | side 42 |
| Tabell 4.1: Subjunksjoner                                      | side 44 |
| Tabell 5.1: Logikk   | side 46 |

# 1 Innledning

## 1.1 Tema for oppgaven

Temaet for denne masteroppgaven er hvordan utvalgte politiske tekster omtaler opplæring i kunst og kultur og hvordan denne omtalen kan ha betydning for musikkfaget i skolen. Opplæring i kunst og kultur er her ment å inkludere det jeg har kalt estetiske kulturtilbud samt de estetiske fagene i skolen. Det har vært interessant å se på forholdet mellom disse to typene av opplæring i kunst og kultur, fordi de ofte griper inn i hverandre og samarbeider med hverandre, men også kan hevdes å gå på bekostning av hverandre. Denne interaksjonen gjør at opplæringen i kunst og kultur i mange tilfeller kan sies å ligge i et skjæringspunkt mellom skole og fritid; mellom en obligatorisk grunnopplæring og frivillige fritidsaktiviteter.

### 1.1.1 Estetiske kulturtilbud i forhold til estetiske fag

Estetiske kulturtilbud er et begrep som er satt sammen i forbindelse med denne oppgaven for å kunne beskrive opplæringstilbud innen kunst og kultur som ikke er en direkte del av de estetiske fagene i skolen. Ordet estetisk brukes her for å skille de aktuelle tilbudene fra andre aktiviteter som for eksempel idrett og underholdning eller aktiviteter av etnisk eller sosial karakter som faller inn under samlebegrepet kultur. Selv om disse aktivitetene også kan ha estetiske sider ved seg i større eller mindre grad vil denne oppgaven fokusere på tilbud som i hovedsak er estetiske framfor å være hovedsakelig sportslige, sosiale eller annet. Jeg går nærmere inn på hva som ligger i begrepet estetikk i kapittel 2.2.

Videre uttrykker begrepet estetiske kulturtilbud at det er snakk om tilbud i motsetning til noe som er obligatorisk, altså fritidstilbud og ikke skolefag. Denne karakteristikken passer godt til estetiske kulturtilbud som f.eks. fritidsklubber og ungdommens kulturmønstring, men to av de mest utbredte estetiske kulturtilbudene, Kulturskolen og Den Kulturelle Skolesekken (heretter forkortet DKS), har likevel en politisk målsetting om henholdsvis å være "organisert i tilknytning til skoleverket" ("Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa," 1998, §13-6) og å skulle "realisere mål i læreplanverket" (St.meld. nr. 8, 2007-2008, s. 22). Dermed blir overgangen mellom estetiske fag i skolen og

estetiske kulturtilbud mer gradvis. DKS skal tilbys alle skolebarn i Norge (St.meld. nr. 8, 2007-2008, s. 22), og er derfor i praksis obligatorisk, mens kulturskolen har en målsetting om å kunne tilby opplæring i kunstfag til alle barn som ønsker det (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 7). Nettopp i dette skjæringspunktet mellom skole og fritid er det interessant å undersøke om de politiske tekstene vektlegger den ene siden framfor den andre og i så fall på hvilken måte. Siden skolen er obligatorisk kan man anta at en politisk føring på at en aktivitet skal gjennomføres i tilknytning til skolen er en måte å styrke betydningen av denne aktiviteten på. Slik vil man kunne nå flere elever og få større innvirkning på barns hverdag enn et tilbud som må oppsøkes aktivt av den enkelte. Det vil være interessant å se på hvordan denne nærmest overlappingen mellom estetiske kulturtilbud og musikkfaget behandles i det valgte materialet.

Ordet tilbud er her også brukt for å kunne begrense begrepet estetiske kulturtilbud til aktiviteter som er tilbudt fra politisk hold. Siden det er politiske tekster som undersøkes i denne oppgaven er det hensiktsmessig å utelukke estetiske kulturtilbud som ikke er politisk fundert og dermed ikke får stor omtale i disse dokumentene. Eksempler på slike tilbud kan være musikkopplæring i et kirkekor, bygdekorps eller privatundervisning.

Fagområdet for denne masteroppgaven er musikkpedagogikk, og følgelig ønsker jeg å knytte mine funn til opplæring i musikk. Dette gjøres også i drøftingen av funnene mot slutten av oppgaven (se kapittel 5.2 og 5.3). Men siden materialet som undersøkes er politiske tekster har det ikke vært mulig eller ønskelig å begrense temaet til kun å handle om musikk. På grunn av deres overordnede funksjon bruker disse tekstene ofte begreper som *praktiske og estetiske fag*, eller *kunst og kultur* i stedet for *musikk*, og derfor har jeg i mine analyser og tolkninger hovedsakelig forholdt meg til kategoriene estetiske fag og estetiske kulturtilbud og ikke musikkopplæring eller musikkfaget spesielt. Likevel er musikk en framtrædende del av det estetiske feltet og mine drøftinger rundt opplæring i kunst og kultur vil derfor ha høy relevans for musikkpedagogikken. Slik kan man se på denne oppgaven som et bidrag til fagfeltets grunnmur gjennom en undersøkelse av sentrale politiske teksters bruk av diskurser på området.

### 1.1.2 Problemstilling

Gjennom en detaljert tekstanalyse av utvalgte avsnitt fra seks politiske dokumenter (se utvalg i kapittel 3.1) svarer denne oppgaven på følgende problemstilling:

*Hvordan omtaler utvalgte politiske tekster opplæring i kunst og kultur?*

Opplæring i kunst og kultur innebærer i denne sammenhengen tekstenes omtale av estetiske fag i skolen og estetiske kulturtilbud slik disse er beskrevet over.

Metoden jeg bruker er en grundig og lingvistisk basert analyse av materialet med utgangspunkt i den sosiale tilnærmingen til tekst som man finner hos Fairclough (Fairclough, 1992, 2003, 2010, 2015). Det er her denne oppgavens hovedtyngde ligger. Funnene som kommer fram blir så drøftet videre (se kapittel 5.2 og 5.3) med tanke på følgende underspørsmål til problemstillingen: Hvilken betydning kan denne omtalen ha for musikkfaget i skolen?

## 1.2 Bakgrunn for oppgaven

Målet med denne oppgaven er på mange måter å finne ut noe om musikkens og de estetiske fagenes plass i allmennopplæringen, i tråd med underspørsmålet til problemstillingen. Musikkfaget kan nok ikke ses på som noe hovedfag i norsk skole, og det vil heller ikke kunne forventes å ha samme posisjon som for eksempel norsk og matematikk. Men faget har hatt en kontinuerlig plass i skolehistorien (Jørgensen, 1982) og kan derfor antas å være en relativt ubestridt del av det man mener alle barn bør lære noe om. Likevel har utviklingen av de estetiske fagenes omfang vært at de nå er tildelt en lavere andel av det totale timetallet enn tidligere (Espeland, Allern, Carlsen & Kalsnes, 2011, s. 39). Dette kan ses på som en nedvurdering av de estetiske fagene, og i den generelle debatten i fagmiljøet finner man en bekymring for dette. Både ved innføringen av den gjeldende læreplanen, LK06, (bl.a. Kalsnes, 2005) og i forbindelse med den planlagte fornyelsen av fagene (Saxi, 2016) ble denne situasjon påpekt. Samtidig har estetiske kulturtilbud (særlig DKS) fått økende politisk oppmerksomhet, og dette forholdet mellom estetiske kulturtilbud og estetiske fag i skolen er også påpekt i fagmiljøet som et dilemma (Breivik & Christophersen, 2012, s. 38-39).

Oppfatningen av manglende prioritering for de estetiske fagene er en bakgrunn for at jeg ønsker å undersøke politiske teksters omtale av opplæring i kunst og kultur. Samtidig ligger det i valget av kritisk diskursanalyse som metode en ambisjon om å kunne gi et svar på hva som bør gjøres med situasjonen. Den kritiske siden av Faircloughs metode åpner for nettopp dette, ved at “critique assesses what exists, what might exist and what *should* exist” (Fairclough, 2010, s. 7, min utheving). Målet for dette forskningsprosjektet er derfor ikke kun å beskrive en utvalgt del av sosial praksis, selv om det er her hovedfokus ligger. Jeg ønsker også å gi et lite bidrag til utviklingen av denne praksisen. Dette innebærer at verdier kommer i spill fordi man må gjøre vurderinger rundt hva som er godt/nyttig/positivt eller ikke: “Critique is grounded in values, in particular views of the ‘good society’ and of human well-being and flourishing, on the basis of which it evaluates existing societies and possible ways of changing them.” (Fairclough, 2010, s. 7). Derfor klargjør jeg som forsker grunnlaget for de verdiene jeg støtter meg til og åpner samtidig opp for en diskusjon rundt dem. Dette inkluderer å legge fram min bakgrunn som forsker, mine holdninger og synspunkt, samt hvilke diskurser jeg selv preges av i mitt arbeid.

Som klassisk utdannet pianist og aktiv pianolærer står jeg selv i en diskurs som preges av min bakgrunn og de menneskene jeg har rundt meg. For å beskrive den diskursen jeg er en del av vil jeg ta utgangspunkt i noen holdninger og meninger som omgivelsene mine kjennetegnes av. En slik holdning er å være opptatt av musikk som noe kunstnerisk og noe som har stor egenverdi, men samtidig å mene at det er vanskelig å begrunne denne verdien med ord. Slik blir kunstens autonomi i dette feltet et honnørord som jeg har vanskelig for å angripe, forandre på eller sette til side. Dermed er f.eks. tanken om at musikk skal være nyttig i samfunnssammenheng noe jeg automatisk stiller meg skeptisk til, fordi det kan få konsekvenser for musikkens autonomi. Videre er musikkens verdi for mennesker en tanke som sitter dypt i mine egne holdninger og hos de fleste i min omgangskrets. Dette har f.eks. sammenheng med hvordan barn viser mestringsglede og engasjement i pianoundervisningen, eller egne opplevelser av musikk som noe genuint menneskelig og oppbyggende. Disse diskursene kan

være med på å holde fokus på følelsesmessige og individuelle aspekter ved kunst, heller enn f.eks. de sosiale og samfunnsmessige sidene ved kunsten.

Slik gjør diskursene jeg forholder meg til i hverdagen det vanskelig for meg å stille meg helt nøytralt til det forskningsobjektet jeg har valgt. Man kan med rette stille spørsmålet om hvor nøytral en forsker kan være, siden diskurser som man selv ikke nødvendigvis er oppmerksom på kan bli styrende for hvordan man betrakter et forskningsfelt (Schei, 2010). Som forsker vil det derfor være viktig å sette spørsmål ved sine egne synspunkt for å kunne være grundig i undersøkelsen av det feltet man selv er en del av. For å motvirke det tatt for gitt og dermed en skjult styring av mulighetene for mitt arbeid med denne oppgaven har jeg her lagt fram hvilke holdninger jeg preges av. Videre i oppgaven vil jeg forholde meg bevisst til mine egne holdninger ved å ta med motargumenter og ulike tenkemåter i drøftingene av materialet. Jeg vil også være så nøktern og beskrivende som mulig i fremstillingen av det empiriske materialet og gjøre det klart hvilke valg jeg har gjort underveis i arbeidet.

### 1.3 Relevant litteratur

Feltet jeg undersøker i denne oppgaven ligger i et møtepunkt mellom kultur- og utdanningspolitikk. Derfor vil jeg her gi en kort oversikt over den politiske bakgrunnen til opplæring innen kunst og kultur. Det er med dette bakteppet at de seks politiske dokumentene som skal analyseres senere i oppgaven er skrevet. Jeg vil også henwise til relevant forskning på feltet.

Det er ikke noe nytt at politikere bruker tid og spalteplass i ulike typer dokumenter på opplæring i kunst og kultur. Det er heller ikke noe nytt at kultur- og utdanningspolitisk sektor samarbeider om dette feltet. Går man 20 år tilbake i tid finner man at handlingsplanen *Broen og den blå hesten* (Kulturdepartementet & Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1995) oppfordrer til økt samarbeid mellom de estetiske fagene i skolen og kultursektoren utenfor skolen.

DKS ble opprettet som et slikt samarbeid hvor profesjonelle kunstnere og musikere lager forestillinger og andre prosjekter som gjennomføres som en del av skolehverdagen. Så langt er to stortingsmeldinger viet dette tilbudet (St.meld. nr. 8, 2007-2008; St.meld. nr. 38, 2002-2003) samt flere forsknings- og



evalueringsprosjekter (bl.a. Borgen & Brandt, 2006; Breivik & Christophersen, 2013). En utfordring som er gjort tydelig gjennom denne forskningen er at forholdet mellom kultur- og utdanningssektoren er skjevt, fordi kultursektoren i stor grad sitter med definisjonsmakten når det gjelder innholdet i ordningen (Breivik & Christophersen, 2012, s. 33). I artikkelen *Begeistringsforskning eller evalueringstyranni?* (Stavrum, 2013) pekes det i tillegg på at diskursen rundt musikkopplæring for barn og unge preges av en “dobbel godhet” som gjør det vanskelig å kritisere tilbud som DKS. Det finnes likevel forskning som ser på forholdet mellom eksterne opplæringstilbud innen kunst og kultur og de estetiske fagene i skolen som problematisk, og peker på utfordringene dette kan føre til i musikkfaget (Christophersen, 2015).

Kulturdepartementet er nå i startfasen av arbeidet med en ny kulturmelding (Kulturdepartementet, 2017). Den forrige stortingsmeldingen som tok for seg kulturpolitikken i sin helhet var *Kulturpolitikk fram mot 2014* (St.Meld nr. 48, 2002-2003). Denne kan sies at ble etterfulgt av utredningen *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4) som er ett av dokumentene som analyseres i denne oppgaven. Mellom disse to dokumentene har kulturpolitikken vært preget av kulturløftet I og II som regjeringen Stoltenberg initierte (Kulturdepartementet, 2013a). Kulturløftet er en liste med prioriteringspunkter som regjeringen satt seg fore å gjennomføre, bl.a. at minst 1 % av statsbudsjettet skulle gå til kultur innen 2014 (Kulturdepartementet, u.å.). Prioriteringene omfatter også en styrking av kulturskolen og DKS, som en del av opplæringen innen kunst og kultur. Resultatet av denne politikken er sammenfattet i notatene *Tala i kulturløftet*, del 1 og 2 (Arnestad, 2012a, 2012b).

Av dokumenter fra kunnskapsdepartementet som omhandler opplæring i kunst og kultur kan man trekke fram stortingsmeldingen *“Ei blot til lyst” – Om kunst og kultur i og i tilknytning til skolen* (St.meld. nr. 39, 2002-2003). Her trekkes spesielt musikk- og kulturskolenes rolle som samarbeidspartnere for skolen fram, ved siden av DKS og det litterære feltet. *Skapende læring – strategiplan for kunst og kultur i opplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2007) er også sentral i denne sammenheng fordi det her fremmes tiltak ovenfor hele

opplæringsløpet, fra barnehage til høyere utdanning. Igjen er samarbeid mellom skole og kulturlivet (særlig kulturskolen og DKS) fremtredende.

Kulturskolen som institusjon har også medført flere publikasjoner fra politisk hold, bl.a. rapporten *Kulturskoleløftet – kulturskole for alle* (Kulturskoleutvalget, 2010) som ser på forbedringspotensialet i kulturskoletilbudet og samarbeidet mellom kulturskolen, grunnskolen og SFO, og Rammeplan for kulturskolen (Norsk kulturskoleråd, 2016). Av forskning rundt kulturskolen kan man bl.a. nevne avhandlingen *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten* (Holmberg, 2010) og bokkapitlet *Kulturskolen som ressurscenter – konsekvenser for kulturskolelæreren* (Kalsnes, 2014). Boken som dette kapitlet står i diskuterer for øvrig lærerens rolle i et variert landskap av opplæring i musikk og kunst (Angelo & Kalsnes, 2014). I forhold til kulturskolen er det også verd å nevne at det i 2013 ble lovfestet en gratis kulturskoletime for alle elever på 1.-4. trinn (Prop. 206 L, 2012-2013) på bakgrunn av anbefalinger i nevnte rapport. Denne endringen ble trukket tilbake igjen like etter regjeringsskiftet samme år (Meld. St. 5, 2013-2014), og tilbudet varte derfor kun ett skoleår. Dette viser hvordan politikk er avhengig av hvilke partier som sitter med regjeringsmakten.

Regjeringsskiftet i 2013 deler også dokumentene som er valgt for analyse i denne oppgaven i to epoker (se utvalg i kapittel 3.1). De tidligste tre dokumentene er enten skrevet eller påbegynt under regjeringen Stoltenberg og de siste tre er skrevet under regjeringen Solberg. Siden jeg ikke har gått nærmere inn på partipolitikk i denne oppgaven er dette aspektet ikke tatt med i arbeidet med analyse og drøfting. Men det hadde vært interessant om senere forskningsprosjekter velger å se på forskjellen mellom dokumentene med et partipolitisk blikk.

Det er også nødvendig å nevne læreplaner som en viktig bakgrunn for musikkfaget i skolen. Det er nå satt i gang et arbeid med å fornye gjeldende læreplanverk fram mot 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017), men foreløpig er det Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) som gjelder (se Saabye, 2016; Utdanningsdirektoratet, u.å.). Dette er en kompetanseorientert læreplan, med mål for det utbyttet elevene skal ha fått med seg fra undervisningen (St.meld. nr.

30, 2003-2004, s. 34-35). Dette er en forandring fra tidligere læreplaner som fokuserte mer på innhold og metoder i opplæringen enn hvilken kompetanse elevene skulle utvikle (for en kort oversikt, se NOU 2014:7, s. 97). For musikkfaget sin del forholder læreplanen seg til tre hovedområder: musisere, komponere og lytte. I formålet med faget beskrives musikk både som et allmenndannende kunstfag og et skapende fag. Samarbeidet med profesjonelle musikere og kulturskolen er også nevnt som berikende (Saabye, 2016, s. 72-76). Som et bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning, kan nevnes Varkøys arbeid med *Musikk – strategi og lykke* og andre utgivelser (Varkøy, 2001, 2003, 2012) samt Bamfords rapport om estetiske fag i Norge (Bamford, 2012).

Av masteroppgaver som har vært av betydning for denne oppgaven vil jeg nevne *Fra ord til handling – En kritisk diskursanalyse av handlingsplaner* (Horsberg, 2010) og *Semantisk imperialism? Ein kritisk diskursanalyse av styringsdokument i skuleverket* (Johansen, 2012) som begge bruker kritisk diskursanalyse for å undersøke politiske dokumenter med tilknytning til skolen. *Portvaktane – Utveljing av musikkproduksjonar i Den kulturelle skulesekken i to bykommunar i Noreg* (Tveit, 2011) er også en masteroppgave som bruker kritisk diskursanalyse og samtidig er skrevet innen musikkpedagogikk som fagfelt. Jeg vil også nevne masteroppgaven *A Reassessment of Norwegian Music Education Policy: The Ludvigsen Reports under a Philosophical Lens* av Linn Kristin Løvfall som ble avgitt ved HVL (ikke offentlig tilgjengelig). Denne tar for seg de to rapportene fra Ludvigsen-utvalget (NOU 2014:7; NOU 2015:8) som også er en del av analysegrunnlaget i denne oppgaven. Med henblikk på det estetiske feltet er *På sporet etter den estetiske erfaring* (Fossum, 2010) en interessant utlegning rundt begrepet estetikk innen musikkpedagogisk forskning og filosofi.

Videre finnes det mye musikkpedagogisk forskning med utallige vinklinger, både på skolefaget musikk, musikkopplæring innen estetiske kulturtilbud, og uformelle arenaer for musikkopplæring. Her gir de ulike utgavene av årboken *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning* (siste utgave: Georgii-Hemming, Holgersen, Varkøy & Väkevä, 2015) en oversikt over publikasjoner fra Norden, mens tidsskrift som f.eks. *Journal of Research in Music Education* (Music Educators National Conference, 1953 - ) gir et enda mer internasjonalt bilde av feltet.

## 1.4 Oppbygging av oppgaven

Foruten innledningen består denne oppgaven av fire kapitler som i hovedsak er viet teori (kapittel 2), metode (kapittel 3), analyse (kapittel 4) og drøfting (kapittel 5), i tillegg til et avslutningskapittel.

Teorikapittelet tar først for seg diskursteori som et utgangspunkt for det teoretiske ståstedet i oppgaven. Her går jeg inn på noen aspekter ved Foucaults beskrivelse av ytringer som forskningsobjekt (Foucault, 2002) før jeg redegjør for Faircloughs tredimensjonale modell (tekst, diskursiv praksis og sosial praksis) og utdyper denne (Fairclough, 1992). Modellen settes i sammenheng med Faircloughs verdensforståelse gjennom nivåinndelingen sosiale strukturer, praktiser og hendelser (Fairclough, 2003) før maktperspektivet presenteres (Fairclough, 2015). Andre del av dette kapittelet legger fram noen teorier rundt begrepet estetikk ved å henvise til sentrale filosofer på området (bl.a. Baumgarten, 2008; Dewey, 2008; Gadamer, 2008) og presentere fire hovedområder innen det estetiske feltet etter modell fra Abbs: å skape, presentere, respondere og evaluere (Abbs, 1991).

Metodekapittelet har jeg valgt å kalle "Data og metode" fordi jeg her både presenterer grunnlaget for utvelgelsen av dokumentene som analyseres og den mer detaljerte metoden som er brukt for å analysere dem. Denne metoden gjør bruk av Faircloughs kritiske diskursanalyse med fokus på det tekstlige nivået i hans modell. Her er boken *Analysing Discourse* (Fairclough, 2003) sentral, med en beskrivelse av lingvistisk tekstanalyse egnet for en sosial tilnærming til tekst. De analyseverktøyene jeg har valgt fra Faircloughs bok er satt sammen i fire verktøysett i tillegg til tre frittstående analyseverktøy av overordnet karakter.

Deretter kommer analysekapittelet hvor jeg legger fram funn fra analysene som ble gjort. Dette kapittelet er organisert etter dokumentene som analyseres: først ett dokument fra kulturdepartementet, deretter fire dokumenter fra kunnskapsdepartementet og til slutt ett dokument som de to departementene har gitt ut i samarbeid. Hvert av disse tre delkapitlene presenterer først hvilke avsnitt fra de(t) aktuelle dokumentet(ene) som er valgt for analyse og hvilken kontekst disse avsnittene står i innad i dokumentet. Deretter henviser jeg til

selve tekstavsnittene i vedlegg 1-3 før jeg går gjennom funn fra hvert verktøysett og avslutter med de overordnede analyseverktøyene.

Drøftingskapittelet fungerer både som en oppsummering av funnene fra forrige kapittel og en drøfting av disse, derfor er kapittelet kalt "Oppsummering og drøfting". Her diskuterer jeg hvordan estetiske kulturtilbud og estetiske fag i skolen behandles i dokumentene som er analysert og trekker trådene i retning av hvilken betydning dette kan ha for musikkfaget i skolen.

Siste kapittel i oppgaven reflekterer over og summerer opp det arbeidet som er gjort og peker på nye spørsmål som det kan være aktuelt å gå videre med for å utvide og utdype det grunnlaget som er lagt her.

I vedleggene til oppgaven finner man først og fremst alle avsnittene som er analysert i sin helhet (vedlegg 1-3). Disse er ikke tatt med i den løpende teksten på grunn av plasshensyn, men det anbefales å lese dem som et grunnlag for presentasjonen av funn fra analysene. Deretter er det lagt ved oppsummerende tabeller fra hvert analyseredskap organisert etter dokument/-gruppe og verktøysett (vedlegg 4), samt ett analyseeksempel fra hvert verktøysett (vedlegg 5). Selve analysene er ikke vedlagt i sin helhet fordi de med sine 140 sider ville gått ut over det omfanget man kan forvente av et vanlig vedlegg. De vil derimot kunne gjøres tilgjengelig på direkte forespørsel til e-post: [carina.olsen@gmx.net](mailto:carina.olsen@gmx.net).

## 2 Teorigrunnlag

I dette kapittelet vil jeg legge fram hvilket teoretisk ståsted jeg jobber ut fra i min tilnærming til forskningsmaterialet (diskursteori) og grunnlaget for metoden jeg bruker i analysearbeidet (kritisk diskursanalyse). Jeg vil også presentere en teoretisk bakgrunn for drøftingene mot slutten av oppgaven (estetisk teori).

### 2.1 Diskursteorier

Som forsker er det viktig å være bevisst på hvilket verdenssyn man gjengir i sin forskning og hvilken tradisjon man plasserer seg i gjennom de valg man tar i forhold til metode, teorigrunnlag og måten man tilnærmer seg sitt forskningsmateriale på (Schei, 2010). Denne masteroppgaven kan plasseres i en kvalitativ forskningstradisjon med et sosialkonstruksjonistisk verdenssyn hvor den reelle verden ses på som utilgjengelig for mennesker fordi vi alltid vil måtte tolke det vi observerer i en gitt historisk og sosial kontekst for å kunne forstå det (se Burr, 2003). Dette fører til at språket og de begreper vi har til rådighet blir utgangspunktet for vår forståelse av verden. Man vil derfor ikke kunne påstå at én representasjon av verden er den eneste riktige, fordi man med rette vil tolke den samme virkeligheten på en annen måte i en annen historisk eller sosial kontekst. Som forsker kan jeg altså ikke påstå at det jeg legger fram av resultater eller konklusjoner er fasitsvar på problemstillingen min, men jeg kan legge fram én måte å beskrive forskningsmaterialet på som forhåpentligvis vil kunne øke forståelsen av tematikken som presenteres.

Når jeg nå har valgt sosialkonstruksjonisme som et generelt vitenskapelig ståsted henger det sammen med metoden jeg skal bruke, nemlig diskursanalyse. Felles for de ulike retningene innen diskursanalysen er at de bygger på et sosialkonstruksjonistisk teorigrunnlag, og at dette er en integrert del av diskurs som metode, eller en pakkelsning:

“Pakken inneholder for det første filosofiske (ontologiske og epistemologiske) premisser angående sprogets rolle i den sociale konstruksjon af verden; for det andet teoretiske modeller; for det tredje metodologiske retningslinjer for, hvordan man griber et

forskningsområde an; og for det fjerde spesifikke teknikker til sproganalyse.” (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12)

Jeg søker å finne ut noe om måten politiske tekster omtaler et tema på, og til dette er diskursanalysen et nyttig verktøy nettopp fordi det er snakk om en integrert pakkelsning. For å analysere tekstene trenger jeg konkrete teknikker for tekstanalyse, for å kunne behandle forskningsmaterialet i sin helhet og sammenheng er det nødvendig med metodologiske retningslinjer, og for å kunne sette det jeg finner inn i en relevant verdensforståelse er det en hjelp å kunne støtte seg til teoretiske modeller og filosofiske konsepter. På det filosofiske planet er det av betydning at diskursanalyse er en epistemologisk orientert metode som “ikke først og fremst [er] opptatt av det værende, men av det vordende, av hvorledes og hvorfor ting fremtrer som de gjør.” (Neumann, 2001, s. 14). Neumann trekker her fram en viktig forskjell mellom ontologisk orientert vitenskap som er opptatt av å finne ut *hva* verden består av (for eksempel innenfor positivisme), og epistemologisk orientert vitenskap som heller er opptatt av å spørre *hvordan* vi betrakter verden. I tråd med det siste er diskursanalysen opptatt av strukturene som muliggjør, men også setter begrensninger for vår språkbruk og dermed for vår forståelse av virkeligheten. Derfor vil et grunnleggende spørsmål i denne oppgaven være *hvordan* dokumentene omtaler estetiske kulturtilbud og estetiske fag i skolen og til dels *hvilke konsekvenser* en slik omtale kan ha for musikkfagets plass i skolen.

### 2.1.1 Ytringer som forskningsobjekt

Den mest sentrale skikkelsen innenfor diskursanalysen, og en av de første til å utvikle diskursanalytisk teori og begreper, er Michel Foucault (se Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21-24). Selv om det er Faircloughs versjon av diskursanalyse (kritisk diskursanalyse) jeg bruker som metode i denne oppgaven, vil jeg først presentere noen tanker fra Foucault som har vært retningsgivende for min forståelse av diskurs som en analyse av ytringer. Deretter vil jeg gå inn på noen forskjeller og likheter mellom de to før jeg tar for meg Faircloughs verdenssyn og teorigrunnlaget for kritisk diskursanalyse.

I boken *Archaeology of Knowledge* beskriver Foucault sitt forskningsfelt på følgende måte: “this field is made up of *the totality of all effective statements*

(whether spoken or written), in their dispersion as events and in the occurrence that is proper to them.” (Foucault, 2002, s. 29, min utheving). Det er altså alle slags ytringer (statements) Foucault er opptatt av å undersøke. En ytring beskriver han videre som “an event that neither the language (*langue*) nor the meaning can quite exhaust.” (Foucault, 2002, s. 31). Dette betyr at man ikke kan undersøke ytringer kun gjennom rent språklige analyser av f.eks. grammatikk og heller ikke ved kun å se på hva som var subjektets intensjon med ytringen (hva vedkommende mente). I stedet må man i følge Foucault analysere ytringene ut fra relasjonene mellom dem, relasjonene mellom enkeltytringer, mellom grupper av ytringer og mellom ytringer og andre typer hendelser (f.eks. tekniske, økonomiske, eller politiske) (Foucault, 2002, s. 32). Det er disse relasjonene som er grunnlaget for å kunne avdekke sammenhenger og systemer av uskrevne regler for hva som er mulig og ikke mulig å ytre i en gitt kulturell setting. Foucault kaller disse systemene *diskursive formasjoner*, og slik blir målet for diskursanalyse å avdekke de diskursive formasjonene som ligger bakenfor for de ytringene man undersøker.

“We shall call discourse a group of statements in so far as they belong to the same discursive formation; [...] it [discourse] is made up of a limited number of statements for which a group of conditions of existence can be defined.” (Foucault, 2002, s. 131)

Når for eksempel ytringer fra ulike dokumenter i mitt materiale ligner på hverandre i måten å formulere seg på og bruker den samme vinklingen på et tema, da kan man si at de utgår fra samme diskursive formasjon.

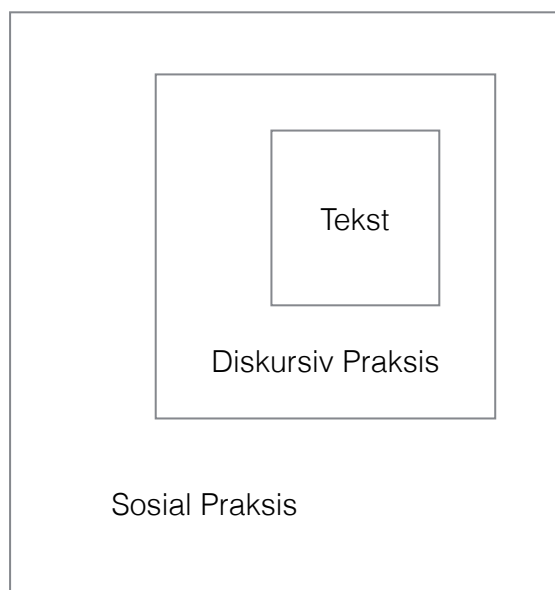
Foucault beskriver ytringens karakter som sammensatt av kontraster (Foucault, 2002, s. 31). For det første er en ytring både en konkret aktivitet utført i en gitt situasjon ved at noe enten blir sagt muntlig eller skrevet ned, samtidig som ytringen vil bli lagret og videreført enten i menneskers hukommelse, i skriftlige dokumenter eller i andre typer opptak. Slik er dokumentene som er valgt ut for analyse i denne oppgaven også knyttet til den konkrete skriveprosessen hvor ytringene oppstod samtidig som de finnes i “fast form” som trykte dokumenter. Det er her viktig å være bevisst på at jeg som forsker kun har tilgang til den



lagrede delen av ytringen, selve dokumentet, og ikke kan undersøke prosessen og omstendighetene ytringene ble til under direkte. For det andre skriver Foucault at en ytring, som enhver annen hendelse, både er unik, og samtidig vil bli repetert, transformert og reaktivert. For politiske dokumenter er dette tydelig ved at hver ytring er enkeltstående og unik slik de er formulert i det aktuelle dokumentet, men de vil også dukke opp i ulike former ved at de blir henvist til og gjentatt på ulikt vis. Slik multipliseres ytringene og settes stadig inn i nye sammenhenger. Den tredje kontrasten som Foucault peker på er at en ytring alltid henger sammen med de situasjonene som kommer forut for den, og de konsekvensene den igangsetter, men samtidig henger den også sammen med de ytringene som går forut for og kommer etter den. Et poeng her er at sammenhengen mellom forutgående situasjoner og konsekvenser i forbindelse med en ytring er annerledes enn sammenhengen mellom rekker av ytringer. Denne forståelsen av at ytringer befinner seg i bestemte relasjoner til hverandre er avgjørende for at en diskursanalyse skal kunne vise til systemer for hvilke ytringer som kan og ikke kan framsettes. Derfor er det innen diskursanalyse ikke mest interessant å undersøke hvilke situasjoner en ytring har oppstått på bakgrunn av (som f.eks. høringer, utvalgsmøter og resolusjoner) eller hvilke konsekvenser en ytring har hatt (som f.eks. endret politikk, nye lover eller andre føringer for skolen), men heller hvilke ytringer som henger sammen med hvilke. Her vil det være viktig å se på hvert dokument som jeg har valgt som en enhet og finne ut hvor de spesifikke ytringene hører til i denne helheten, men jeg vil også sette dokumentene i sammenheng med hverandre for å se om de kan sies å utgå fra samme diskursive formasjon eller ikke.

### *Faircloughs tredimensjonale modell*

Fairclough deler sitt forskningsfelt inn i tre ulike nivåer: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis (Fairclough, 1992, s. 73). Nivået *tekst* handler om den konkrete forekomsten av ulike tekster, noe som kan sammenlignes med Foucaults begrep ytringer. På et overordnet nivå utgjør mange ulike tekster og relasjonene mellom disse en *diskursiv praksis* som igjen er en del av nivået *sosial praksis* (se Figur 1). Sosial praksis består ikke kun av ulike diskursive praksiser, men også av andre typer praksiser som bl.a. handler om relasjoner mellom mennesker, ulike måter



Figur 1: Faircloughs tredimensjonale modell.

å handle på og elementer i den materielle verden. Fairclough skriver at dette er praksiser som ligger utenfor det diskursive og at det er viktig å undersøke hvordan disse ulike praksisene forholder seg til hverandre og til det diskursive. Foucault argumenterer derimot at ingenting har mening uten å være en del av det diskursive feltet (Hall, 2001, s. 73), og man kan derfor ikke på en meningsfull måte plassere seg

utenfor det diskursive. Dette betyr at man alltid er avhengig av å stå i en gitt diskurs for å finne mening. Det er kanskje på dette punktet Foucaults og Faircloughs syn på diskurs aller tydeligst skiller lag. Der Foucault behandler alt som diskurs fordi man mister all mening ved å gå ut av diskursen vil Fairclough både undersøke relasjoner innad i det diskursive feltet og relasjoner mellom diskurser og ikke-diskursive elementer av sosial praksis.

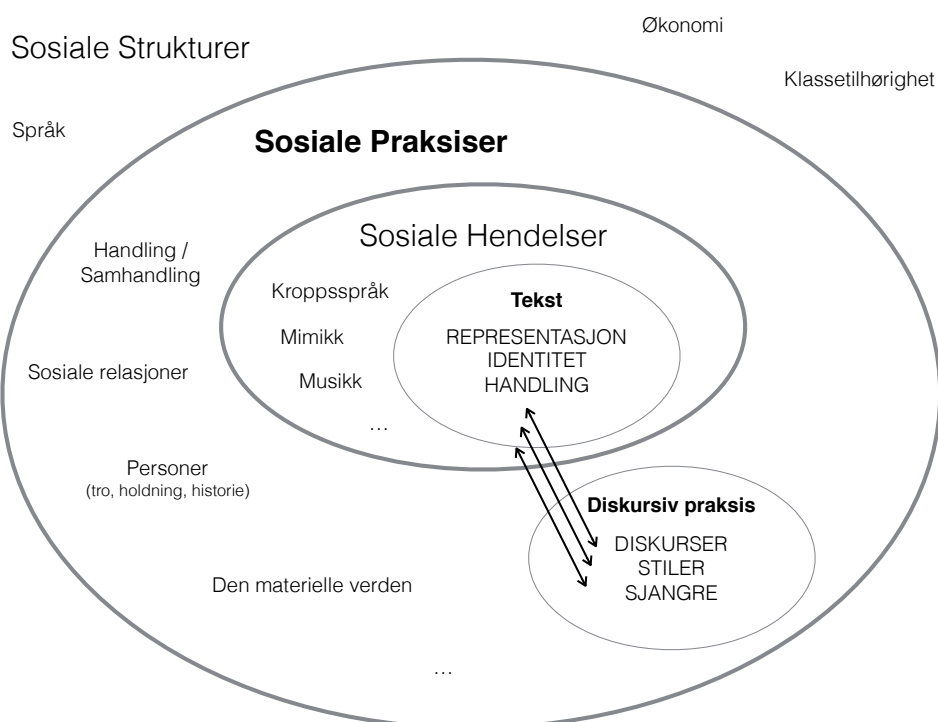
Det er altså ulikt hvor mye disse to teoretikerne inkluderer i sin forståelse av begrepet diskurs, men hvis man ser på begrepet *tekst* hos Fairclough og *ytring* hos Foucault vil man finne større likheter. Begge inkluderer både det muntlige og det skriftlige i sine begreper (Fairclough, 2003, s. 3; Foucault, 2002, s. 29). Fairclough utvider til og med sitt tekstbegrep til å inkludere transkripsjoner av tv-programmer og internettsider. Dermed handler hans tekstbegrep ikke bare om forekomster av språk, men det åpner også opp for å analysere visuelle bilder og lydeffekter. Selv om jeg støtter meg til Faircloughs metode i denne oppgaven vil jeg likevel begrense analysen til kun å handle om tekst i form av språkbruk. Dette fordi problemstillingen i oppgaven handler om hvordan dokumentene bruker språket i sin omtale av estetiske kulturtilbud, og fordi en analyse av de utenom-språklige elementene som finnes i materialet (bilder, design, fonter) ville blitt en for omfattende oppgave. I tråd med dette vil jeg også holde meg nært det tekstlige nivået i Faircloughs modell.

### 2.1.2 Sosiale strukturer, praksiser og hendelser

“Social structures define what is possible, social events constitute what is actual, and the relationship between potential and actual is mediated by social practices.” (Fairclough, 2003, s. 223)

Fairclough deler den sosiale verden inn i ulike nivåer (Fairclough, 2003, s. 23-28) (se Figur 2), fra svært abstrakte enheter som han kaller *sosiale strukturer* (bl.a. språk, økonomiske strukturer eller klasses tilhørighet) til de konkrete forekomstene av *sosiale hendelser* som kan bestå av både språklige elementer (den konkrete språkbruken i en tekst eller en samtale) og andre elementer (f.eks. kroppsspråk, mimikk eller også musikk). Mellom disse to nivåene finnes et medierende nivå som binder dem sammen: *sosiale praksiser*. En tekst (som er en sosial hendelse) er ikke kun et resultat av det språket den er skrevet på (den overordnede sosiale strukturen), men av de sosiale praksisene som teksten er en del av. Det vil si, de sosialt aksepterte normene og mulighetene som gjelder for en viss setting. En sosial praksis kan, i likhet med en sosial hendelse, bestå av flere ulike elementer, ikke bare språklige. Disse ulike elementene er ifølge Fairclough handling og samhandling, sosiale relasjoner, personer (med deres holdninger, tro og historie), det materielle og til slutt diskursive praksiser

Figur 2: Utvidet versjon av Faircloughs tredimensjonale modell.



(Fairclough, 2003, s. 25). Forholdet mellom diskursive praksiser og tekst blir da det samme som forholdet mellom sosiale praksiser og sosiale hendelser. Teksten utgjør et konkret eksempel på hvordan diskursen brukes.

“An order of discourse is a network of social practices in its language aspect.” (Fairclough, 2003, s. 24).

I forhold til mitt materiale vil de ulike avsnittene som velges til den detaljerte tekstanalysen (tekst som sosial hendelse) være eksempler på den diskursive praksisen de er en del av. Relasjoner mellom avsnittene vil kunne avdekkes gjennom likheter og ulikheter, og gi en pekepinn på om de tilhører samme diskursive formasjon eller ikke.

For å gå dypere inn i tekstnivået kan man beskrive tekster gjennom tre ulike meningsformer: *handling*, *representasjon* og *identitet* (jeg har her valgt å oversette ‘identification’ med identitet, se innledningen til kapittel 3.3) (Fairclough, 2003, s. 26-28). Disse meningsformene viser ulike funksjoner en tekst kan ha, i at den utøver en viss handling (teksten informerer, oppfordrer, tilbyr m.m.), gir ett visst bilde av verden (teksten inkluderer noen aspekter av verden og ekskluderer andre) og konstruerer identitet gjennom en viss måte å være på (teksten har f.eks. en autoritær eller usikker forfatterstemme). Dette er ulike måter en tekst skaper mening på. Av politiske tekster som søker å få gjennomslag for en gitt politikk kan man f.eks. forvente at de har en selvsikker måte å konstruere identitet på, at de velger å representere kun én og ikke flere sider av verden og at de er oppfordrende i måten å handle på. Her er det viktig å være oppmerksom på at en tekst ikke er et subjekt som agerer på egen hånd, men at det alltid er en (eller flere) forfatter(e) som står bak den måten en tekst framstår på.

Men samtidig som en tekst er nært knyttet til sin forfatter vil den også være nært knyttet til de sosiale praksisene den oppstår som en del av, deriblant diskursiv praksis (se Figur 2). Her opererer Fairclough med tre kategorier for beskrivelse av diskursiv praksis, som fungerer som paralleller til de tre meningsformene på tekstlig nivå. Handling på tekstnivå sammenfaller med *sjanger* på nivået diskursiv praksis. Sjanger blir her den overordnede måten å handle på (som

f.eks. i et intervju eller en forskningsrapport) mens handling relateres til hvordan den konkrete teksten opptrer. Representasjon får en motsats på nivået av diskursive praksiser i *diskurser* som beskriver overordnede måter å representere verden (f.eks. metaforisk representasjon, inkluderende eller ekskluderende representasjon). På samme måte blir *stil* en overordnet måte å være på (f.eks. gjennom sosialt gitte roller som lærer, politiker eller forsker) mens identitet relateres til den konkrete tekstens forfatterstemme. Dermed består diskursiv praksis av tre ulike kategorier: sjangre (måter å handle på), diskurser (måter å representere verden på) og stiler (måter å være på). Fairclough er tydelig på at denne inndelingen ikke er absolutt, og at forholdet mellom kategoriene er komplekse og at de til tider flyter over i hverandre.

“[...] different discourses are different ways of representing aspects of the world.” (Fairclough, 2003, s. 215)

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg valgt å fokusere på det tekstlige nivået i Faircloughs modell ved bruk av noen utvalgte analyseredskap fra boken *Analyzing Discourse* (Fairclough, 2003). Disse er egnet til detaljert tekstanalyse og befatter seg med teksten som en sosial hendelse. Resultatene av en slik analyse vil kunne peke på hvilke normer og praksiser som omslutter den konkrete teksten – hva som blir tatt for gitt – og dermed vise til de diskursive praksisene som teksten er en del av. Jeg har ikke kartlagt andre sosiale praksiser enn de diskursive, og heller ikke sett på andre sosiale hendelser som kan ha relevans for mitt forskningsmateriale. Dette fordi jeg er ute etter å beskrive selve språkbruken i materialet og hvordan denne åpner opp for en viss forståelse av temaet som omtales, og dermed også vanskeliggjør andre typer forståelser.

Kritisk diskursanalyse har en ambisjon om å være en “systematisk transdisiplinær analyse av relasjoner mellom diskurs og andre elementer” (Fairclough, 2010, s. 10-11). Selv om dette er et for stort område å dekke i en masteroppgave vil denne oppgavens grundige tilnærming til materialet kunne oppfylle Faircloughs andre karakteristikk av metoden som en “systematisk analyse av tekst”. Det tredje og siste punktet beskriver metodens normative karakter ved at den “addresses social wrongs in their discursive aspects and

possible ways of righting or mitigating them.” (Fairclough, 2010, s. 10-11). Dette vil være et siktemål for drøftingene som gjøres i etterkant av analysearbeidet.

### 2.1.3 Maktperspektivet

Teorier rundt makt er relevante å bruke i denne oppgaven rett og slett fordi det er et politisk materiale som skal analyseres. Innen diskursteori finner man en forståelse av makt og politikk som to sider av samme sak (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 49). For at en stat skal kunne fungere må myndighetene ha makt til å implementere lover og bestemmelser. Dette gjøres hovedsakelig ved det man kan kalle myk makt (Berge, 2003, s. 30), en type makt som utøves og opprettholdes gjennom tekster, f.eks. lovgivning, forskrifter, regler eller budsjetter. Skriftliggjøring av slike tekster kan være med på å forklare framveksten av stabile maktsystemer og samfunn (se Goody, 1968), hvor den myke makten kunne ta over for den voldelige makten og slik sikre både fred og kontroll. Språk er videre med på å skape en felles begrepsbruk og felles definisjoner, noe som fører til en felles forståelse av verden. Derfor har politiske tekster ikke kun makt til å kontrollere befolkningens handlinger og aktiviteter gjennom lover og påbud, de kan også utøve makt ved å påvirke det verdenssynet som dominerer i et samfunn. Ved å inkludere maktaspektet i undersøkelsen av politiske tekster kan man finne ut mer om hvordan makten utøves og hvilke standpunkter som drar fordel av denne maktutøvelsen (se Fairclough, 2015).

Faircloughs maktbegrep henger sammen med hans syn på ideologi, som han definerer slik: “Ideologies are representations of aspects of the world which can be shown to contribute to establishing, maintaining and changing social relations of power, domination and exploitation.” (Fairclough, 2003, s. 9). Dette er en kritisk vinkling på ideologi (i motsetning til en beskrivende), hvor ulike verdenssyn undersøkes i forhold til hvilken rolle de spiller i opprettholdelsen av en gitt maktbalanse, eller endringen av denne. Man kan finne slike ideologiske representasjoner av verden i tekster, men de kan også komme til syne gjennom handlinger i det sosiale rom og gitte måter å utøve identitet på. Slik forholder Fairclough seg til ideologi på ulike nivåer (Fairclough, 2010, s. 57). Ideologi kan finnes, både i overordnede sosiale strukturer (f.eks. språk, økonomi eller

klassetilhørighet), men også på nivået av konkrete sosiale hendelser, derunder forekomster av tekst (se Figur 2) som er denne oppgavens hovedfokus.

Her peker Fairclough spesielt på *antakelser* som en mulig indikator på ideologiske tekster: “Assumed meanings are of particular ideological significance – one can argue that relations of power are best served by meanings which are widely taken as given.” (Fairclough, 2003, s. 58). Siden antakelser er en implisitt måte å representere verden på er det vanskeligere å argumentere mot det verdenssynet som representeres, og det tas lettere for gitt at det som er implisert også stemmer. Hvis en antakelse i tillegg har stor utbredelse kan den få ideologisk betydning ved at den er med på å opprettholde en viss maktbalanse. Dette henger sammen med Gramscis tanker rundt hegemoni, hvor samtykke blir en del av maktspelet (se Fairclough, 2003, s. 45). For at en antakelse skal få utbredelse, eller for at en ideologi skal kunne ha virkning, så må større deler av befolkningen gå med på premissene for antakelsen eller ideologien det er snakk om. Slik blir maktutøvelse avhengig av et slags stille, og ofte ubevisst, samtykke.

I denne oppgaven vil antakelser være en del av tekstanalysen (se kapittel 3.3.3), men dette vil ikke være nok til å gå videre med en analyse av materialets ideologiske egenskaper. Fairclough påpeker at for å kunne kategorisere en tekst som ideologisk må man gå ut over det tekstlige og vise til ideologiske virkninger av teksten (Fairclough, 2003, s. 59). Dette innebærer en større analyse av de omliggende sosiale praksisene, noe som overskrider denne oppgavens omfang. Likevel vil det være mulig å peke på potensielt ideologiske sider ved de foreliggende tekstene og dermed gi en indikasjon på hvordan makt kan spille en rolle i materialet. Med tanke på Foucaults syn på makt (Hall, 2001) vil en undersøkelse av diskurser i seg selv være en undersøkelse av aspekter ved makt, fordi makt er selve det som konstituerer diskurs og holder den sammen.

## 2.2 Estetisk teori

Det er skrevet mye om estetikk og hvordan dette begrepet bør defineres. I denne presentasjonen av estetisk teori vil jeg holde meg til et kort overblikk over noen sentrale filosofers syn på feltet, samt gi en utgreiing om hvorfor man kan se på estetikk som en egen type kunnskap, en kunnskapsform som også er legitim i

forhold til skolens fagtilbud. Deretter vil jeg gå inn på Abbs beskrivelse av fire hovedområder i det estetiske feltet for så å avslutte med en klargjøring rundt min og mitt materiales bruk av begrepene estetikk, kunst og kultur.

### 2.2.1 Et historisk blikk

Estetikk som begrep og filosofisk retning oppstod gjennom Baumgartens bruk av ordet i sin publisering *Aesthetica* fra 1750. Han sier at "Estetikken (...) er vitenskapen om den sanselige erkjennelse." (Baumgarten, 2008, s. 11). Her blir estetikk definert som en type erkjennelse som beveger seg utover det tydelig erkjennbare, og den får dermed et preg av noe metafysisk, noe mer enn ren empiri. Blant tyske filosofer blir begrepet diskutert videre, som for eksempel hos Kant, Hegel og Schiller. Der Kant legger vekt på estetikk som en smaksdom og er opptatt av forutsetningene for erkjennelse overhodet, problematiserer Hegel forholdet mellom innhold (*Idee*) og form (*Schein*) i kunsten (se Bale, 2009, s. 11). Hegel bruker disse to sidene ved kunst til å trekke opp en historisk utvikling hvor vekselvis innhold og form er framtrødende. Schiller beskriver i sine brev om menneskets estetiske oppdragelse forholdet mellom estetikk og utviklingen, eller forfinelsen, av følelser og moral (Schiller, 2008). Han trekker også inn begrepet lek som en del av utfoldelsen som skjer ved estetisk betraktning.

Gadamer (2008) fortsetter arbeidet rundt definisjonen av kunst og estetikk i samme sinnelag som de tyske filosofene på 1700-tallet. Han legger vekt på samspillet med kunsten heller enn kunstobjektet i seg selv. Bale (2009) beskriver hans tanker rundt begrepene lek, symbol og fest. Lek er for Gadamer noe som mennesket alltid allerede befinner seg i, og dermed blir også møtet med kunst en lek hvor man selv dras med i samspillet rundt den kunsten man står overfor. Symbol peker på kunstens egenskap av å være noe spesielt, ha en mening, og som han selv uttrykker det: "det som gir oss mulighet til å gjenkjenne oss selv" (Gadamer, 2008, s. 369). I dette symbolet ligger potensialet til fellesskap og opplevelsen av kunsten som en fest. Festen er for Gadamer det som muliggjør kommunikasjon.

Erfaring er imidlertid også et nøkkelord hos Dewey som skrev om *Art as Experience* i 1934. Hans definisjon av estetikk ligger i hva slags erfaring som er



estetisk (Dewey, 2008). Erfaringer kan være løsrevet fra hverandre, bruddstykker som passerer uten at vi interesserer oss for det som skjer eller legger spesielt merke til det. Men når erfaringer knyttes sammen til et hele med begynnelse, slutt og en indre sammenheng kan man snakke om en estetisk erfaring. Dewey går så langt som å påstå at “ingen som helst erfaring har en helhet med mindre den har estetisk kvalitet” (Dewey, 2008, s. 200). I dette legger han også at løsrevne erfaringer er de vanligste som florerer i vårt “erfaringslager”. Dermed blir estetiske erfaringer spesielle, og vil stikke seg ut fra alle andre som noe unikt.

### 2.2.2 Estetikk som kunnskap

Hos alle disse filosofene finner vi at estetikk kjennetegnes som en egen form for erkjennelse. Den er viktig for menneskets utfoldelse og setter i gang indre prosesser hos den som opplever det estetiske. Men hva estetiske objekter består av, i seg selv, er ikke nærmere definert. Det ser ut som om definisjonen på det estetiske ligger hos mottakeren og er et subjektivt spørsmål. Dermed må alle objekter kunne defineres som estetiske, så lenge subjektet oppfatter dem som slike. Ikke alle vil kunne si seg enige i en slik måte å definere estetikk på. Særlig i en moderne verden med stor utbredelse av estetiske uttrykk virker det som om viktigheten av konkrete definisjoner på hva som er kunst og ikke, hvor grensen for det estetiske går, er et fokuspunkt for debatt. Best argumenterer for eksempel i sin artikkel *Følelse og fornuft i kunsten* sterkt mot en slik subjektivering av det estetiske (Best, 1991). I en skolesammenheng vil det også kunne være problematisk å definere estetikk ut ifra et subjektivt perspektiv, f.eks. når mål og innhold for de estetiske fagene skal utarbeides.

Hvis man sammenligner den estetiske erkjennelsen med hvordan ulike vitenskapsretninger ser på kunnskap kan man finne en ny synsvinkel å definere estetikk ut ifra. De tre retningene jeg vil trekke fram her er det kognitive, det (sosial)konstruktive og det positive/empiristiske paradigmet (Postholm, 2005). Disse representerer tre ulike syn på læring og kunnskap. Det kognitive kan ses på som en parallell til et subjektivistisk syn på estetikk. Her tilegner den enkelte seg kunnskap gjennom egne tankeprosesser, på linje med hvordan mange filosofer beskriver estetikken i forhold til mottakeren (se over). Men dette tar

kun hensyn til opplevelsen av det estetiske, ikke det estetiske objektet i seg selv. Som motsats til dette vil det sosialkonstruktivistiske synet på læring ha sammenheng med tanken om kunst som institusjon og tradisjonens rolle i definisjonen av det estetiske (se Nyrnes, 2008). Her er det kulturen og samfunnet som former kunnskap og har definisjonsmakten, ikke individet. Dette læringssynet er på mange måter en parallell til den sosialkonstruksjonistiske forskningstradisjonen som denne oppgaven baserer seg på (se kapittel 2.1). Den siste retningen, positivismen, søker å beskrive verden empirisk gjennom observerbare og målbare lovmessigheter (se Kjørup, 1996). Men hvis man fjerner betrakteren fra det estetiske, vil det da fremdeles være estetisk? All kunst har en objektiv form, og man kan beskrive disse fysiske egenskapene som farge, bevegelse eller rytme, men uten et betraktende subjekt er det vanskelig å argumentere for det estetiske i kunsten. Disse tre ulike retningene vil på ulikt vis kunne påvirke hvordan de estetiske fagene undervises i skolen; ved at det estetiske i fagene defineres som en subjektiv opplevelse, et samfunnsmessig anliggende eller et empirisk undersøkelsesområde.

Med tanke på beskrivelsene av estetikk som erfaring i kapittel 2.2.1 kan man hevde at ingen av de nevnte vitenskapsretningene helt klarer å romme alle sidene ved estetikk-begrepet. Som et alternativ kan man våge å kategorisere estetikk som en helt egen form for kunnskap på lik linje med og adskilt fra de kunnskapsformene vi finner i disse paradigmene. Grunnen til dette er at estetikken består av forskjellige deler som hver kan passe inn i de eksisterende paradigmene, men i tillegg har den en egenskap vi ikke finner hos de andre. Baumgartens opprinnelige definisjon av estetikk støtter et slikt syn: "Nytten av estetikken som kunstlære [...] består ved siden av andre muligheter fremfor alt i at den [...] fremskynder forbedringen av erkjennelsen også utover grensene til det tydelig erkjennbare." (Baumgarten, 2008, s. 11). Gadamer sier videre at den estetiske erfaringen "gir oss *et enestående «noe»* som vi så må lete oss frem til begreper for" (Gadamer, 2008, s. 369, min kursivering). Dewey vil likestille denne estetiske kunnskapen med vitenskapelig kunnskap: "[...] og fordi kunstneren i sin arbeidsprosess styres av sin evne til å fatte forbindelsen mellom det han allerede har gjort og det han skal til å gjøre, er det absurd å tro at

kunstneren ikke tenker like intenst og gjennomtrengende som en forsker.” (Dewey, 2008, s. 204). Dette er uttalelser som støtter posisjonen til det estetiske som et eget fagfelt, også innenfor skolen.

### 2.2.3 Det estetiske feltet

Abbs bruker begrepet estetisk som en “distinkt kategori av forståelse” (Abbs, 1991). Han skriver om estetikk som et perseptivt modus for kunnskap som pga. dens bearbeidelse av sanseintrykk må være kognitiv av natur. Dermed blir all estetisk aktivitet både perseptiv og kognitiv, i tillegg til å være affektiv. Abbs deler det estetiske feltet inn i de fire hovedområdene å skape, å presentere, å respondere og å evaluere. Disse forholder seg sirkulært til hverandre, og poenget er ikke å framstille en suksessiv utvikling mellom dem, men heller en helhetlig forståelse av estetikken hvor man kan hoppe inn i denne sirkelen hvor man måtte ønske, og la seg drive av strømmen fra en del til en annen. Abbs hevder at uten et publikum finnes ingen estetikk, og kunstens produkt er ikke kunstobjektet i seg selv, men den påvirkningen det har på et publikums sanser og fantasi. Målet med å presentere et verk for et publikum er å sette i gang en estetisk interaksjon som er helt nødvendig for verket som estetisk objekt. Derfor er også responsen en viktig del av det estetiske feltet. Abbs mener publikum lett kan begynne å teoretisere rundt et kunstverk, uten å gi rom for de preverbale og sanselige reaksjonene. Denne umiddelbare estetiske opplevelsen må kultiveres for at kunsten skal kunne utfolde seg. Når kunst på denne måten ikke er statisk, men forandrer seg avhengig av hvor i prosessen man befinner seg og hvem som interagerer med kunstverket, blir det klart at estetikk ikke kan defineres ut ifra rent objektive kriterier.

Abbs beskrivelse av de fire hovedkategoriene er en god hjelp til å gå pedagogisk inn i det estetiske feltet som en helhet. De tar vare på alle sidene ved den estetiske prosessen, fra det individuelle gjennom utøvelse og opplevelse til det samfunnsmessige gjennom historie, og tradisjon. Samtidig vil estetikken sin posisjon som egen kunnskapstype kunne fungere som en sterk legitimering av dette feltet, både i samfunnet og skole. Hvis skolen skal fungere som en forberedelse på livet i samfunnet, og siden estetikk er en egen del av menneskers liv, vil også dette feltet være viktig for utviklingen av unge mennesker.

#### 2.2.4 Begrepsavklaring: estetikk, kunst og kultur

Det som er lagt fram her om estetisk teori fungerer som et bakteppe for min forståelse av begrepet estetikk i denne oppgaven. Jeg ser på estetikk som noe som favner veldig mange aspekter som man kan finne igjen i hver av de ulike vitenskapelige retningene. Estetikken er f.eks. både kognitiv, sosial, empirisk og følelsesmessig. Men den inneholder også noe mer, noe som går utover det håndgripelige og forståelige. Her er jeg inne i en diskurs som jeg selv er en del av (se kapittel 1.2), men jeg har satt mine egne holdninger inn i en teoretisk ramme ved å legge fram ulike perspektiver på estetikk. Likevel blir begrepet estetikk i denne oppgaven, samt i dokumentene som undersøkes, hovedsakelig brukt på en konkret måte, til å benevne de estetiske fagene i skolen (som per i dag er musikk og kunst og håndverk) i tillegg til det jeg har kalt estetiske kulturtilbud. Definisjonen på estetiske kulturtilbud har jeg lagt fram i kapittel 1.1.1.

Begrepet kunst og kultur blir i de utvalgte dokumentene som oftest brukt sammen, som ett begrep i stedet for to. Jeg ønsker å skille disse to for å tydeliggjøre forskjellen mellom dem. Kunst er et begrep jeg ser på som en konkretisering av estetikk-begrepet. Estetikk blir ofte et litt flytende begrep som omhandler en opplevelse eller en erfaring, og da er kunst et ord som bedre beskriver de objektene eller aktivitetene som frembringer denne erfaringen, f.eks. musikk som kunstnerisk utøving, eller kunst som i et kunstobjekt. Dermed blir kunst en annen ting enn kultur, siden det første har mer med estetikk å gjøre og det andre mer med det sosiale. Kultur kan potensielt være ganske blottet for det kunstneriske og estetiske, f.eks. når det er snakk om bedriftskultur, kultur for læring, sosiale samværsformer eller idrett for den saks skyld. Slik blir kultur et samlebegrep hvor kunst er en distinkt del av det kulturelle landskapet. I denne oppgaven brukes disse to begrepene som oftest i forbindelse med opplæring i kunst og kultur. Dette er en begrepsbruk som man også finner igjen i de dokumentene som undersøkes i analysen. I slike tilfeller har jeg valgt å bruke opplæring i kunst og kultur for å kunne inkludere både estetiske fag og estetiske kulturtilbud i ett begrep, og vekten ligger derfor mer på kunst enn på kultur.

### 3 Data og metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg har valgt ut dokumentene som utgjør datamaterialet i oppgaven og hvordan jeg har jobbet med disse. Jeg presenterer hvilke analyseredskap jeg har brukt for å analysere utvalgte avsnitt fra datamaterialet, og beskriver kort hvilke etiske hensyn som er relevante for oppgaven. Jeg har valgt å beskrive hvilke avsnitt som er valgt ut fra hvert dokument med begrunnelser i kapittel 4 (se kapittel 4.1.1, 4.2.1 og 4.3.1). Dette for å kunne gi en sammenhengende presentasjon av konteksten avsnittene står i, selve teksten i hvert avsnitt og analysen av denne. Grunnlaget for min metode er Faircloughs kritiske diskursanalyse (Fairclough, 1992, 2003, 2010; Rogers, 2011; Wodak & Meyer, 2009), og jeg har brukt boken *Analysing Discourse* (Fairclough, 2003) som utgangspunkt for analysene.

#### 3.1 Valg av datamateriale

Fairclough påpeker i sin kritiske diskursanalyse at et forskningsprosjekt bør defineres ut fra den sosiale praksisen man er interessert i å undersøke (Fairclough, 1992, s. 227). Og siden sosial praksis består av mer enn kun diskursiv praksis (se kapittel 2.1.1) bør altså utgangspunktet for et forskningsprosjekt ligge i spørsmål som handler om mer enn kun diskurs. Derfor definerer Fairclough kritisk diskursanalyse som en transdisiplinær metode som er avhengig av andre vitenskapelige retninger enn kun diskursteori. Slike retninger kan f.eks. være politisk teori, sosiologi eller historie (Fairclough, 1992, s. 225-226). Denne oppgaven tilhører det musikkpedagogiske området hvor estetikk og pedagogikk er en naturlig del av fagfeltet, men jeg vil også måtte berøre politikk og lingvistikk for å kunne svare på problemstillingen. Dette er på mange måter i samsvar med Faircloughs ambisjon om at kritisk diskursanalyse skal være en transdisiplinær forskningsgren. Jeg har ikke formell kompetanse fra alle fagfelt som berøres. Derfor har jeg så langt det har vært mulig tatt kontakt med fagfolk innen de aktuelle disiplinene for råd i prosessen med denne oppgaven.

Videre er Fairclough klar på at hva slags type data som bør innhentes vil variere etter hvilket forskningsprosjekt det er snakk om og den enkelte problemstilling. Det empiriske materialet bør videre velges ut fra en kunnskap om hva som er

tilgjengelig på det aktuelle feltet og en forforståelse (Fairclough bruker begrepet 'mental model') av den diskursordenen man skal undersøke (Fairclough, 1992, s. 227). For å kunne vite hvilke spørsmål som er relevante å stille trenger man dermed en oversikt over og en innsikt i det feltet man skal forske på. Derfor har det vært viktig for meg å finne ut hvilke politiske tekster som finnes om temaet estetiske kulturtilbud som et utgangspunkt for valg av datamateriale. Min kjennskap til feltet som helhet og en forventning om hvilke dokumenter som vil vise bruk av relevante diskurser har altså vært retningsgivende.

Jeg har i utgangspunktet valgt å se på stortingsmeldinger og NOU-er (Norsk Offentlig Utredning) fordi dette er dokumenter som på mange måter står i starten av en politisk prosess. Før noe vedtas i Stortinget er det gjerne gjennomført et utredningsarbeid for å samle tilgjengelig kunnskap og innhente faglige råd på det aktuelle området, og så legger regjeringen fram sine forslag til tiltak i en stortingsmelding som skal gjennom en behandling i stortinget. Derfor blir slike dokumenter et sentralt utgangspunkt for hvilken politikk som kan gjennomføres, og hvilke tiltak som til slutt kan settes ut i live. Denne type dokumenter vil også være mulig å finne igjen både på alle tre nivåene i Faircloughs tredimensjonale modell (se Figur 1). Selv om dokumentene er konkrete forekomster av tekst har de på grunn av sine faste rammer for tilblivelse gjennom strenge konvensjoner knyttet til struktur, innhold og språkbruk også en nær tilknytning til både det diskursive og det sosiale nivået.

Det har også vært viktig at dokumentene jeg velger omhandler både barn og unges opplæring (tema: pedagogikk) og kunst og kultur (tema: estetikk) fordi problemstillingen handler om et møtepunkt mellom disse to fagfeltene. Dette er også grunnen til at både kulturpolitikk og utdanningspolitikk er viktige kilder å ta med i materialet. Med dette som utgangspunkt har følgende kriterier vært retningsgivende for utvelgelsen av dokumenter: 1) Dokumentene skal ikke være eldre enn 5 år, og helst være det nyeste som er skrevet på området fra den aktuelle utgiveren av dokumentet; 2) Dokumentene skal ha en sentral plass i utformingen av politikk på feltet; 3) Dokumentene skal inkludere utgivelser fra både kulturdepartementet og kunnskapsdepartementet; 4) Dokumentene skal

omtale barn og unges opplæring i estetiske fag i skolen og/eller estetiske kulturtilbud, men helst begge deler.

Følgende seks dokumenter er valgt som datamateriale:

- *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4)
- *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld. St. nr. 20, 2012-2013)
- *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7)
- *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8)
- *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. nr. 28, 2015-2016)
- *Det muliges kunst: råd til kulturministeren og kunnskapsministeren* (Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014)

Det første dokumentet, *Kulturutredningen 2014*, representerer kulturpolitikken på feltet, og har hovedfokus på estetiske kulturtilbud. De neste fire dokumentene representerer utdanningspolitikken og utgjør en dokumentrekke som er interessant å ta med på grunn av utviklingen mellom dem. Her kan man si at fokus skifter fra estetiske kulturtilbud over til estetiske fag i skolen. Av den grunn blir disse fire dokumentene behandlet samlet, som en dokumentgruppe, i stedet for enkeltvis. Det siste dokumentet, *Det muliges kunst*, er det eneste som ikke er en NOU eller en stortingsmelding, men utformet som råd fra en ekspertgruppe. Det er valgt fordi det er et samarbeid mellom kultur- og kunnskapsdepartementet, og fordi det i sin helhet omhandler problemstillingens tema: kunst og kultur i opplæringen. Denne inndelingen etter avsender framhever de ulike ståstedene som dokumentene representerer og er beholdt både her og i gjennomgangen i kapittel 4.

Til sammen er det snakk om et datamateriale på ca. 800 sider, noe som er stort for en masteroppgave. Jeg har likevel valgt å ta med alle seks dokumentene nettopp fordi de representerer ulike ståsteder å betrakte oppgavens tema fra, og dermed kan belyse selve problemet i problemstillingen: forholdet mellom estetiske fag i skolen og estetiske kulturtilbud utenfra som rettes inn mot skolen.

Målet med analysen er ikke å gi en helhetlig beskrivelse av disse dokumentene, men å gå inn på noen få avsnitt som kan sies å være sentrale i forhold til dokumentets behandling av temaet estetiske fag og estetiske kulturtilbud. Jeg har ikke kunnet velge alle avsnittene som behandler dette temaet, men har tatt hensyn til dokumentenes generelle ståsted til temaet ved utvelgelsen av hvert avsnitt (mer om dette i kapittel 4).

### 3.1.1 Ett dokument fra kulturdepartementet

*Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4) er et omfattende dokument som tar for seg kulturpolitikken i Norge, både historisk (fra 1814 og fram til i dag), ved en gjennomgang av gjeldende politikk (etter 2005), og som råd for videre politisk arbeid innen kulturfeltet (etter 2014). På grunn av dette brede nedslagsfeltet i dokumentet, og spesielt på grunn av at dokumentet behandler estetiske kulturtilbud til barn og unge ganske inngående, er dokumentet valgt som et viktig bidrag for å belyse kulturpolitikkenes omtale av estetiske kulturtilbud og estetiske fag i skolen. Siden *Kulturutredningen 2014* kan ses på som et 'samledokument' for de aller fleste områdene som faller inn under kulturdepartementets ansvarsområde, kan man ikke vise til én rekke med dokumenter som viderefører utredningens intensjoner på samme måte som med *På rett vei* (Meld. St. nr. 20, 2012-2013) fra kunnskapsdepartementet (se under). Det er likevel flere dokumenter som refererer til kulturutredningen og viderefører deler av de tilrådingene som framsettes i denne (bl.a. Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014; Meld. St. nr. 20, 2012-2013). Slik er det snakk om flere kjeder av dokumenter som springer ut fra kulturutredningen, i stedet for kun én rekke. Fordi *Kulturutredningen 2014* på denne måten er sentral innen de fleste sider av kulturpolitikken, og ikke kan sies å ha blitt direkte videreført i et nyere eller mer relevant dokument, har jeg valgt å ikke ta med andre dokumenter fra kulturdepartementet.

### 3.1.2 Fire dokumenter fra kunnskapsdepartementet

Dokumentet *På rett vei* (Meld. St. nr. 20, 2012-2013) er et interessant sted å starte utvalget av dokumenter fra kunnskapsdepartementet, fordi her omtales de to estetiske kulturtilbudene kulturskolen og DKS som en viktig del av opplæringen i estetiske fag. Anbefalingene om å styrke de estetiske fagene i



skolen går bl.a. på å styrke arbeidet i og samarbeidet med kulturskolen (Meld. St. nr. 20, 2012-2013, s. 70-71). Dette viser et engasjement fra utdanningspolitikken side for estetiske kulturtilbud i tilknytning til skolen, og en vilje til å satse på slike tilbud. Samtidig er det ikke nevnt noen tiltak i meldingen som går på å styrke selve musikkfaget som et skolefag. Som en oppfordring til videre arbeid med meldingen pekes det på behovet for å sette ned et offentlig utvalg. Dette utvalget skulle gjennomgå hvilke krav til kompetanse fremtidens samfunn kommer til å stille og hvordan skolefagene bør tilpasse seg disse kravene. Dermed ble Ludvigsen-utvalget utnevnt, og de har kommet med en delutredning, *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7), og en hovedutredning *Fremtidens skole* (NOU 2015:8). Det er også kommet en ny stortingsmelding som resultat av Ludvigsen-utvalgets arbeid: *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. nr. 28, 2015-2016). Alle disse dokumentene behandler skolens ulike fagområder, og dermed også estetiske fag, som er det interessante for denne oppgaven. På grunn av den gjennomgående tematikken og direkte sammenhengen mellom disse dokumentene er det naturlig å se på utviklingen mellom de fire. Denne tilnæringsmåten blir enda mer aktuell når man ser på de to siste av disse dokumentene, *Fremtidens skole* og *Fag – Fordypning – Forståelse*. Her er de mye omtalte estetiske kulturtilbudene fra det første dokumentet, *På rett vei*, ikke nevnt i det hele tatt, og fokus ligger på estetiske fag og hvordan disse organiseres som skolefag (Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 49; NOU 2015:8, s. 53, 58-59). Det har altså skjedd et skifte i strategier for hvordan estetiske fag i skolen skal styrkes og hva som vektlegges som gode strukturer og arbeidsmetoder i faget musikk. Denne utviklingen mellom dokumentene er det viktig å undersøke, og derfor er alle disse fire dokumentene tatt med som analysegrunnlag.

### 3.1.3 Ett samarbeidsdokument

Dokumentet *Det muliges kunst* (Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014) er et samarbeid mellom kulturdepartementet og kunnskapsdepartementet og inneholder råd til de to respektive ministrene angående kunst og kultur i opplæringen. Ekspertgruppen ble utnevnt på bakgrunn av en anbefaling i *På rett vei* og den skulle frambringe "forslag som kan

gi bedre koordinering og samlet innsats fra kunst- og kulturfaglige miljøer som har aktiviteter rettet mot skolen” (Meld. St. nr. 20, 2012-2013, s. 71).

Dokumentets tema og mandat ligger altså midt i det feltet som denne masteroppgaven er opptatt av: estetiske kulturtilbud til barn og unge, gitt i tilknytning til skolen. Det er også aktuelt å ta med *Det muliges kunst* fordi dokumentet viser en annen videreføring av *På rett vei* enn dokumentene fra kunnskapsdepartementet som er beskrevet over. Samtidig nevner *Det muliges kunst* en oppfordring i *Kulturutredningen 2014* om å styrke den kulturelle grunnmuren som et viktig utgangspunkt for sitt arbeid. Disse koblingene til de andre dokumentene jeg har valgt, det tydelige samarbeidet mellom departementene og selve tematikken i *Det muliges kunst* gjør dokumentet sentralt for denne oppgaven.

### 3.2 Forarbeid med dokumentene

Før jeg går inn på analysestrategiene som er brukt vil jeg her beskrive hvordan de utvalgte dokumentene er bearbeidet for å ha et godt utgangspunkt for valg av avsnitt til analysen. Selve begrunnelsen for hvorfor hvert enkelt avsnitt er valgt presenteres sammen med analysen av avsnittene i kapittel 4 (se kapittel 4.1.1, 4.2.1 og 4.3.1). Avsnittene er gjengitt i sin helhet i vedlegg 1-3.

Første skritt i arbeidet med dokumentene var å lese alle i sin helhet og gjøre seg godt kjent med innholdet i dem. Dette ble gjort gjennom notater og understrekinger i selve dokumentene, samt loggføring over tanker og viktige poenger underveis. Det har også vært viktig å markere de stedene i dokumentene som behandler estetiske fag eller estetiske kulturtilbud spesielt, siden dette er kjernen i oppgavens tema og problemstilling. Markeringene har vært en måte å systematisere innholdet i dokumentene på og en hjelp til enkelt å finne tilbake til sentrale avsnitt. Dette forarbeidet har hatt to hovedfokus: å fungere som sammendrag av innholdet i hvert enkelt avsnitt og kapittel, og å notere ned hva i teksten som er relevant for min problemstilling med tanke på utvelgelse av avsnitt for analyse. Videre arbeid har involvert tankekart som viser hovedtrekkene i dokumentene og viktige begrep og poenger. Slik har jeg fått en oversikt over hva hvert enkelt dokument handler om, hvilke temaer som tas opp og hovedbudskapet i dokumentene.

Ut fra dette arbeidet har jeg så valgt ut noen få avsnitt fra hvert dokument for en mer detaljert tekstanalyse. Det har vært viktig å ikke velge for mye tekst til dette for å beholde fokuset på problemstillingens tema, og for ikke å gjøre arbeidsmengden uoverkommelig. Det er også viktig at avsnittene ikke bare handler om problemstillingens tema, men også representerer dokumentets ståsted i forhold til dette temaet. Ulike deler av et dokument kan bruke ulike vinklinger på et tema, og jeg har valgt avsnitt hvor dokumentets konklusjoner rundt eller stilling til estetiske fag og estetiske kulturtilbud presenteres. Dette er gjort på bakgrunn av min tolkning og forståelse av hvert enkelt dokument, og har i de fleste tilfeller endt med at avsnitt med overskrifter som “departementets vurderinger” og lignende er valgt. Mer om utvalg av avsnitt i kapittel 4.

### 3.3 Analysestrategier

I boken *Analysing Discourse* (Fairclough, 2003) presenterer Fairclough en rekke detaljerte verktøy for tekstanalyse. Disse baserer seg i hovedsak på ‘Systemic Functional Linguistics’ (SFL) med teoretikeren Michael Halliday i spissen (Halliday & Matthiessen, 2004). Selv om Fairclough mener at kritisk diskursanalyse kan benytte seg av flere ulike former for tekstanalyse (f.eks. corpus-analyse eller ‘conversation analysis’) har han i denne boken valgt å fokusere på grammatisk og semantisk analyse fordi han mener dette ofte er vanskelig tilgjengelig for forskere uten bakgrunn i lingvistikk. Derfor har han også forsøkt å bruke en enklere terminologi enn man vanligvis finner innen lingvistikken. SFL sitt fokus på forholdet mellom språk og det sosiale gjør den også velegnet for bruk innen kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2003, s. 5-6).

Fairclough deler analyseverktøyene sine inn i tre hovedkategorier, etter de tre meningsformene på tekstlig nivå (handling, representasjon og identitet) og de korresponderende kategoriene på nivået diskursiv praksis (sjanger, diskurs og stil) (se kapittel 2.1.2 og Figur 2). Første kategori hos Fairclough er dermed sjangre og handling, den neste er diskurser og representasjoner og den siste er stiler og identiteter, jamfør del II, III og IV i *Analysing Discourse* (Fairclough, 2003). Disse kategoriene er ikke fullt ut adskilte, men står i et dialektisk forhold til hverandre. Fairclough åpner for mange ulike måter å analysere en tekst på, og jeg har valgt ut noen av disse analyseredskapene for min analyse. For å vise fram

hvordan disse analyseredskapene er forbundet med hverandre har jeg satt flere av dem sammen i det jeg kaller et verktøysett.

Verktøysett 1 har jeg kalt *handling* fordi de tre analyseredskapene i dette settet (modus, talefunksjon og utveksling) alle hører hjemme under meningsformen handling. Hensikten med dette verktøysettet er å undersøke hvordan en tekst handler i forhold til enten å informere om eller oppfordre til noe. Det er også interessant å se sammenhengen mellom modus (hvor nærmest alle utsagn i avsnittene kan defineres som deklorative), og talefunksjon (som kan være både krav, spørsmål, uttalelser og tilbud) som viser hvordan teksten på overflaten kan se ut som én ting, mens funksjonen kan være noe annet. Dette er med på å avdekke hvordan de utvalgte tekstene omtaler opplæring i kunst og kultur.

Verktøysett 2 har jeg kalt *representasjon* fordi det ene analyseverktøyet jeg bruker her (prosesser) er det eneste jeg har valgt fra meningsformen representasjon. Dette er for øvrig et verktøysett som jeg ikke går veldig grundig inn på fordi det hovedsakelig har fungert som en støtte til analysene i verktøysett 3. Jeg har kun analysert hvilke prosesstyper som finnes i teksten, men hvis man ønsker en grundigere analyse av prosesser kan man bl.a. også se på bruk av passive formuleringer (f.eks. “det sies” i stedet for “hun sa”) eller nominaliseringer av prosesser (f.eks. “nedbygging” i stedet for “å bygge ned”).

Verktøysett 3 har jeg kalt *identitet* fordi to av analyseverktøyene jeg bruker her (modalitet og evaluering) hører til under meningsformen identitet, mens det tredje (antakelser) er et mer overordnet analyseverktøy i Faircloughs framstilling. Jeg har valgt å sette disse sammen fordi en av formene for antakelser, verdiantakelser, er en viktig del av analysen av evalueringer (se kapittel 3.3.3). Her er det verdt å nevne at Fairclough i sine utgivelser både bruker ‘identity’ og ‘identification’ i sin behandling av denne meningsformen. Fordelen med begrepet ‘identification’ er at det viser til en aktivitet som på norsk kan oversettes med “å identifisere seg” eller “identifikasjon”. Jeg har likevel valgt å bruke identitet som begrep for denne meningsformen fordi det på mange måter er et vanligere norsk ord og fordi det er dette ordet Fairclough bruker i sin inndeling i *Analysing Discourse* som er grunnlaget for mine analyser. Likevel

ønsker jeg å understreke at dette ikke utelukker at begrepet identitet kan beskrive mer enn kun en tilstand, men at det også kan romme prosesser rundt identifisering. Hensikten med dette verktøysettet er å se på hvordan teksten viser en viss identitet gjennom grad av sikkerhet eller nødvendighet (modalitet) og hvordan verdier kommer til syne i teksten (evalueringer og antakelser).

Verktøysett 4 inneholder to analyseverktøy som hører hjemme under meningsformen handling (leksikalske relasjoner og subjunksjoner), men siden verktøysett 1 allerede har fått denne tittelen har jeg valgt å kalle verktøysett 4 for *relasjoner*. Dette kan også begrunnes med at verktøysett 1 omhandler en mer direkte form for handling (hvordan teksten f.eks. informerer om eller oppfordrer til noe) mens verktøysett 4 ser mer indirekte på handling gjennom en analyse av ulike typer koblinger i teksten. Hensikten med verktøysett 4 er å undersøke ordbruk og tematikk i teksten i tillegg til at bruken av subjunksjoner (sammenbindende ord som “og”, “men” osv.) er en indikator på hvilken logikk som anvendes. Logikk er ett av de tre overordnede analyseverktøyene som jeg behandler til slutt i hver tekstanalyse. De to andre er kjennetegn på diskurs og overordnede semantiske relasjoner (se kapittel 3.3.5). De overordnede analyseverktøyene bygger på de fire verktøysettene og trekker slutninger med bakgrunn i disse.

### 3.3.1 Verktøysett 1 – Handling

Analyseverktøyene modus, talefunksjon og utveksling er med på å beskrive sider ved en teksts handling, altså hva en tekst gjør (se Fairclough, 2003, s. 105-119, for mer om dette). En tekst kan f.eks. være informerende, spørrende eller oppfordrende. På overordnet nivå (se Figur 2) kan man snakke om tekstens sjanger som f.eks. intervju, forskningsrapport eller styringsdokumenter. Undersøkelse av den konkrete tekstens handling kan peke i retning av hvilken sjanger man har med å gjøre fordi ulike sjangre har ulike måter å handle på. I forhold til mitt forskningsmateriale kan man forvente at en NOU både er informerende og oppfordrende fordi den er skrevet av et utvalg som skal samle inn kunnskap om et politikkområde, men også komme med anbefalinger til makthavende politikere. En stortingsmelding vil antakeligvis bruke andre handlingsmønstre fordi denne skrives av politikere i et departement med tanke

på å få gjennomslag for egen politikk i stortinget (se kapittel 3.1). Jeg har valgt å se på sammenhengen mellom modus, talefunksjon og utveksling som analyseverktøy for å finne ut om teksten jeg analyserer er mer innrettet mot å formidle informasjon eller å sette i gang aktivitet, og om dette skjer åpent og eksplisitt, eller mer tilslørt.

**Modus** er en måte å kategorisere den grammatiske oppbygningen i et utsagn på. Man skiller her mellom 1) *deklarativ* modus som er den mest vanlige oppbyggingen av en setning med subjektet først og verbalet etterpå, f.eks. “Utvalget tror at ...”, 2)

**Tabell 1.1: Modus**

|  |
|--|
| <i>Deklarativ</i> (subjekt – verbal)   |
| <i>Interrogativ</i> (verbal – subjekt) |
| <i>Imperativ</i> (kun verbal)          |
| <i>Ufullstendige setninger</i>         |

*interrogativ* modus hvor den grammatiske oppbyggingen tilsvarer et spørsmål med verbalet før subjektet, f.eks. “Tror utvalget at ...?”, og 3) *imperativ* modus hvor subjektet mangler i setningen, f.eks. “Styrk den lokale kunst- og kulturfaglige kompetansen”. I tillegg åpner Fairclough for muligheten til å kategorisere utsagn som *ufullstendige setninger* (på engelsk ‘minor clauses’), noe som vil være mest relevant for analyse av muntlige tekster hvor utsagn som “jeg ...”, “eh ...” osv. ikke passer inn i noen av de tre modusene. Ved analyse av skriftlige tekster vil overskrifter kunne falle inn i denne kategorien, fordi de ofte kun har et subjekt (f.eks. “Praktiske og estetiske fag”) (for mer, se Fairclough, 2003, s. 115-116). Dette analyseverktøyet er valgt for å vise frem sammenhengen mellom modus, talefunksjon og utveksling. Selv om det i utgangspunktet kan se ut som om alle deklorative setninger burde vært tilfeller av utsagn og alle interrogative setninger tilfeller av spørsmål er ikke alltid sammenhengen så likefrem.

En **talefunksjon** kan representere én av to ulike former for **utveksling**. Talefunksjonene *uttalelse* og *spørsmål* er to typer *kunnskapsutveksling* der formålet med utsagnet er å formidle eller spørre etter en eller annen form for kunnskap. Dette kan være utveksling av faktakunnskap, forutsigelser og hypoteser, eller vurderinger. Som en motsats til dette er talefunksjonene *tilbud* og *krav* to typer *aktivitetsutveksling* som sikter på å utløse en eller annen form

for handling. At det foregår en utveksling i teksten er tydeligst når det er snakk muntlig utveksling mellom to personer i muntlig dialog. Men en skriftlig tekst initierer på samme måte som muntlige tekster utveksling mellom en forfatter og en tenkt leser (for mer, se Fairclough, 2003, s. 106-109).

**Tabell 1.2: Talefunksjon og utveksling**

|                           | <b>Kunnskapsutveksling</b>   | <b>Aktivitetsutveksling</b> |
|---------------------------|--|-----------------------------|
| <b>Tale-<br/>funksjon</b> | <i>Uttalelse</i> faktauttalelse<br>forutsigelse/hypotetisk<br>evaluering (se tabell 3.2) | <i>Tilbud</i>               |
|                           | <i>Spørsmål</i>  | <i>Krav</i>                 |

Selv om det kan synes lett å skille mellom de ulike talefunksjonene er det ikke alltid like innlysende hvilken utveksling man har med å gjøre. La oss si at en faktauttalelse har et element av vurdering i seg fordi det blir brukt et verdiladet ord, altså en implisitt vurdering i motsetning til en uttalt vurdering (hvor det er snakk om noens meninger, f.eks. "Utvalget tror [...]"). Selv om talefunksjonen da er en faktauttalelse vil den implisitte vurderingen av at noe er bra eller ikke føre til at visse handlinger vil være ønskelige mens andre vil ikke være det, alt etter hva som støtter opp om vurderingen eller ikke. Dette fører til en ny type utveksling hvor en uttalelse oppfører seg som en aktivitetsutveksling. Man kan i slike tilfeller snakke om en **metafor for aktivitet**. Et eksempel på dette er setning nummer 5 fra tredje avsnitt fra *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4, s. 305-306) hvor det står at "Kulturskolen og det frivillige kulturlivet er således viktige byggesteiner i framtidens kulturliv, både på publikums- og utøversiden.". Dette framstår som en faktauttalelse, men fordi det her ligger en implisitt vurdering av at kulturskolen og det frivillige kulturlivet er noe positivt vil setningen legge opp til at man bør støtte opp om kulturskolen og det frivillige kulturlivet. Dermed kan dette ses på som en skjult formaning, og utvekslingen vil da fungere som en aktivitetsutveksling samtidig som den framstår som en

kunnskapsutveksling, altså en metafor for aktivitet. Slike relasjoner er viktige å avdekke for å forstå hvordan teksten på en skjult måte kan virke formanende og kontrollerende ovenfor sitt publikum. Et annet eksempel er setning nummer 3 i sjette avsnitt fra kunnskapsdepartementet, *Fag – Fordypning - Forståelse* (Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 74): “Det er grundig dokumentert i forskning at lærernes fagkunnskap har betydning for elevenes læringsutbytte.”. Dette er ikke bare ment som en nøytral informasjon, men et krav om at lærernes fagkunnskap må styrkes. Det er her selvfølgelig kun snakk om tekstens måte å initiere utveksling på, og ikke hvordan en leser eventuelt reagerer på eller i det hele tatt oppfatter denne typen tekstlig handling.

### 3.3.2 Verktøysett 2 – Representasjon

Verktøysett 2 består av kun ett analyseredskap, og dette hører til under meningsformen representasjon, nemlig **prosess**. Nærmere bestemt har jeg sett på hvilke prosess typer som forekommer i teksten. Dette analyseredskapet er valgt hovedsakelig for å støtte analysen av evalueringer som behandles i neste delkapittel, siden flere typer evalueringer viser seg i en viss bruk av ulike prosesser. Men bruken av ulike prosess typer i en tekst viser også til hvordan teksten representerer verden på, og kan peke på hva slags type diskurs som er i bruk. Her er det spesielt interessant å se på om alle deltakerne i en prosess er representert og eventuelt hvilke som ikke er tilstede.

Som man ser av tabellen under, har ulike prosess typer forskjellige deltakere som enten representerer initiativtaker til prosessen, eller den/det som prosessen “går ut over” (Halliday & Matthiessen, 2004). En *materiell* prosess handler om den fysiske verden og noe som gjøres, og her har man enten deltakeren *utøver*, eller *berørt* (dette er en ufullstendig eller intransitiv representasjon av prosessen), eller begge deler (som er en transitiv representasjon av prosessen). *Verbale* prosesser handler om en representasjon av noe som sies og har kun én deltaker, den som sier noe (*utøver*), mens *mentale* prosesser handler om sansing og kan inneholde både en *opplever* og *fenomenet* som sanses. Videre finnes to ulike typer *relasjonelle* prosesser som enten handler om egenskapen ved noe (deltakere: *bærer* og *attributt*) eller identiteten til noe (deltakere: *tegn* og *verdi*).



Tabell 2.1: Prosesser

| Prosesstype          | Hoveddeltakere  | Omstendigheter   |
|----------------------|---|--|
| <i>Materiell</i>     | <b>Transitiv</b><br>(aktiv/passiv)<br><br><b>Utøver (prosess) Berørt</b><br>eks.: "Gutten maler veggen."<br>eks.: "Veggen males av gutten." | <b>Tid</b> eks.:<br>"om kvelden"<br><br><b>Sted</b> eks.:<br>"i stuen"<br><br><b>Hensikt</b><br>eks.: "ikke kjede seg" |
|                      | <b>Intransitiv</b><br><br><b>Utøver (prosess).</b><br>eks.: "Gutten maler."<br><br><b>Berørt (prosess).</b><br>eks.: "Veggen blir malt."    | <b>Grunn</b> eks.:<br>"han måtte"  |
| <i>Verbal</i>        | <b>Utøver (prosess).</b><br>eks.: "Gutten hvisker."   | <b>Måte</b> eks.:<br>"forsiktig"<br><br><b>Middel</b> eks.:<br>"med kosten"  |
| <i>Mental</i>        | <b>Opplever (prosess) Fenomen</b><br>eks.: "Gutten ser veggen."   |  |
| <i>Relasjonell</i>   | <b>1 (Egenskap)</b><br><br><b>Bærer (prosess) Attributt</b><br>eks.: "Gutten er liten."   | <b>Tid</b> eks.:<br>"i år"<br><br><b>Sted</b> eks.:<br>"på skolen"   |
|                      | <b>2 (Identitet)</b><br><br><b>Tegn (prosess) Verdi</b><br>eks.: "Gutten er en kunstner."   | <b>Grunn</b> eks.:<br>"han vil"  |
| <i>Eksistensiell</i> | <b>Eksisterende</b><br>eks.: "Det finnes en gutt."  |  |

Til slutt kommer *eksistensielle* prosesser som kun har én deltaker, den *eksisterende*. Men hvis man går til Halliday, som Fairclough baserer seg på, vil man finne enda en prosesstype, *adferds*-prosesser (Halliday & Matthiessen, 2004). Disse har jeg ved noen få anledninger funnet i materialet mitt, men har likevel valgt å holde meg til Faircloughs inndeling. I slike tilfeller er adferdsprosessene analysert som en del av materielle prosesser siden disse ligner hverandre mest.

Hvis f.eks. utøveren i en materiell prosess er utelatt vil representasjonen av prosessen være ufullstendig fordi det ikke er klart hvem eller hva som har satt prosessen i gang. Slik kan årsaksforhold tilsløres gjennom hvor utfyllende en tekst representerer prosesser. Et eksempel på dette er setning nummer 1 i fjerde avsnitt fra kunnskapsdepartementet, *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, s. 53): “På sikt må de praktiske og estetiske fagene styrkes i skolen.”. Her sier teksten ingenting om hvem som er utøveren i prosessen (hvem som skal styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen), og man får dermed ikke et dypere innblikk i hvordan dette kravet kan oppfylles. Det er viktig å være oppmerksom på at slike ufullstendige representasjoner av prosesser ikke nødvendigvis er gjort bevisst fra forfatterens side for å tilsløre aspekter ved en prosess. Det kan likevel godt være et resultat av hvordan forfatteren ubevisst har tilegnet seg en viss måte å formulere seg på, altså et resultat av den diskursen forfatteren befinner seg i (for mer, se Fairclough, 2003, s. 141-143).

### 3.3.3 Verktøysett 3 – Identitet

**Modalitet** forteller noe om forpliktelsen som ligger i et utsagn og viser f.eks. hvor sikker forfatteren er på at en påstand er sann eller ikke, eller hvor nødvendig en handling er. Modalitet henger sammen med talefunksjoner og utvekslinger, hvor kunnskapsutvekslingene *spørsmål* og *uttalelser* tilsvarer en epistemisk modalitet og aktivitetsutvekslingene *tilbud* og *krav* tilsvarer en deontisk modalitet. Talefunksjonen tilbud sammenfaller her med modalitetsformen forpliktelse (se tabell 3.1 under). Alle utsagn kan være enten positivt eller negativt formulert, noe som betyr at en uttalelse enten *hevder* noe eller *benekter* noe; et spørsmål er enten *positivt* (“kan du ...?”) eller *negativt* (“vil du ikke ...?”); en forpliktelse er enten et *tilbud* eller et *avslag*; og et krav er enten

Tabell 3.1: Modalitet

|                   |                     |         |            |           |      |         |       |
|-------------------|---------------------|---------|------------|-----------|------|---------|-------|
| <b>Epistemisk</b> | <i>Uttalelser</i>   |         |            |           |      |         |       |
|                   | hevde               |         | modifisere |           |      | benekte |       |
|                   | sterk               | middels | svak       | (nøytral) | svak | middels | sterk |
| <b>Deontisk</b>   | <i>Spørsmål</i>     |         |            |           |      |         |       |
|                   | positiv             |         | modifisert |           |      | negativ |       |
|                   | sterk               | middels | svak       | (nøytral) | svak | middels | sterk |
| <b>Deontisk</b>   | <i>Krav</i>         |         |            |           |      |         |       |
|                   | påbud               |         | modifisere |           |      | forbud  |       |
|                   | sterk               | middels | svak       | (nøytral) | svak | middels | sterk |
| <b>Deontisk</b>   | <i>Forpliktelse</i> |         |            |           |      |         |       |
|                   | tilbud              |         | modifisert |           |      | avslag  |       |
|                   | sterk               | middels | svak       | (nøytral) | svak | middels | sterk |

et *påbud* eller et *forbud*. Det kan være snakk om kategorisk modalitet (helt sikkert, sånn er det/ikke) eller modifisert modalitet (kanskje, det bør/kan være sånn). Jeg har valgt å ikke kategorisere utsagn uten modale markører, mens *sterk* brukes om uttalelser med forsterkende ord eller setningsledd (f.eks. “må”, “viktig”, “utvalget vil understreke at ...” m.m.) og *svak* brukes om utsagn som på ulike måter har en svekket modalitet (f.eks. “kan”, “kanskje”, “det kan se ut som at ...” m.m.). De vanligste markørene for modalitet er modale hjelpeverb, men andre typer ord eller setningsledd kan også virke modifiserende (for mer, se Fairclough, 2003, s. 167-168).

Hva slags modalitet en tekst bruker sier noe om hvilken type identitet den utøver. Selv om en tekst kan ha flere forfattere vil likevel teksten gjøre bruk av en viss type identitet. Tekstens hovedstemme kan f.eks. være autoritær med

utstrakt bruk av kategorisk eller forsterket modalitet, eller mer usikker med mange forbehold og en svekket modalitet. I politiske dokumenter kan man forvente en sterk modalitet for at ikke en gitt politikk skal kunne undergraves, og deontiske modaliteter vil være viktig for å sette politikken ut i livet. Måten de utvalgte avsnittene bruker modalitet på vil kunne vise til hvilken posisjon disse tekstene inntar i forhold til estetiske kulturtilbud og estetiske fag i skolen. Om det brukes sterke eller svake modaliteter i omtalen av disse aktivitetene vil ha betydning for oppfølgingen og gjennomføringen av dem.

I tillegg til modalitet har jeg valgt å ta med evaluering og antakelser i verktøysettet om identitet fordi disse to analyseverktøyene kan avdekke noe om materialets beskrivelse av verdien til estetiske kulturtilbud og praktiske og estetiske fag i skolen. En **evaluering** handler om at noe er beskrevet som positivt eller negativt og skjer enten gjennom verdiladete ord i en *evaluerende uttalelse*,

**Tabell 3.2: Evaluering**

|   |   |  |
|---|---|--|
| <b>Evaluering</b>                                       |   | <i>Eksplisitt</i><br><br><i>(eller lett gjenkjennelig)</i> |
| Relasjonelle prosesser<br>se tabell 2.1                 | <u>Verdi i attributtet:</u><br>eks.: "Gutten er flink."   |  |
| Andre prosesser<br>se tabell 2.1                        | <u>Verdi i verbet eller adverbet:</u><br>eks.: "Gutten forbedrer tegningen."<br>eks.: "Gutten tegner fint." |  |
| Utrop   | eks.: "Så fint!"  |  |
| Innebygde fraser  | eks.: "Den fine tegningen ..."  |  |
| Leksikalsk  | Ordets verdi relativ til diskurs  |  |
| <b>Uttalelser med deontiske modaliteter</b>             |   |  |
| se tabell 3.1   |   |  |
| <b>Uttalelser med affektive mentale prosesser (AMP)</b> |   |  |
| Subjektivt merkede evalueringer                         | eks.: "synes", "mener" o.l.   |  |
| Relasjonelle prosesser<br>se tabell 2.1                 | <u>Affektivt attributt:</u><br>eks.: "Gutten er lei seg."   |  |
| <b>Verdiantakelser</b>                                  | se tabell 3.3   | <i>implisitt</i>   |

ved bruk av *deontiske modaliteter*, gjennom subjektivt merkede uttalelser (*affektive mentale prosesser*) eller gjennom *verdiantakelser* (se tabell 3.2 over). Ved å undersøke evalueringer vil man kunne si noe om hva teksten vurderer som positivt eller negativt og hvordan denne vurderingen gjøres. Hvis det brukes mange evaluerende uttalelser uten at disse er subjektivt merket gir det et inntrykk av at vurderingene er allment gyldige, mens større bruk av subjektiv merking åpner for at det kan finnes andre syn på saken. Deontiske modaliteter viser at kravet eller tilbudet det er snakk om vurderes som noe positivt. Slik beskriver ikke teksten kun hvordan noe vurderes, men oppfordrer også til å sette i gang handling for å støtte opp under vurderingene som gjøres (for mer, se Fairclough, 2003, s. 171-173). Når det gjelder **antakelser** har jeg fokusert på *verdiantakelser* og hvordan disse viser til implisitte vurderinger i teksten. Dette er spesielt relevant i forhold til å beskrive den diskursen som er i bruk, siden det som ikke sies direkte i en tekst ofte er ting det tas for gitt at leser og forfatter er enige om. Der det har vært relevant har jeg også tatt med noen *eksistensielle* og *proposisjonelle antakelser* (se tabell 3.3 under). Disse er antakelser om henholdsvis *hva* som er tilfelle, f.eks. at det finnes en nedbygging av praktiske og estetiske fag i skolen (se setning nummer 2 i tredje avsnitt fra *Kulturutredningen 2014*), og *hvordan* noe arter seg, f.eks. at læringsarenaer innenfor kultursektoren er av en slik art at de aldri vil kunne erstatte de estetiske fagene i grunnskolen som et universelt tilbud (se setning nummer 7 i andre avsnitt fra *Kulturutredningen 2014*).

**Tabell 3.3: Antakelser**

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <i>Eksistensielle antakelser</i>  | antakelser om hva som eksisterer<br>trigges bl.a. av bestemt form, "de", "disse" osv.   |
| <i>Proposisjonelle antakelser</i> | antakelser om hvordan ting er<br>trigges bl.a. av noen typer verb: "innse", "glemme" o.l.   |
| <i>Verdiantakelser</i>            | antakelser om hva som er godt eller ønskelig<br>trigges bl.a. av noen typer verb: "hjelp", "styrke" o.l.<br>antakelse av delt familiaritet med implisitte verdisystemer mellom forfatter og leser |

### 3.3.4 Verktøysett 4 – Relasjoner

I tillegg til de tre første verktøysettene som forholder seg til hver sin meningsform (handling, representasjon og identitet) har jeg valgt å ta med en analyse av tekstlig sammenheng (semantiske relasjoner) som et fjerde verktøysett. Dette fordi bruk av ulike sammenbindinger i en tekst kan peke på hva slags logikk teksten baserer seg på, noe som er interessant å undersøke i forhold til problemstillingen om hvordan teksten omtaler estetiske kulturtilbud og estetiske fag i skolen. En analyse av sammenheng mellom de begrepene som brukes i teksten er også et godt utgangspunkt for å undersøke tematikk i et avsnitt. Dette gir et grunnlag for sammenligning av de ulike avsnittene som er analysert. Fairclough presenterer tre ulike former for analyse av sammenheng i tekst (Fairclough, 2003, s. 94): *leksikalske relasjoner*, *subjunksjoner* og *refererende relasjoner*. Jeg har valgt å kun bruke de første to av disse som analyseverktøy i dette verktøysettet.

**Subjunksjoner** er ord som binder sammen setninger og leddsetninger eller fraser innad i en setning. Analysen av subjunksjoner har vært et viktig grunnlag for å kunne si noe om hva slags logikk teksten bruker (overfladisk eller forklarende logikk, se kapittel 3.3.5). Fairclough opererer med 6 ulike typer subjunksjoner: *kausale*, *kondisjonale*, *temporale*, *additive*, *utdypende* og *kontrastive/innrømmende* (se tabell 4.1 under). Disse subjunksjonene vises i teksten henholdsvis gjennom ord og uttrykk som peker på et årsaksforhold (f.eks. “fordi”), en betingelse (f.eks. “hvis”) eller et tidsmessig forhold (f.eks. “når”) mellom to utsagn, eller ord som setter sammen rekker av utsagn som er likeverdige (f.eks. “og”), som beskriver hverandre på en annen måte (f.eks. “m.a.o.”) eller som står i motsetning til hverandre (f.eks. “men”) (for mer, se Fairclough, 2003, s. 89-91).

Jeg har valgt å ikke gå nærmere inn på analysen av refererende relasjoner (bruk av refererende ord som “det”, “disse”, “slike” osv.), mest fordi de ikke kan relateres til de større trekkene ved teksten som jeg ønsker å undersøke (se kapittel 3.3.5). En eventuell grundigere undersøkelse av henvisninger til andre deler av teksten innenfor samme dokument eller henvisninger til andre dokumenter ville forutsatt en analyse av disse eksterne tekstene, noe som ville

**Tabell 4.1: Subjunksjoner**

|  |            |                          |
|--|------------|--------------------------|
| <i>Kausal</i>  | Grunn      | eks.: “fordi”            |
|  | Konsekvens | eks.: “altså”            |
|  | Hensikt    | eks.: “for å”            |
| <i>Kondisjonal</i>                                     |            | eks.: “hvis”             |
| <i>Temporal</i>  |            | eks.: “når”              |
| <i>Additiv</i>   |            | eks.: “og”               |
| <i>Utdypende</i> (omformulering, eksemplifisering)     |            | eks.: “f.eks.”, “m.a.o.” |
| <i>Kontrastiv / Innrømmende</i> (også kalt Adversativ) |            | eks.: “men”              |

blitt for omfattende for denne oppgaven. Men analysen av **leksikalske relasjoner** har vist seg å være et nyttig verktøy for å sammenligne tematikken i de ulike avsnittene jeg har undersøkt. Leksikalske relasjoner handler om at samme ord er brukt flere steder i teksten, og dermed binder ulike deler av teksten sammen. Men bruk av ord som er synonyme eller beslektet, som f.eks. “å styrke” og “oppbygging”, danner også relasjoner mellom ulike deler av teksten og vil falle inn under leksikalske relasjoner. Denne analysen er gjennomført ved at ord (eller beslektede ord) som er brukt flere ganger i samme avsnitt har fått et nummer og det er registrert hvor mange ganger hvert ord (eller ordgruppe) er brukt i avsnittet (se vedlegg 4). Både ord som er like (inkludert ulike bøyninger av samme ord) og ord som er synonyme eller beslektet (at de brukes som synonymmer i den gitte sammenhengen) har blitt satt i samme ordgruppe med likt nummer. Ved noen tilfeller har jeg brukt “i” for å markere undergrupper av ord som henger sammen, men brukes på ulike måter. Avsnittene er valgt ut pga. den felles tematikken estetiske kulturtilbud og praktiske og estetiske fag, og derfor kan man forvente at de samme leksikalske relasjonene er å finne i alle avsnittene. Likevel er ulikhetene som finnes interessante å se nærmere på for å vise hvordan dokumentene behandler denne tematikken på ulike måter.

### 3.3.5 Overordnede analyseverktøy

De overordnede analyseverktøyene er ment å skulle løfte analysen fra det detaljerte ord- og setningsnivået til et mer overordnet tekstnivå. Når man vil beskrive hvordan en tekst omtaler et tema (som jo er utgangspunktet for problemstillingen her) vil **kjennetegn på diskurs** være et relevant sted å starte. Dette innebærer å identifisere *hovedtema* og *synsvinkel* i teksten. For tekstene i denne oppgaven har hovedtema (estetiske kulturtilbud og estetiske fag i skolen) allerede vært et kriterium for valg av avsnitt, men synsvinkel vil kunne variere mellom de ulike dokumentene i og med at de er skrevet av ulike departement og utvalg, med flere ulike grupper som har bidratt i prosessen med å skrive dokumentet. Fairclough peker også på mer konkrete kjennetegn på diskurs som er med på å belyse hovedtema og synsvinkel i en tekst. Disse er bruk av *vokabular*, *metaforer* og *antakelser* samt hvordan sosiale hendelser (ofte sett på som prosesser) er *representert* (for mer, se Fairclough, 2003, s. 129-133). Jeg ser på disse fire kjennetegnene gjennom en analyse av leksikalske relasjoner (verktøysett 4), metaforer for aktivitet (verktøysett 1), verdiantakelser (verktøysett 3) og prosesstyper (verktøysett 2). På denne måten fungerer det overordnede analyseverktøyet som handler om kjennetegn på diskurser som et sammendrag av noen av aspektene ved hvert verktøysett som er brukt.

Videre er **overordnede semantiske relasjoner** som bl.a. *problem-løsning*, *mål-virkemiddel* og *årsak-virkning* relevant å se på i forhold til hvordan tekstene presenterer den politikken som forutsettes gjennomført. Jeg har valgt å se på den første av disse fordi politiske dokumenter ofte er innrettet etter relasjonen mellom et problem som finnes i samfunnet og hvilken løsning som bør velges av det offentlige. I mitt tilfelle blir spørsmålet om hvilke problemer som presenteres i forhold til estetiske kulturtilbud eller de estetiske fagene i skolen, og hvilke løsninger som blir foreslått det mest interessante i forhold til problemstillingen.

Et siste aspekt ved analysen som jeg har valgt å ta med her er hvilken type **logikk** som anvendes i avsnittene. Fairclough setter opp ulike kjennetegn på det han kaller *overfladisk logikk* ('logic of appearances') og *forklarende logikk* (Fairclough, 2003, s. 94-98). Dette analyseverktøyet baserer seg på flere andre analyseverktøy og er derfor beskrevet her, under overordnede analyseverktøy.



**Tabell 5.1: Logikk**

|   |                  |
|---|------------------|
| <b>Forklarende logikk</b>                         |                  |
| <i>Kausale</i> subjunksjoner                      | se verktøysett 4 |
| <b>Overfladisk logikk</b>                         |                  |
| <i>Additive</i> og <i>Utdypende</i> subjunksjoner | se verktøysett 4 |
| <i>Verdiantakelser</i>                            | se verktøysett 3 |
| <i>Metafor for aktivitet</i>                      | se verktøysett 1 |

Kjennetegnene på en overfladisk type logikk er utstrakt bruk av additive og utdypende subjunksjoner, mange verdiantakelser og mye bruk av deontiske modaliteter. I motsetning vil en forklarende type logikk kjennetegnes ved større bruk av kausale subjunksjoner. Om en tekst viser utstrakt bruk av kausale subjunksjoner som “derfor”, “pga.” eller “fordi”, tyder det på at forfatteren vil forklare hvorfor ting er slik de beskrives i teksten og teksten blir mer argumenterende og gjennomiktig for leseren. Mangel på bruk av kausale subjunksjoner fører til en mer overfladisk tekst som ikke går inn på spørsmålet om hvorfor ting presenteres slik de gjør og derfor framstår ting lettere som gitte sannheter uten bruk av argumentasjon. I forhold til politiske tekster vil bruken av forklarende eller overfladisk logikk kunne si noe om hvor troverdig grunnlaget for politikken er. Er argumentene tydelige eller skjulte? Kan det finnes grunner (økonomiske, politiske eller faglige) for de tiltakene som foreslås som ikke er nevnt i teksten? Dette er ting jeg vil gå nærmere inn på i kapittel 5.

### 3.4 Gjennomføring av analysen

Selve tekstanalysen er gjennomført ved først å dele det aktuelle avsnittet inn i nummererte *utsagn* for enklere å kunne behandle de ulike elementene i teksten. Jeg bruker her begrepet *utsagn* til forskjell fra *uttalelse* (som brukes som en analysekategori bl.a. i forbindelse med talefunksjoner) og *ytringer* (som brukes i den teoretiske behandlingen av Foucaults diskursteori og det engelske begrepet ‘statements’). Det har enkelte steder vært nyttig å dele en setning inn i flere ulike

utsagn for å analysere dem adskilt. Denne inndelingen har av og til falt sammen med inndelingen av leddsetninger og av og til skilt en mindre frase fra resten av setningen. Det jeg har vært opptatt av her er å beholde semantiske enheter som kan analyseres på selvstendig grunnlag, ikke nødvendigvis å følge en viss type grammatisk inndeling. Nummereringen av utsagnene har fulgt systemet 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2 osv., hvor første siffer står for setningen, og andre siffer står for utsagnet innenfor denne setningen (se vedlegg 5). F.eks. er setning nummer 1 i første avsnitt fra *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4, s. 214-215) inndelt slik: *utsagn 1.1*: “Den kulturelle skolesekken har blitt beskrevet som det viktigste nye kulturpolitiske tiltaket det siste tiåret” *utsagn 1.2*: “og er en ordning som andre land ser på med interesse.”. Målet med dette har vært å kunne avgrense de delene av teksten som representerer ett meningsbærende element med tilhørende analysekategori. Inndelingen i utsagn kunne vært gjort på mange ulike måter. Jeg har etter beste evne brukt skjønn i dette arbeidet og tatt hensyn til at analysene skal være så oversiktlige som mulig. Nummereringen av utsagn er av den grunn gjort på samme måte i alle verktøysettene.

Videre har jeg i analysen av prosesser brukt klammer ([...], [[...]] og [[[...]]]) etter eksempel i Halliday og Matthiessen (2004, s. 118) for å kunne skille ut alle prosesser i en setning og analysere dem separat. Her har hver klamme blitt merket ved at i, ii eller iii er tilføyd nummereringen av det aktuelle utsagnet. Slik er det mulig å henviser til hver enkelt prosess i teksten. Det har ikke vært hensiktsmessig å legge ved alle analysene som vedlegg til oppgaven på grunn av den store mengden (ca. 140 sider med analyseskjemaer), derfor legges det kun ved eksempelanalyser fra hvert verktøysett (se vedlegg 5). Ved ønske om å se nærmere på detaljer i analysene som er gjort vil det være mulig å ta kontakt for tilgang til disse (se kapittel 1.4).

### 3.5 Etiske hensyn

Det er viktig at all forskning følger etiske normer og retningslinjer som finnes i samfunnet generelt i tillegg til lover og regler for forskning spesielt. Lovverket er der hovedsakelig for å sikre et godt personvern for alle som deltar i forskningsprosjekter og som kvalitetssikring for den forskningen som utføres. Dette omfatter bl.a. retningslinjer rundt anonymitet, oppbevaring av

personopplysninger m.m. Siden denne oppgaven ikke inkluderer noen form for personopplysninger, men kun offentlig tilgjengelig skriftlige publikasjoner, har det ikke vært nødvendig å søke om godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette er blitt bekreftet gjennom telefonkontakt med NSD.

Men likevel finnes det etiske hensyn som det er viktig å være klar over i en teoretisk studie som denne. Dette gjelder redelighet i forhold til det materialet som undersøkes og åpenhet rundt metode og tolkningsgrunnlag for de konklusjoner som trekkes. Spesielt er det viktig å være bevisst på at det er det skriftlige materialet i seg selv som er gjenstand for undersøkelse her, og ikke forfatterne som står bak det enkelte dokument. Jeg er interessert i å se på selve teksten og mulige virkninger av at denne er som den er, og uten å gå inn på hvordan teksten ble skrevet eller hvorfor.

For å være så åpen som mulig rundt prosessen med denne oppgaven har jeg derfor valgt å gjengi alle avsnittene som er analysert i sin helhet (se vedlegg 1-3). I tillegg henviser jeg til alle dokumentene som er brukt slik at interesserte lesere selv kan finne ut hvilken kontekst avsnittene står i. Jeg har også vært nøye med å beskrive hvordan jeg har gjennomført analysene, og hva som er bakgrunnen for de valgene jeg har tatt. Dette er ting som påvirker hvilke slutninger som kan trekkes om materialet og som det derfor er viktig å gjøre rede for. En slik åpenhet styrker også etterprøvbareheten til oppgaven slik at andre forskere har mulighet til å vurdere kvaliteten i det arbeidet jeg har gjort.

I et kvalitativt forskningsprosjekt som dette, er det også viktig å være bevisst på at de slutninger som trekkes baserer seg på ett sett med tolkninger blant mange mulige andre tolkninger. Derfor har jeg lagt vekt på å skille mellom hvilke kapitler i oppgaven som er en tolkning av teksten i motsetning til en mer nøytral beskrivelse. Jeg har også klargjort hvordan jeg har kommet fram til de tolkningene jeg gjør og hvorfor jeg velger å se på materialet mitt på denne måten. Dette er ting jeg diskuterer særlig i kapittel 5.

## 4 Kontekst og analyse

Organiseringen av dette kapittelet tar utgangspunkt i sammenhengen mellom de ulike dokumentene som skal analyseres. *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4) presenteres først (kapittel 4.1) som det eneste dokumentet fra kulturdepartementet. Dette er også det tidligste av dokumentene, skrevet i 2013. De fire dokumentene fra kunnskapsdepartementet (Meld. St. nr. 20, 2012-2013; Meld. St. nr. 28, 2015-2016; NOU 2013:4; NOU 2014:7) presenteres samlet i kapittel 4.2 slik at utviklingen mellom dem blir tydelig. Her kan man nemlig se et skifte i hvordan estetiske fag omtales som jeg ønsker å belyse: fra det første dokumentets fokus på estetiske kulturtilbud, til de siste to dokumentene som skriver mer om rammebetingelser for de praktiske og estetiske fagene i skolen. Til slutt kommer *Det muliges kunst* (Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014) i kapittel 4.3. Dette dokumentet skiller seg fra de andre, både ved at det er et samarbeidsdokument mellom kultur- og kunnskapsdepartementet og ved at det ikke har form som en NOU eller stortingsmelding, men er skrevet som råd fra en oppnevnt ekspertgruppe.

Hvert dokument eller dokumentgruppe presenteres først med en kort beskrivelse av den konteksten de utvalgte avsnittene står i internt i dokumentene og en begrunnelse for hvilke avsnitt som er valgt, før disse avsnittene siteres i sin helhet gjennom en henvisning til vedlegg 1-3. Deretter vil jeg gå gjennom de viktigste trekkene ved tekstanalysen som er gjort. Av plasshensyn vil ikke alle aspektene ved analysen kunne presenteres i detalj, derfor har jeg valgt å fokusere på de delene av analysen som i størst grad kan relateres til problemstillingen. Selve tekstanalysen og de tilhørende analyseskjemaene er ikke lagt ved denne oppgaven, men eksempler fra hvert verktøysett finnes i vedlegg 5. De detaljerte analysene kan gjøres tilgjengelig ved behov (se kapittel 1.4). Der jeg viser til konkrete eksempler fra materialet er disse enten sitert i sin helhet eller omformulert som en del av min tekst i tillegg til henvisninger til dokument og avsnitt eksempelet er hentet fra.

I en masteroppgave presenteres ofte analysen som et avgrenset kapittel i oppgaven, og det samme er gjort her. Men det er viktig å være bevisst på at teori, metode, analyse og drøfting ikke opptrer som adskilte aktiviteter i

forskerprosessen. Tolkning foregår i alle ledd, og har vært et viktig element i arbeidet, helt fra valg av dokumenter og gjennomlesning til hvordan teksten er analysert på ord- og setningsnivå og hvordan dette presenteres i den sammenhengende teksten i oppgaven. Derfor vil det forekomme argumentasjon i alle kapitler i denne oppgaven, for å tydeliggjøre de valgene som er tatt og vise fram hvilke tolkninger som ligger til grunn. I dette kapitlet har det sån vært viktig å belyse hvordan valg av fokus for analysen har sammenheng med problemstillingen og drøftingen som kommer i kapittel 5.

#### 4.1 Fra kulturdepartementet

Et søk på regjeringens hjemmesider ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)) viser at det ikke har kommet utgivelser fra kulturdepartementet av nevneverdig betydning som omhandler temaet estetiske kulturtilbud i etterkant av *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4). Man kan nevne to strategier som omhandler temaet leselyst (Kulturdepartementet, 2013b) og korfeltet (Kulturdepartementet, 2016), to områder som grenser opp mot og delvis overlapper med estetiske kulturtilbud, men ingen NOU-er eller stortingsmeldinger. Tidligere dokumenter har i tillegg ofte konsentrert seg om ett estetisk kulturtilbud, f.eks. DKS (St.meld. nr. 8, 2007-2008; St.meld. nr. 38, 2002-2003). Dermed er *Kulturutredningen 2014* det dokumentet fra kulturdepartementet som er mest aktuelt og mest omfattende når det gjelder estetiske kulturtilbud. I tillegg har den fått en sentral posisjon ved at flere senere dokumenter henviser til *Kulturutredningen 2014* som grunnlagsdokument (bl.a. Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014; Meld. St. nr. 20, 2012-2013). Se mer om valg av dokumenter i kapittel 3.1.

##### 4.1.1 Kontekst

*Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4) tar for seg kulturpolitikken i Norge i sin helhet (unntatt idrett) og består av en innledning og 5 hoveddeler. Disse omhandler I) en historisk bakgrunn, II) kulturpolitikken berettigelse, III) kulturpolitikken etter 2005, IV) kulturpolitikk etter 2014 og V) tilrådinger. Avsnittene jeg har valgt å analysere kommer fra del III og del IV fordi disse delene beskriver politikk som har vært gjeldende det siste tiåret før utredningen ble skrevet og råd for hvordan politikken bør se ut i årene etter utredningen ble gitt ut. Del II har flere svært interessante formuleringer om hva som er et godt

legitimeringsgrunnlag for kulturpolitikken, og berører dermed legitimering av kunst og det estetiske generelt og i utvidet betydning også opplæring i estetiske fagområder. Men siden denne delen ikke går inn på hverken estetiske kulturtilbud eller estetiske fag i skolen har jeg valgt å ikke behandle noen avsnitt herfra i analysen. Et slikt arbeid bør heller forbeholdes et senere forskningsprosjekt med tema legitimering. Del I tar for så vidt for seg både oppstarten av Den Kulturelle Skolesekken og Kulturskolen, men er ikke like aktuell å analysere fordi teksten her er mer beskrivende enn de senere delene hvor utvalgets stilling kommer tydeligere frem. I tillegg gir en slik historisk behandling av disse tilbudene ikke nødvendigvis et aktuelt bilde av dem. Del V er ikke tatt med som analysegrunnlag fordi denne delen, i likhet med innledningen, er en svært kort og punktvis oppsummering av hovedtrekkene i utredningen.

Del III av utredningen (kulturpolitikken etter 2005) er den som får mest plass i dokumentet. Etter en innledning presenteres først den statlige og så den kommunale og fylkeskommunale kulturpolitikken, hovedsakelig gjennom beskrivelser av den økonomiske situasjonen til ulike kulturfelt (scenekunst, musikk, museum osv.) og tilbud (bibliotek, kulturskole, fritidsklubb osv.). Et spesielt fokuspunkt er virkningene av Stoltenberg-regjeringens satsing på Kulturløftet I og II, og konklusjonen her er at disse løftene for det aller meste er blitt oppfylt. I store trekk viser del III at midlene innen kulturpolitikken etter 2005 har gått til produksjonsleddet i kulturlivet, kulturell infrastruktur (større bygg og investeringer), idrett og begivenhetskultur (festivaler o.l.). Det som etterlyses er bl.a. mer fokus på formidlings- og publikumsleddet i kulturlivet samt det utvalget kaller den kulturelle grunnmuren. Herunder kommer faste institusjoner i det lokale kulturlivet som bl.a. kulturskoler og folkebiblioteker. De to avsnittene som analyseres herfra må ses i sammenheng med behandlingen av Den kulturelle skolesekken (kapittel 11.16 i dokumentet) som en del av den statlige kulturpolitikken og behandlingen av kulturskolen (kapittel 12.18 i dokumentet) som en del av den kommunale kulturpolitikken. Disse to tilbudene ligger i kjernen av denne oppgavens tema, estetiske kulturtilbud. Begge de valgte avsnittene er hentet fra departementets vurderinger av disse tilbudene fordi utvalgets prioriteringer kommer ekstra godt til syne her. Måten estetiske

kulturtilbud omtales på her vil kunne ha større konsekvenser enn andre avsnitt i dokumentet fordi det er snakk om avsnitt som er konkluderende i sin funksjon og ofte inneholder krav og oppfordringer til hvordan politikken bør formes på det aktuelle området.

I del IV av utredningen peker utvalget i retning av en ny kulturpolitikk for tiden etter 2014 ved å legge fram strategier for en bærekraftig kulturpolitikk, tanker rundt kulturinstitusjonenes samfunnsoppdrag og en oppfordring om å styrke den kulturelle grunnmuren. “Med den kulturelle grunnmuren sikter vi her til den kulturelle infrastrukturen som gir hele befolkningen tilgang til kunst- og kulturfaglig kompetanse, deltakelse og opplevelse.” (NOU 2013:4, s. 304). I denne forbindelse behandles den kulturpolitiske samordningen, den lokale kunst- og kulturfaglige kompetansen, fritidsdeltakelse i kunst- og kulturlivet, lokalsamfunnets kulturelle arenaer og den lokale kommersielle kulturproduksjonen. Jeg har valgt innledningen til kapittel 15.3 “Styrk den lokale kunst- og kulturfaglige kompetansen” som det tredje avsnittet fra dette dokumentet fordi det her pekes på forholdet mellom estetiske fag i skolen og den kunst- og kulturfaglige kompetansebyggingen som skjer i kulturskolen og det frivillige organisasjonslivet. Det har også vært viktig å ta med et avsnitt fra del IV fordi det er her utvalget beskriver hvordan de ser for seg at kulturpolitikken kan forandres til det bedre.

#### 4.1.2 Tekst fra dokumentet

Her vil jeg anbefale å lese vedlegg 1 hvor de tre avsnittene som er valgt fra *Kulturutredningen 2014* er gjengitt i sin helhet. Ønsker man å lese mer er dokumentet tilgjengelig på regjeringens hjemmesider: [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no).

#### 4.1.3 Tekstanalyse

Her vil jeg presentere resultater fra analysene som er gjort av de tre avsnittene fra *Kulturutredningen 2014* og trekke fram aspekter som er relevante for å kunne besvare problemstillingen. Et skjematisk sammendrag av analysene finnes i vedlegg 4. De overordnede analyseredskapene som presenteres til slutt i kapitlet fungerer på mange måter som oppsummeringer av de fire analyseverktøyene (se kapittel 3.3.5).

### Verktøysett 1 – Handling

Når man analyserer de tre avsnittene fra *Kulturutredningen 2014* med verktøysett 1 blir man raskt klar over at **den grammatiske stemningen** som brukes i teksten er utelukkende *deklarativ*. Likevel er overskriften til det tredje avsnittet imperativ: “Styrk den lokale kunst- og kulturfaglige kompetansen”. Dette underbygger viktigheten av kravene som fremmes her. Det er også tydelig at **talefunksjonen uttalelse** (hovedsakelig faktauttalelser) er dominerende, ved siden av en relativ stor bruk av talefunksjonen *krav* (det finnes til sammen 16 krav i de tre avsnittene). En eksplisitt bruk av krav er å forvente i denne typen avsnitt som omhandler utvalgets vurderinger og avsluttende bemerkninger.

Men det analyseverktøyet som er mest interessant å bruke i forhold til problemstillingen er **utvekslinger**, nærmere bestemt fordelingen av *kunnskaps- og aktivitetsutvekslinger* samt forekomsten av *metaforer for aktivitet*. Til sammen er de tre avsnittene delt inn i 63 utsagn, hvorav 17 er kategorisert som rene kunnskapsutvekslinger, 16 er aktivitetsutvekslinger, mens 30 er merket som metaforer for aktivitet. Dette vil si at omtrent halvparten av utsagnene i utgangspunktet ser ut som kunnskapsutvekslinger i form av ulike typer uttalelser, men at de gjennom bruk av verdiladede ord likevel oppfordrer til en viss aktivitet. Man kan dermed si at avsnittene uttrykker mange flere forventninger til aktivitet enn de som uttales eksplisitt.

Hvis man videre ser på innholdet i de ulike utsagnene finner man at både kunnskapsutvekslingene og aktivitetsutvekslingene hovedsakelig omhandler kulturskolen og DKS, noe som er naturlig siden to av avsnittene spesifikt omhandler disse to tilbudene. Aktivitetsutvekslingene er enten formulert i positiv retning, som f.eks. setning nummer 11 i andre avsnitt: “Kulturskolene forventes også å være et ressurscenter for det lokale kulturlivet.”, eller de er formulert nøytrale som f.eks. setning nummer 17 i andre avsnitt: “Etter utvalgets oppfatning er det er nødvendig å avklare om kulturskolene skal utvikles som selvstendige kulturinstitusjoner, eller om de skal integreres i skoleverket.”. Unntaket er setning nummer 19 og 20 i andre avsnitt som omhandler kulturskolens forhold til de estetiske fagene i skolen: “Utvalget mener det er viktig at spørsmålet om hvordan man kan styrke kulturskolen, må sees i



sammenheng med situasjonen til de estetiske fagene i skolen. I denne forbindelse mener utvalget det er avgjørende at kulturskolene ikke blir en erstatning for de estetiske fagene i grunnskolen.". Her er det snakk om to aktivitetsutvekslinger hvorav den siste er formulert negativt og det er altså snakk om et forbud, og ikke et krav.

Når det gjelder metaforer for aktivitet i disse tre avsnittene omtaler de fleste utsagnene kulturskolen og DKS positivt, og oppfordrer dermed til at disse tilbudene bør støttes og styrkes, mens kun 3 metaforer påpeker mangler ved kulturskolen som bør forbedres (setning nummer 13 og 14 i andre avsnitt). De resterende metaforene som gjør bruk av negativt ladede ord omhandler de praktiske og estetiske fagene i skolen og gir dermed uttrykk for at noe må gjøres med disse fagene. Likevel reflekteres ikke denne oppfordringen i eksplisitte aktivitetsutvekslinger. Det er verdt å merke seg at de praktiske og estetiske fagene ikke omtales med positivt ladede metaforer slik kulturskolen og DKS gjør.

### **Verktøysett 2 – Representasjon**

I forhold til verktøysett 2 viser de tre avsnittene en utstrakt bruk av *materielle prosesser* (til sammen 44 av 110 prosesser), hvorav 25 er transitive og 19 er intransitive. Materielle prosesser er en indikator på hvordan årsaksforhold presenteres i teksten, enten ved at både den utøvende og den berørte deltakeren i prosessen er tilstede (transitiv), eller ved at én av dem er utelatt (intransitiv). Her ser vi at de fleste materielle prosessene er transitive og at det dermed er tydelig hvem/hva som setter i gang prosessen og hvem/hva som blir påvirket av prosessen. Likevel er en relativt stor andel av de materielle prosessene intransitive, noe som tilslører hvem/hva som er involvert i prosessen.

Spesielt andre avsnitt har en utstrakt bruk av *relasjonelle prosesser* (18 av 61, sammenlignet med 5 av 22 og 7 av 27 i første og tredje avsnitt). Slike prosesser formidler egenskaper og identiteter hos noe(n), og man kan derfor si at de tre avsnittene bruker en del plass på å beskrive hvordan ting er. Det er liten bruk av eksistensielle prosesser (kun 6 av 110 prosesser) og begrenset bruk av verbale (14) og mentale (16) prosesser.

### Verktøysett 3 – Identitet

Verktøysett 3 viser at det er størst bruk av sterk **modalitet** i de tre avsnittene. Til sammen 27 av 49 modifiseringer er forsterkninger, mens det er 17 tilfeller av svak modalitet og 5 tilfeller av middels modalitet der hvor modalitetsmarkører er brukt. Middels modalitet uten markører er ikke inkludert (se oppsummering av analysene i vedlegg 4). Dette tyder på en selvsikker forfatterstil med autoritet til å hevde og foreskrive uten å måtte ta stadige forbehold. De epistemiske modalitetene består av 23 påstander (hevde) og 2 tilfeller hvor teksten benekter noe. Det er her snakk om setning nummer 2 i tredje avsnitt som ordrett siterer setning nummer 7 i andre avsnitt: “[...] at læringsarenaer innenfor kultursektoren aldri vil kunne erstatte de estetiske fagene i grunnskolen som et universelt tilbud.” De deontiske modalitetene utgjør 23 påbud og kun ett forbud: “I denne forbindelse mener utvalget det er avgjørende at kulturskolene ikke blir en erstatning for de estetiske fagene i grunnskolen.” (setning nummer 20 i andre avsnitt). Temaet for både benektelsene og forbudet er det samme, og alle tre utsagnene har en sterk modalitet. Men siden oppfordringen ikke blir utdypende behandlet i andre deler av teksten får den et repetitivt preg. Disse tre utsagnene er også de eneste som har en negativ vinkling i kraft av å være benektelser og forbud, noe som preger tekstens behandling av de estetiske fagene.

**Evalueringene** som forekommer i de tre avsnittene inneholder *affektive mentale prosesser* som hovedsakelig viser utvalgets syn på noe (12 stk.), *deontiske modaliteter* som viser til en positiv vurdering av de handlingene det oppfordres til (18 stk.) og *evaluerende uttalelser* som gjennom verdiladede ord vurderer noe som positivt eller negativt (22 stk.). Disse evaluerende uttalelsene handler for det meste om en positiv beskrivelse av estetiske kulturtilbud (kulturskolen og DKS). Ved én anledning i hvert avsnitt nevnes også estetiske fag. Dette gjelder setning nummer 5 i første avsnitt hvor det henvises til et notat fra Uni Rokkansenteret som peker på viktige spenninger tilknyttet DKS, nemlig at ordningen kan gå på bekostning av de estetiske fagene i skolen. Men vurderingen av at disse spenningene er viktige undergraves noe av at det her brukes flere svake modaliteter, og at det er snakk om en ekstern kilde. Hadde teksten hevdet at “slik er situasjonen”, i stedet for å henwise til at “noen har skrevet at” ville

påstanden fått større tyngde. Setning nummer 6 i andre avsnitt peker også på forholdet mellom estetiske kulturtilbud og estetiske fag i skolen samtidig som den inneholder en vurdering: “Betydningen av disse læringsarenaene for tilveksten til kulturlivet har blitt forsterket i de siste årene som en følge av nedbyggingen av de estetiske fagene i grunnskolen.”. Men vurderingen viser til en positiv virkning for de estetiske kulturtilbudene, og omhandler ikke de estetiske fagene. Kun i det tredje avsnittet (setning nummer 3 i tredje avsnitt) finner man en vurdering som gjelder forholdet mellom estetiske kulturtilbud og estetiske fag i skolen: “[...] hvordan Den kulturelle skolesekken som en av flere ordninger i økende grad kan hevdes å «spise» seg inn på kunstfagutdanningen i skolen”. Her brukes det negativt ladede verbet “å spise seg inn på”, men igjen kommer vurderingen sammen med en svak modalitet (“*kan* hevdes”) som ikke gir utsagnet den tyngden det kunne ha hatt.

Av **antakelsene** som finnes i de tre avsnittene har jeg hovedsakelig sett på *verdiantakelsene*, men også markert noen *eksistensielle* og *proposisjonelle antakelser* der det har vært relevant. Det finnes 16 tilfeller av verdiantakelser i avsnittene. 7 av disse handler om at estetiske kulturtilbud som kulturskolen og DKS representerer noe positivt, og i 6 av tilfellene brukes begrepet kunst- og kultur som om det er en selvfølge at det er positivt. To av verdiantakelsene handler om at det å uttrykke seg kunstnerisk og det å utvikle ferdigheter og talenter er et gode (setning nummer 2 i første avsnitt). Av eksistensielle og proposisjonelle antakelser vil jeg trekke frem tre som går på forholdet mellom estetiske kulturtilbud og estetiske fag i skolen: “at DKS går på bekostning av kunstfagopplæringen” (setning nummer 6 i første avsnitt), “nedbyggingen av de estetiske fagene i grunnskolen” (setning nummer 6 i andre avsnitt) og “at læringsarenaer innenfor kultursektoren aldri vil kunne erstatte de estetiske fagene i grunnskolen som et universelt tilbud.” (setning nummer 7 i andre avsnitt). Det er her snakk om antakelser fordi utsagnene ikke begrunnes eller utdypes videre, og som leser må man akseptere at de er riktige for at teksten skal gi mening. Fordi utsagnene framstår som antakelser åpner ikke teksten opp for å diskutere om de stemmer eller ikke, og eventuelt hva man kan gjøre for å forbedre situasjonen.

### Verktøysett 4 – Relasjoner

**Subjunksjonene** (sammenbindende ord) i verktøysett 4 har et samlet antall på 46 stk. I all hovedsak er det snakk om *additive* subjunksjoner (23 stk.) som tyder på en oppramsende tekst. Det finnes også 12 *utdypende* subjunksjoner, noe som forsterker inntrykket av en tekst som kun beskriver innholdet i ulike elementer uten å gå inn i årsaksforhold eller relasjoner mellom elementene. Av *kausale* subjunksjoner finnes det kun 3 stk., én i hvert avsnitt. Den første av disse er en begrunnelse for hvorfor man kan ønske seg en sterkere satsing på DKS (setning nummer 10 i første avsnitt), den andre ser på den forsterkede betydningen av estetiske kulturtilbud som en konsekvens av nedbyggingen av de estetiske fagene i grunnskolen (setning nummer 6 i andre avsnitt), men den tredje kausale subjunksjonen handler om forholdet mellom kulturskolen og det frivillige kulturlivet (setning nummer 7 i tredje avsnitt). Bruken av subjunksjoner vil diskuteres videre i behandlingen av logikk under overordnede analyseverktøy.

**De leksikalske relasjonene** i de tre avsnittene fra *Kulturutredningen 2014* er et godt verktøy for å vise fram hva som er temaet i hvert avsnitt. Det første avsnittet bruker begrepene “DKS” og “utvalg” hyppigst (henholdsvis 7 og 5 ganger), noe som er en tydelig pekepinn på at dette er utvalgets vurderinger rundt temaet DKS. Hverken “estetiske fag” eller “skole” er begreper som brukes i avsnittet, men “kunstfagopplæringen” brukes én gang. I andre avsnitt er det begreper rundt “utvalg” (nevnt 11 ganger), støttende tiltak (f.eks. “opptrapping”, “å styrke”; nevnt 13 ganger) og “kulturskolen” (nevnt 13 ganger) som brukes hyppigst, ved siden av “kulturliv” og “kulturarena”, “barn/elever” og “skole”. Disse begrepene viser til at avsnittet handler om en positiv utvikling i forhold til estetiske kulturtilbud (spesielt kulturskolen), men at teksten også berører opplæring i skolen. Det tredje avsnittet kjennetegnes ved at beslektede begreper som “kulturell grunnmur”, “læringsarena”, “kulturskole” og “frivillig kulturliv” dominerer (til sammen brukt 11 ganger), ved siden av at “estetiske fag” og “skole” også er nevnt. Når man ser på samlokaliseringen av ulike ordgrupper er det i andre avsnitt tydelig at den positive og aktive utviklingen (“å styrke”, “opptrapping”) assosieres med ordgrupper som handler om “kulturliv”, “læringsarena” og “kulturskole”. Mens de få gangene estetiske fag er nevnt

kobles de med begreper for “skole”, men også med negativt ladede ord som “nedbygging” og “erstatning”. Dette tyder på en diskurs som omtaler de estetiske kulturtilbudene og de estetiske fagene i skolen ulikt. Den samme tendensen til å omtale de estetiske fagene i skolen sammen med negative formuleringer kan leses i tredje avsnitt. Dette betyr ikke at de estetiske fagene vurderes som noe negativt, men heller at situasjonen de estetiske fagene befinner seg i vurderes som negativ. Samtidig er det påfallende at disse fagene ikke får noen positiv omtale i de valgte avsnittene slik estetiske kulturtilbud i så stor grad gjør.

### *Overordnede analyseverktøy*

For å trekke sammen trådene fra de fire verktøysettene som er gjennomgått over vil jeg nå se på de overordnede analyseverktøyene (se kapittel 3.3.5). Disse bygger på analysene som er gjort i verktøysettene.

Fairclough setter opp noen **kjennetegn på diskurser** som handler om vokabular (klassifisering og samlokalisering), metaforer, antakelser og representasjon av prosesser (Fairclough, 2003, s. 129-133). De tre avsnittene fra *Kulturutredningen 2014* framstiller sine *prosesser* hovedsakelig på en åpen måte, i og med at alle deltakerne i prosessene som oftest er til stede. *Antakelsene* i avsnittene viser til en diskurs som handler om verdien i estetiske kulturtilbud og kunst- og kulturaktiviteter, men som også er klar over et ujevnt forhold mellom de estetiske kulturtilbudene og de estetiske fagene i skolen. Av *metaforer* har jeg sett på metaforer for aktivitet, altså et metaforisk forhold kunnskaps- og aktivitetsutvekslinger. Her ser man en diskurs som bruker metaforer i relativ stor grad (omtrent halvparten av utsagnene) for å formidle behovet for aktivitet i forhold til estetiske kulturtilbud. Et blikk på *vokabularet* i avsnittene viser et skille mellom omtalen av estetiske kulturtilbud og estetiske fag i skolen og man kan derfor si at de behandles som to ulike kategorier. *Hoved* tema i avsnittene fra *Kulturutredningen 2014* er estetiske kulturtilbud, og *synsvinkelen* disse belyses ut ifra er at de er verdifulle og viktige.

Når det gjelder den **overordnede semantiske relasjonen** *problem – løsning* (se Fairclough, 2003, s. 91-92) kan man påstå at det i disse tre avsnittene pekes på to problemer, men en løsning til kun ett av dem. For å beskrive løsningen først

handler denne om å styrke de estetiske kulturtilbudene på ulike måter. Dette viser til det første problemet, som må være at disse tilbudene ikke er sterke eller omfattende nok. Det andre problemet som framkommer i teksten er situasjonen til de estetiske fagene i skolen. Det antydes at dette problemet kan ha sammenheng med oppbyggingen av de estetiske kulturtilbudene, både at dette kan være en årsak til (setning nummer 6 i første avsnitt), og en konsekvens av (setning nummer 6 i andre avsnitt) den svake posisjonen til estetiske fag i skolen. Likevel fokuserer avsnittene på løsningen på det første problemet, selv om det kan se ut som om dette gjør problem nummer to større. For å kunne gi en dypere beskrivelse av forholdet mellom avsnittenes fokus på estetiske kulturtilbud og behandlingen av estetiske fag i skolen, tar jeg her med den overordnede semantiske relasjonen *mål – virkemiddel* i tillegg til problem – løsning som er beskrevet over. Målet i avsnittene er en mer aktiv kulturpolitikk og mer kunst og kultur til befolkningen, uten at dette skal gå på bekostning av estetiske fag i skolen. Men sistnevnte ser ikke ut til å være tatt hensyn til i det virkemiddelet som presenteres, nemlig en økt støtte til estetiske kulturtilbud og et økt kulturpolitisk ansvar for opplæring i kunst og kultur med tilsvarende endringer i kulturloven (setning nummer 8 i tredje avsnitt henviser bl.a. til dette, se også del V i *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4, s. 319)). Dette viser igjen en ulik behandling av estetiske kulturtilbud og estetiske fag i skolen.

Til slutt vil jeg se kort på disse tre avsnittenes bruk av **logikk** i forhold til Faircloughs beskrivelse av *forklarende og overfladisk logikk* (Fairclough, 2003, s. 94-98). En forklarende logikk kjennetegnes i følge Fairclough av utstrakt bruk av kausale subjunksjoner, noe som ikke er til stede i de tre avsnittene som er analysert over. Videre setter han opp tre kjennetegn på en overfladisk logikk: additive og utdypende subjunksjoner, bruk av verdiantakelser og metaforer for aktivitet. Alle disse elementene er tydelig til stede i de tre avsnittene og man kan dermed si at teksten i hovedsak bruker en overfladisk logikk i sin framstilling. Dette betyr at det forekommer lite argumentasjon og forklarende tekst i avsnittene, og leseren blir nødt til å akseptere tekstens synspunkt uten å bli gitt muligheten til å reflektere over andre vinklinger på temaet.

## 4.2 Fra kunnskapsdepartementet

De fire dokumentene som er valgt fra kunnskapsdepartementet henger sammen med hverandre tematisk og utviklingsmessig i tillegg til at de har samme avsender. Det første dokumentet, stortingsmeldingen *På rett vei*, tar for seg grunnopplæringen i Norge, og peker på behovet for å sette ned et utvalg som skal "vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv." (Meld. St. nr. 20, 2012-2013, s. 67). Dette utvalget (Ludvigsen-utvalget) kom så med utredningene *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7) og *Fremtidens skole* (NOU 2015:8). Senere er det kommet en ny stortingsmelding, *Fag – Fordypning – Forståelse* som henviser til Ludvigsen-utvalgets arbeid (Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 15-16) og trekker opp retningslinjer for arbeidet med å fornye det gjeldende læreplanverket (Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 5-6). Alle disse dokumentene har innføringen og evalueringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) (Saabye, 2016; Utdanningsdirektoratet, u.å.) som felles bakgrunn, og de peker fremover på prosessen med å fornye skolens innhold som nå er i gang. Nylig ble et forslag til ny generell del av læreplanen sendt ut på høring (Kunnskapsdepartementet, 2017), og arbeidet med innføringen av nye læreplaner for fag planlegges avsluttet i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017). For mer om hvorfor disse fire dokumentene ble valgt, se kapittel 3.1.

### 4.2.1 Kontekst

I innledningen til *På rett vei* (Meld. St. nr. 20, 2012-2013, s. 12-14) trekkes det opp tre hovedområder for meldingen: en inkluderende fellesskole, grunnopplæring for framtidens samfunn og relevans og fleksibilitet i videregående opplæring. Det er det andre av disse områdene som er relevant her, siden dette er utgangspunktet for arbeidet med fornyelse av fagene som nå er i gang, noe som inkluderer en behandling av estetiske fag. Utenom innledningen er meldingen inndelt i tre hoveddeler hvor I) status, II) vurderinger og tiltak og III) gjennomføring og implementering behandles. Del I beskriver en grunnopplæring i utvikling med Kunnskapsløftet som utgangspunkt samt hovedutfordringer i denne grunnopplæringen. Del II peker på hvordan ting kan gjøres bedre i skolen og tar for seg læreplanverket og går inn på enkeltfag, den

behandler læringsmiljø og tilrettelegging, det diskuteres hvordan videregående opplæring bør omorganiseres og gjøres mer relevant og til slutt tas kvalitetsutvikling opp. Avsnittet som er valgt ut for analyse her er tatt fra behandlingen av praktiske og estetiske fag i del II fordi det kun er her meldingen omtaler disse fagene og relaterer dem til estetiske kulturtilbud. Avsnittet presenterer departementets vurderinger i forhold til dette fagområdet og er derfor spesielt aktuelt å ta med i analysen fordi det viser hvilke tiltak som ønskes gjort og hvilke prioriteringer departementet gjør i forhold til de estetiske fagene.

Ludvigsen-utvalget leverte én delrapport og én hovedrapport til kunnskapsdepartementet med utgangspunkt i mandatet fra *På rett vei* (Meld. St. nr. 20, 2012-2013, s. 67). Den første, *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7), presenterer et kunnskapsgrunnlag for den siste, *Fremtidens skole* (NOU 2015:8), som gir forslag til hvordan læreplanverket kan fornyes for bedre å imøtekomme kompetansebehovene i fremtidens samfunn.

*Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7) går gjennom tilstanden i dagens norske skole, ser på vurderingssystemene, og presenterer forskning rundt elevers faglige prestasjoner og læring. Her framheves dybdelæring, metakognisjon og selvregulert læring som viktige begrep. Utredningen diskuterer også kompetansebegrepet og argumenterer for å inkludere kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle kompetanser i dette. Kompetanser for det 21. århundret presenteres gjennom ulike forskningsprosjekt som trekker fram fagovergripende kompetanser (bl.a. kritisk tenkning, kommunikasjon, kulturell kompetanse og kreativitet), fagspesifikk kompetanse og digital kompetanse som sentrale. I tillegg gjennomgås alle fagene i grunnopplæringen enkeltvis, og det er her avsnittet som er valgt for analyse kommer fra. Musikk behandles i et eget kapittel med en begrunnelse for faget som skolefag, struktur og bredde i faget og progresjon i læreplanen, men jeg har igjen valgt å bruke utvalgets vurdering som analysegrunnlag fordi det er her videre tiltak presenteres.

Hovedrapporten fra Ludvigsen-utvalget, *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) behandler kompetanser i fremtidens skole, fornyelse av skolefagene, læreplanmodell samt undervisning og vurdering. Den beskriver også strategier



for implementering og økonomiske og administrative konsekvenser av de tiltakene som foreslås. Utvalget anbefaler at fornyelsen av skolens innhold bør ta utgangspunkt i de fire kompetanseområdene fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, samt kompetanse i å utforske og skape. Igjen fremheves dybdelæring som viktig for at elevene skal kunne utvikle kompetanse, og en for stor bredde i mange av dagens fag omtales som ugunstig. Likevel anbefales det at fagfornyelsen tar utgangspunkt i fire fagområder i stedet for hvert enkeltfag. Disse fagområdene er 1) matematikk, naturfag og teknologi, 2) språkfag, 3) samfunnsfag og etikkfag og 4) praktiske og estetiske fag. Dette for å styrke sammenhengen mellom fag og å redusere overlapping mellom kompetansemål i de ulike fagene slik at det blir mer tid for elevene til å gå i dybden. Avsnittene som er valgt for analyse er hentet fra utvalgets beskrivelse av fagområdet praktiske og estetiske fag og hvordan dette fagområdet bør fornyes. Jeg har valgt å analysere to avsnitt fra dette dokumentet fordi beskrivelsen av både fagområdet og fornyelsen av det inneholder formuleringer som peker på et verdisyn i forhold til estetiske fag. I tillegg blir ikke praktiske og estetiske fag nevnt spesielt i de kapitlene hvor utvalgets vurderinger presenteres, derfor har jeg måttet finne avsnitt i andre deler av dokumentet.

I *Fag – Fordypning – Forståelse* står det at “Med denne meldingen fremmes det forslag om å fornye innholdet i grunnopplæringen innenfor rammen av Kunnskapsløftet.” (Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 9). Meldingen beskriver bakgrunnen for denne fornyelsen, grunnlaget for utviklingen av en ny generell del i læreplanverket, den legger føringer for selve fagfornyelsen, og foreslår endringer i vurderingssystemet i skolen. Den kommer også inn på hvordan prosessen med fagfornyelsen skal foregå, implementering av endringene og økonomiske og administrative konsekvenser. I behandlingen av fagfornyelsen blir anbefalingen fra Ludvigsen-utvalget om å ta utgangspunkt i fagområder i stedet for enkeltfag ikke fulgt opp. For de praktiske og estetiske fagene sin del begrunnes dette med at disse fagene har store ulikheter og relativt få fellestrekk (Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 37). Det er også interessant å merke seg at når skolens fag og fagområder skal behandles kommer de praktiske og estetiske

fagene først i rekken (kapittel 4.6.1). Det er herfra det første avsnittet for analyse er valgt, et avsnitt som beskriver departementets vurderinger på området. I tillegg til dette avsnittet har jeg valgt å også ta med et avsnitt fra kapittelet om implementering av læreplanverket. Dette fordi det under “kompetanseutvikling og kapasitetsbygging” vurderes å innføre kompetansekrav til lærere som skal undervise i praktiske og estetiske fag, noe som viser et initiativ til å styrke disse fagene. Det sier også noe om hvordan departementet ser for seg at dette kan gjøres.

#### 4.2.2 Tekst fra dokumentene

Her vil jeg anbefale å lese vedlegg 2 hvor de seks avsnittene som er valgt fra kunnskapsdepartementets dokumenter er gjengitt i sin helhet. Ønsker man å lese mer er dokumentene tilgjengelige via hjemmesiden [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no).

#### 4.2.3 Tekstanalyse

Her vil jeg presentere resultater fra analysene som er gjort av avsnittene i dokumentene fra kunnskapsdepartementet. Jeg vil se på dokumentene i sammenheng og trekke fram aspekter som er relevante for å kunne besvare problemstillingen. Til slutt i kapittelet summerer jeg opp analysene ved hjelp av de overordnede analyseverktøyene.

#### Verktøysett 1 – Handling

Som med avsnittene fra *Kulturutredningen 2014* er **modus** i alle setningene i de seks avsnittene fra kunnskapsdepartementet deklarativt. Likevel er det en forskjell på hva slags **talefunksjon** de ulike avsnittene benytter seg mest av. De to statlige meldingene kommer med flere tilbud enn de to NOU-ene. 7 av 16 utsagn er tilbud i avsnittet fra *På rett vei* og 5 av 27 utsagn i de to avsnittene fra *Fag – Fordypning – Forståelse* er formulert som tilbud. Det er her snakk om aktivitet som departementet selv skal ta seg av, f.eks. at “Departementet ønsker å bidra til å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen [...]” (setning nummer 1 i sjette avsnitt). I avsnittene fra de to NOU-ene finnes kun ett tilbud (av til sammen 37 utsagn). Dette er et utsagn fra delrapporten som forespeiler noe som skal gjøres i hovedrapporten: “Utvalget vil i hovedutredningen se nærmere på potensialet som ligger i samvirke mellom skole og samfunn når det gjelder

muligheter for å gå i dybden i enkeltemner i disse fagene.” (setning nummer 6 i andre avsnitt). Det er interessant at dette potensialet hverken nevnes eller bearbeides videre i hovedrapporten. Fordelingen av antall tilbud mellom dokumentene viser til at stortingsmeldinger og NOU-er har ulik status til selv å kunne gjennomføre de aktivitetene som anbefales.

Når det gjelder **utvekslinger** kan man se at avsnittet fra *På rett vei* er det med minst metaforer (kun én) og mest aktivitetsutveksling (13 av 16 utsagn), noe som tyder på at dette avsnittet er mer eksplisitt i sine oppfordringer enn de andre avsnittene. Mens det er i de to avsnittene fra *Fag – Fordypning – Forståelse* at man finner flest rene kunnskapsutvekslinger (til sammen 11 av 27 utsagn), selv om disse avsnittene presenterer departementets vurderinger. De to avsnittene som ikke direkte representerer utvalgets vurderinger er de fra *Fremtidens skole*. Det første avsnittet herfra består utelukkende av faktauttalelser, men det andre er en blanding av faktauttalelser (5 stk.), evalueringer (5 stk.), forutsigelser (2 stk.) og krav (7 stk.). Selv om disse ikke har overskriften “utvalgets vurderinger” står det siste under kapittelet om fornyelse av skolefagene, noe som impliserer at dette likevel handler om tiltak som utvalget anbefaler.

Men det er ikke bare *hvilke* utvekslingstyper som brukes som forteller hvordan en tekst handler på, det er også viktig å se på utvekslingstyper i forhold til hvilket *innhold* utsagnene legger fram. Her har jeg fokusert på aktivitetsutvekslinger og metaforer for aktivitet, fordi det er disse utvekslingstypene det er mest av i avsnittene, og fordi det er her prioriteringer og potensielle konsekvenser tydeligst kommer fram. I avsnittet fra *På rett vei* ser man at 8 av 13 aktivitetsutvekslinger (16 utsagn alt i alt) handler om det man kan kalle estetiske kulturtilbud, mens 3 omhandler praktiske og estetiske fag og 2 kunst og kultur i skolen litt mer generelt. I avsnittet fra *Elevenes læring i fremtidens skole* handler den ene aktivitetsutvekslingen som finnes om estetiske kulturtilbud, mens metaforene som avsnittet preges av er fordelt på 4 som handler om praktiske og estetiske fag, og 2 om estetiske kulturtilbud. Man kan altså se at fokus skifter litt bort fra estetiske kulturtilbud over på estetiske fag i skolen. I de to avsnittene fra *Fremtidens skole* finnes det ingen utsagn som omtaler estetiske kulturtilbud, men

3 metaforer for aktivitet som handler om det kunstneriske og estetiske mer generelt. Ellers handler alle andre metaforer og aktivitetsutvekslinger i disse to avsnittene (21 stk.) om praktiske og estetiske fag i en skolekontekst. I avsnittene fra det siste dokumentet fra kunnskapsdepartementet, *Fag – Fordypning – Forståelse*, er omtalen av de praktiske og estetiske fagene kommet mer i bakgrunnen til fordel for aktivitetsutvekslinger og metaforer for aktivitet som handler om eksamensordning og lærerkompetanse. Men selv om de estetiske fagene ikke nevnes veldig tydelig i disse avsnittene ligger det potensielt store konsekvenser for disse fagene i tiltakene som foreslås her (innføring av muntlig eksamen og krav om formell kompetanse hos lærere).

### **Verktøysett 2 – Representasjon**

Som med avsnittene fra *Kulturutredningen 2014* er det også i avsnittene fra kulturdepartementet en tendens til at de **prosessene** som forekommer i de fleste tilfellene er *materielle* prosesser, med en liten overvekt av transitive materielle prosesser. Unntaket er avsnittet fra *Elevenes læring i fremtidens skole* hvor 6 av 8 materielle prosesser er intransitive. Dette betyr at det ikke fremgår tydelig i teksten enten hvem/hva som setter i gang prosessene (utøveren i prosessen) eller hvem/hva prosessene har konsekvenser for (den berørte i prosessen). De materielle prosessene etterfølges av en relativ stor bruk av *relasjonelle* prosesser som viser at avsnittene er beskrivende i forhold til hvordan ting er, deres egenskaper. Det finnes også en del *mentale* prosesser, spesielt i avsnittet fra *På rett vei*, hvor hovedsakelig utvalgets eller departementets meninger presenteres (f.eks. "utvalget mener ..."). Siden analysen av prosesser i hovedsak er brukt som en støtte til analysen av evalueringer vil jeg ikke gå nærmere inn på representasjonen av prosesser her.

### **Verktøysett 3 – Identitet**

**Modaliteten** i de seks avsnittene fra kunnskapsdepartementet er jevnt fordelt mellom sterke og svake modaliteter. Bare i avsnittet fra *På rett vei* kan man se litt flere sterke modaliteter (5 stk.) enn svake modaliteter (2 stk.), mens det siste avsnittet fra *Fag – Fordypning – Forståelse* skiller seg ut ved å bruke 4 sterke modaliteter mot kun én svak. Det ser ikke ut til at modalitetsbruken sammenfaller med tematikk gjennom en kobling av f.eks. sterk modalitet og

estetiske kulturtilbud. Kun én gang i de seks avsnittene brukes den negative varianten av en talefunksjon (enten benekte, negativt spørsmål, forbud eller avslag), i dette tilfellet et forbud med sterk modalitet: “Det kan ikke forventes at elevene velger praktiske og estetiske fag dersom de ikke får erfaringer med disse fagene i grunnskolen.” (setning nummer 3 i fjerde avsnitt). Det er også verdt å nevne at andre avsnitt fra *Fremtidens skole* gjør forskjell på modalitetsbruken der det hevdes noe (7 av 10 modaliteter er her svake), og der det er snakk om et påbud (her er 7 av 10 modaliteter sterke). Dette underbygger fokuset på de kravene som fremstilles.

Hvilken type **evaluering** som forekommer i de ulike avsnittene fra kunnskapsdepartementet varierer ganske mye. I avsnittet fra *På rett vei* forekommer flest deontiske modaliteter (13 stk.) mot kun én affektiv mental prosess og 2 evaluerende uttalelser. Deontiske modaliteter er evaluerende fordi en oppfordring til aktivitet også impliserer en positiv vurdering av denne aktiviteten. I avsnittet fra *Elevenes læring i fremtidens skole* finnes 10 evaluerende uttalelser og ingen affektive mentale prosesser eller deontiske modaliteter. De to avsnittene fra *Fremtidens skole* inneholder også flest evaluerende uttalelser (19 stk.) mot 3 affektive mentale prosesser og 7 deontiske modaliteter. Fra *Fag – Forståelse – Fordypning* har de to avsnittene til sammen 13 evaluerende uttalelser, én affektiv mental prosess og 8 deontiske modaliteter. Innholdet i de deontiske modalitetene er blitt diskutert i behandlingen av verktøysett 1, fordi deontiske modaliteter sammenfaller med aktivitetsutvekslinger og i noen tilfeller med metaforer for aktivitet.

Når det gjelder de evaluerende uttalelsenes innhold refererer de to som finnes i avsnittet fra *På rett vei* til “arbeidet med kunst og kultur i opplæringen” (setning nummer 3 i første avsnitt). De 10 evaluerende uttalelsene i avsnittet fra *Elevenes læring i fremtidens skole* fordeler seg mellom 5 som omtaler estetiske kulturtilbud som noe positivt, mens 4 omtaler negative sider ved estetiske fag i skolen. Kun én forholder seg positiv til estetiske fag i skolen. I de to avsnittene fra *Fremtidens skole* finner man til sammen 7 positive evaluerende uttalelser om praktiske og estetiske fag i skolen, mens tre omtaler kulturelle og estetiske aktiviteter generelt som positivt (setning nummer 5-7 i tredje avsnitt). Likevel

svekkes betydningen av disse tre utsagnene ved at det her brukes svake modaliteter: “Kunstneriske og estetiske uttrykksformer *kan* bidra til [...]”. Videre repeteres de negative utsagnene om sider ved praktiske og estetiske fag i skolen som ble nevnt i det foregående dokumentet (7 stk.), mens prosessen med fagfornyelsen omtales positivt to ganger. I de to avsnittene fra *Fag – Fordypning – Forståelse* kan kun én evaluerende uttalelse knyttes til praktiske og estetiske fag (setning nummer 5 i femte avsnitt), mens de resterende (12 stk.) enten handler om positive virkninger av eksamen som vurderingsordning eller lærernes kompetanse. Selvsagt reflekterer innholdet i de evaluerende uttalelsene hvilket tema som tas opp i de ulike avsnittene, men tendensen som fremkommer her er at dokumentene dreier fokus fra å omtale estetiske kulturtilbud som noe positivt (*På rett vei* og *Elevenes læring i fremtidens skole*) til de estetiske fagene i skolen (*Fremtidens skole*) og til slutt er det rammebetingelsene for de estetiske fagene som er i fokus. Dette innebærer at det estetiske og egenarten ved estetiske kulturtilbud og estetiske fag blir mindre synlig i teksten.

Av **antakelsene** som finnes i de seks avsnittene fra kunnskapsdepartementet har jeg hovedsakelig sett på verdiantakelsene. I avsnittet fra *På rett vei* handler 6 av de 11 verdiantakelsene om det man kan kalle for estetiske kulturtilbud. 3 handler om kunst, kultur, kreativitet og skaperglede, mens kun 2 handler om praktiske og estetiske fag. I avsnittet fra *Elevenes læring i fremtidens skole* knytter 4 av de 6 verdiantakelsene seg til fordypning, utøverkompetanse og spesialisering innen de praktiske og estetiske fagene. De to andre verdiantakelsene handler om kulturskolen og samarbeid mellom skole og samfunn. Det er også verdt å nevne at det finnes noen proposisjonelle antakelser i dette avsnittet om at de praktiske og estetiske fagene har en stor bredde (bl.a. setning nummer 5 i andre avsnitt), og at egen utøving er sentralt for en del elever, men dermed ikke for alle (setning nummer 1 i andre avsnitt). I de to avsnittene fra *Fremtidens skole* finnes til sammen 21 verdiantakelser. 6 av disse handler om egenskaper som å oppleve, kunne uttrykke seg og reflektere, utforske og eksperimentere, samt identitets- og kunnskapsutvikling. Det nevnes også at praktiske og estetiske fag står for en annen type forståelse enn

vitenskapelig orienterte fag (setning nummer 8 i tredje avsnitt). 3 verdiantakelser handler om dybdelæring og 3 går mer direkte på praktiske og estetiske fag. Videre handler 4 av verdiantakelsene om fagstruktur og hva fornyelsen av de praktiske og estetiske fagene bør ta hensyn til (forenkle, tydeliggjøre, prioritere), mens 4 handler om samfunnet utenfor skolen (videre utdanning og arbeidsliv). I det første avsnittet fra *Fag – Fordypning – Forståelse* handler 6 verdiantakelser om praktiske og estetiske fag, herunder to som går direkte på kunst- og håndverksfaget, og to som omtaler praktiske ferdigheter og fagenes allmenndannende egenskaper. 5 verdiantakelser omtaler eksamen og det tolkningsfellesskapet som utvikles gjennom arbeid med eksamen, mens én verdiantakelse nevner at dette kan gjennomføres uten merkostnader. I det andre avsnittet fra *Fag – Fordypning – Forståelse* handler alle de 7 verdiantakelsene om lærerens kompetanse. Alle disse verdiantakelsene viser til en positiv vurdering av det som omtales, men på en mer skjult måte enn de evaluerende uttalelsene som er behandlet ovenfor.

Hvis man sammenligner de evaluerende uttalelsene og verdiantakelsene ser det ut til at sistnevnte berører litt større eller abstrakte temaer som samfunn og personlige egenskaper, mens de evaluerende uttalelsene lettere kan kobles konkret til de praktiske og estetiske fagene eller estetiske kulturtilbud. Et interessant punkt er likevel at i de to avsnittene fra *Fag – Fordypning – Forståelse* finnes kun én evaluerende uttalelse som berører praktiske og estetiske fag, men 6 verdiantakelser til det samme temaet. Dette tyder på at verdien i disse fagene her uttrykkes mer implisitt enn i de foregående avsnittene.

#### **Verktøysett 4 – Relasjoner**

Av **subjunksjoner** i de seks avsnittene fra kunnskapsdepartementet finnes ingen temporale, kun 3 kondisjonale, 10 kontrastive/innrømmende og 17 utdypende av til sammen 114 relasjoner. Av kausale relasjoner finnes 4 som viser en hensikt, mens 2 handler om årsak (grunn). Det betyr at de aller fleste subjunksjonene er additive (78 stk.). Jeg vil her trekke fram de kausale relasjonene som finnes i avsnittene selv om det bare er 6 av dem, fordi disse kan peke på bruk av en forklarende logikk (se avsnitt om overordnede analyseverktøy under). To utsagn i avsnittet fra *På rett vei* bruker hensikt til å

forklare hvorfor de ønsker en gjennomgang av det man kan kalle estetiske kulturtilbud: "Departementet vil at kunst- og kultursatsingene overfor skolen gjennomgås for å vurdere nye løsninger [...]" og "[...] sette sammen en ekspertgruppe for å få forslag som kan gi bedre koordinering og samlet innsats fra kunst- og kulturfaglige miljøer som har aktiviteter rettet mot skolen" (setning nummer 5 og 19 i første avsnitt). I avsnittene fra *Fremtidens skole* finnes ett utsagn som bruker hensikt og ett som bruker grunn når bredden i de praktiske og estetiske fagene behandles. (setning nummer 2 i tredje avsnitt og setning nummer 7 i fjerde avsnitt). Mens *Fag – Fordypning – Forståelse* har to utsagn som henholdsvis omtaler viktigheten av antall elever som velger yrkesfag i videregående skole (hensikt: å dekke samfunnets kompetansebehov) (setning nummer 3 i femte avsnitt), og hvorfor departementet ønsker å innføre muntlig eksamen i de praktiske og estetiske fagene (grunn: erfaring tilsier at eksamen i et fag kan bidra til å styrke prioriteringen av faget) (setning nummer 8 i femte avsnitt). Dette viser at de få tilfellene av kausale relasjoner som finnes omhandler ulike temaer (estetiske kulturtilbud, praktiske og estetiske fag, yrkesfag i videregående skole og innføring av muntlig eksamen). Disse temaene reflekterer temaene i og utviklingen mellom dokumentene.

Av **de leksikalske relasjonene** som forekommer hyppigst i *På rett vei* er begreper som omhandler "skole" på topp (forekommer 8 ganger), mens begreper innenfor de tre relaterte gruppene "kunst og kultur", "satsinger/tilbud" (innenfor kunst og kultur) og "kulturskole" brukes henholdsvis 5, 6 og 7 ganger. Begrepet "å styrke" brukes også 5 ganger. Dette viser til at avsnittet omtaler estetiske kulturtilbud i forbindelse med skolen, og at aktiviteten som ønskes er en styrking av dette. I avsnittet fra *Elevenes læring i fremtidens skole* er "praktiske og estetiske fag" brukt oftest (forekommer 5 ganger), mens "elever" og "skole" brukes 3 ganger hver. Men avsnittet bruker også begreper som "egen utøving" og "fordypning" om de praktiske og estetiske fagene og nevner "aktører/idrettslag og kulturskoler/samfunn" som mulige støttespillere for å oppnå dette. I de to avsnittene fra *Fremtidens skole* blir "praktiske og estetiske fag" mest brukt (til sammen 22 ganger) i tillegg til at de enkelte fagene nevnes 8 ganger i det andre avsnittet fra dette dokumentet. Videre er "skole" nevnt 11



ganger og “bredde” tas opp 7 ganger (kun i det andre avsnittet) som en egenskap ved de praktiske og estetiske fagene. I det første av disse to avsnittene nevnes også “kunstneriske uttrykksformer” 4 ganger. Her kan man se at fokus er på de praktiske og estetiske fagene i skolen og at aspekter ved disse fagene som også finnes utenfor skolen får mindre plass. I det første avsnittet fra *Fag – Fordypning – Forståelse* blir begreper rundt “vurderingsordning” brukt 16 ganger, “fag” 11 ganger, “skole” 9 ganger og “praktiske og estetiske fag” 7 ganger. Her er altså fokus ikke så mye på praktiske og estetiske fag som på eksamensform i disse fagene. I det andre avsnittet fra dette dokumentet er det “lærere” og “faglig fordypning” som forekommer hyppigst (5 ganger for begge). Begreper som kan knyttes til estetiske kulturtilbud eller kunst og kultur utenfor skolen finnes ikke som leksikalske relasjoner i disse to avsnittene. Igjen ser man en utvikling mellom disse avsnittene som dreier fra estetiske kulturtilbud, via praktiske og estetiske fag og over til rammebetingelser for disse fagene.

#### *Overordnede analyseverktøy*

De overordnede analyseverktøyene er ment å skulle sammenfatte noen av aspektene ved analysene som er gjort med de ulike analyseverktøyene. Når det gjelder hvilke **kjennetegn på diskurser** som kan identifiseres vil jeg først trekke fram *vokabularet* som brukes i avsnittene fra kunnskapsdepartementet. De leksikalske relasjonene viser at hovedtemaet i de ulike avsnittene skifter fra å handle om kunst og kultur og estetiske kulturtilbud i forbindelse med skolen (*På rett vei*) til å omtale de praktiske og estetiske fagene (*Elevenes læring i fremtidens skole* og *Fremtidens skole*) og til slutt rammebetingelser for disse fagene (*Fag – Fordypning – Forståelse*). Dette kan tolkes som et skifte i diskursen hos kunnskapsdepartementet i forhold til opplæring i estetiske fag.

Når det gjelder *metaforer for aktivitet* er det ulikt hvor stor bruken av disse er i de ulike avsnittene. Det første avsnittet (fra *På rett vei*) er svært lite metaforisk, og samtidig det avsnittet som i størst grad omtaler estetiske kulturtilbud. Neste avsnitt (fra *Elevenes læring i fremtidens skole*) er svært metaforisk, og kan derfor sies å være veldig indirekte i hvordan det oppfordrer til aktivitet i forbindelse med estetiske fag. I avsnittene fra *Fremtidens skole* er vel halvparten av utsagnene metaforer for aktivitet, og de fleste av disse handler om estetiske fag. I

siste dokument (*Fag – Fordypning – Forståelse*) er knapt halvparten av utsagnene metaforer for aktivitet. Tendensen er altså at avsnittene som er analysert (utenom det første fra *På rett vei*) på en implisitt måte oppfordrer til aktivitet i stedet for å uttrykke seg tydelig i aktivitetsutvekslinger. Det er også en svak tendens til at stortingsmeldingene uttrykker seg mer eksplisitt enn NOU-ene.

*Verdiantakelsene* i de seks ulike avsnittene peker på at skiftet i tema som de leksikalske relasjonene representerer også er et skifte i hvordan estetiske fag verdsettes. Det er tydelig at alle avsnittene er skrevet med tanke på å styrke de estetiske fagene, men de har ulike innfallsvinkler til hvordan dette skal gjøres og hvordan verdien i disse fagene presenteres. *På rett vei* fremhever hovedsakelig verdien i estetiske kulturtilbud som en støttespiller for estetiske fag i skolen; dokumentene fra Ludvigsen-utvalget omtaler egenskaper som elevene utvikler gjennom de estetiske fagene (å skape, oppleve, uttrykke seg osv.) som verdifulle; *Fag – Fordypning – Forståelse* impliserer en verdi i de estetiske fagene ved å foreslå en større formalisering av vurderingsformen i fagene (muntlig eksamen) og kvalifisering av lærerne. Dette viser et skifte i hvordan verdsettingen av de praktiske og estetiske fagene kommer til uttrykk, men ikke nødvendigvis at fagene verdsettes mer eller mindre.

Hvis man ser på den samme utviklingen med tanke på den **overordnede semantiske relasjonen** *problem – løsning* ser man at problemet som presenteres i hovedtrekk er det samme i alle avsnittene, nemlig at de praktiske og estetiske fagene i skolen må styrkes. Men løsningen er ulik i avsnittene, fra å handle om større satsing på estetiske kulturtilbud (*På rett vei*), gjennom et fokus på fornying av innholdet i fagene (Ludvigsen-utvalget) til strukturendringer i fagenes rammebetingelser (*Fag – Fordypning – Forståelse*).

Slik som med *Kulturutredningen 2014* har også avsnittene fra kunnskapsdepartementet svært få kausale subjunksjoner og en overvekt av additive og til dels utdypende subjunksjoner. Dette tyder på en **logikk** som er overfladisk i motsetning til forklarende. De mange verdiantakelsene som finnes i teksten, og den relativt store bruken av metaforer for aktivitet forsterker dette

inntrykket. Men det er verdt å nevne at de 6 kausale subjunksjonene som finnes omhandler estetiske kulturtilbud og praktiske og estetiske fag, samt en begrunnelse for hvorfor departementet ønsker å innføre muntlig eksamen i disse fagene.

### 4.3 Et samarbeidsdokument

På bakgrunn av et tiltak som ble fremmet i *På rett vei* (Meld. St. nr. 20, 2012-2013) ble *ekspertgruppen for kunst og kultur i opplæringen* oppnevnt av både kunnskapsdepartementet og kulturdepartementet i samarbeid. Denne gruppen skulle "gi forslag til bedre koordinering og samlet innsats fra kunst- og kulturfaglige miljøer som har aktiviteter rettet mot skolen" (Meld. St. nr. 20, 2012-2013, s. 71). I april 2014 leverte gruppen sin rapport *Det muliges kunst* (Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014) med 10 råd til kunnskapsministeren og kulturministeren om hvordan kunst og kultur i opplæringen kan styrkes. Selv skriver ekspertgruppen at bakgrunnen for behovet for en slik rapport lå i "erkjennelsen av at det er svært mange dedikerte personer i kultur- og skolesektor som uttrykker sterk bekymring for redusert kvalitet og manglende prioritering for kunst- og kulturfagene" (Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014, s. 4). Dokumentet henviser også til *Kulturutredningen 2014* som fremmet forslag om å styrke den kulturelle grunnmuren, noe som innebærer både "kunst- og kulturfag i opplæringen, kommunalt og frivillig fritidstilbud og lokalsamfunnets kulturelle arenaer" (NOU 2013:4).

#### 4.3.1 Kontekst

*Det muliges kunst* består av 5 kapitler: 1) innledning og sammendrag 2) ekspertene legger til grunn 3) råd til kulturministeren og kunnskapsministeren 4) oppsummering av anbefalinger og 5) økonomiske og administrative konsekvenser. Kapittel 2 presenterer kort et kunnskapsgrunnlag for rapporten som inkluderer gjeldende politikk på området, formålsparagrafen for opplæring, internasjonale avtaler og resolusjoner samt en litteraturoversikt over skandinavisk forskning på området. Det listes også opp punkter som viser til "vi vet at ..." og "alarmen tilsier at ...". Disse beskriver tilstanden for kunst og kultur i opplæringen og hvor utfordringene ligger. Rådene til kulturministeren og

kunnskapsministeren er beskrevet i kapittel 3, og for å få et inntrykk av hva disse handler om ser jeg det som hensiktsmessig å sitere dem her:

- I. Anerkjenn verdien av kunst, kulturmøter og kulturell kompetanse – formuler politikk for et mangfoldig og inkluderende samfunn
- II. Sørg for politisk oppmerksomhet og engasjement for kunst- og kulturfag på alle ledernivå – bruk styringslinjene
- III. Utvid porteføljen til den politiske styringsgruppa for Den kulturelle skolesekken til også å omfatte kulturskolevirksomheten
- IV. Styrk samarbeidet mellom kultur- og utdanningssektor – tydeliggjør oppgavedeling mellom nasjonalt, regionalt og lokalt nivå
- V. Utnytt ressursene bedre og utvid kunnskapsgrunnlaget – samlokalisering og koordinering av virksomheten gjennom et nytt nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen
- VI. Støtt opp om utvikling og kvalitet i den lokale kulturelle grunnmuren med barnet og eleven i sentrum
- VII. Still krav til fagkompetanse
- VIII. Ta initiativ som kan utvikle og forankre Den kulturelle skolesekken bedre i både utdannings- og kultursektoren
- IX. Lag tydeligere profil for kulturskolesatsingen
- X. Øk bevisstheten og kunnskapen om yrker og næringsvirksomhet som krever yrkesfaglig utdanning i håndverksfag eller høyere kunstfaglig utdanning

(Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014, s. 17)

Jeg har valgt å bruke hele kapittel 4 fra *Det muliges kunst* som grunnlag for analyse fra dette dokumentet, fordi dette er en oppsummering av anbefalingene som fremmes i forbindelse med hvert av de ti rådene. Kapitlet kan sammenlignes med avsnitt om utvalgets eller departementets vurderinger i NOU-er og stortingsmeldinger fordi de viktigste tiltakene og prioriteringene fra ekspertgruppen kommer fram her.

### 4.3.2 Tekst fra dokumentet

Her vil jeg anbefale å lese vedlegg 3 hvor det ene avsnittet som er valgt fra *Det muliges kunst* er gjengitt i sin helhet. Ønsker man å lese mer er dokumentet tilgjengelig via regjeringens hjemmesider: [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no).

### 4.3.3 Tekstanalyse

Her vil jeg presentere resultater fra analysene som er gjort av kapittel 4 i *Det muliges kunst* og trekke fram aspekter som er relevante for å kunne besvare problemstillingen. Til slutt i kapitlet summerer jeg opp analysene ved hjelp av de overordnede analyseverktøyene.

#### Verktøysett 1 – Handling

Alle setningene i kapittel 4 av *Det muliges kunst* bruker *deklarativ* som grammatisk **modus**, bortsett fra én som må kategoriseres som en ufullstendig setning: “Og prioritering.” (setning nummer 11). Ufullstendige setninger assosieres fortrinnsvis med muntlig tale hvor man kan begynne å si noe, men stoppe før setningen er gjort ferdig. Dette tyder på at teksten i *Det muliges kunst* har en mer uformell tone enn hva som er vanlig f.eks. i NOU-er og stortingsmeldinger.

Av **talefunksjonen uttalelser** finnes 12 faktauttalelser i kapitlet, 4 forutsigelser og 2 evalueringer. Begge evalueringene går på timetallet de estetiske fagene har i skolen: at det er svært lite, men at ekspertgruppen likevel ikke anbefaler en endring i timetall (setning nummer 3 og 12). Forutsigelsene i kapitlet handler om et nytt senter for kunst og kultur i opplæringen (2 stk.) og tiltak rundt kunstneriske programfag i videregående opplæring (1 stk.), mens én av forutsigelsene handler om prestasjonsnivået i musikkfaget: “For å prestere på høyt nivå i sang eller som musiker kreves øving og individuell oppfølging i en grad den obligatoriske skolen aldri vil være i stand til å gi.” (setning nummer 13). Dette er for øvrig en formulering som ligner på en formulering fra *Kulturutredningen 2014* om at estetiske kulturtilbud aldri vil kunne erstatte de estetiske fagene i skolen (setning nummer 7 i andre avsnitt og setning nummer 2 i tredje avsnitt fra *Kulturutredningen 2014*). Dette peker på en forståelse av at

både estetiske kulturtilbud og estetiske fag i skolen har viktige egenskaper som den andre ikke kan overta. Av andre talefunksjoner enn uttalelser finnes 13 *krav* i kapittelet, noe som passer med mandatet til ekspertgruppen om å komme med forslag til hvordan kunst og kultur i opplæringen kan koordineres bedre.

Av **utvekslinger** finnes 8 *kunnskapsutvekslinger*, 13 *aktivitetsutvekslinger* og 10 *metaforer for aktivitet*. Dette tyder på en tekst som er mer eksplisitt i sine oppfordringer enn implisitt, selv om en tredjedel av utsagnene opptrer som metaforiske. De fleste av kunnskapsutvekslingene (5 stk.) handler om at tiden som er satt av til estetiske fag i skolen er knapp, og at skolen ikke vil kunne gi elevene den fordypningen som trengs for å kunne ha musikk som yrke. Av aktivitetsutvekslingene handler de fleste (6 stk.) om hvordan man best kan styrke de estetiske fagene i skolen, f.eks. ved bedre kvalitet, lærerkompetanse og utstyr (setning nummer 5 og 6). 2 aktivitetsutvekslinger handler om estetiske kulturtilbud, mens de resterende (5 stk.) omtaler strukturendringer, bl.a. et nytt nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Metaforene for aktivitet er mer eller mindre jevnt fordelt mellom de ulike temaene i kapittelet, bortsett fra temaet om timetall i og tiltak for de estetiske fagene i skolen. Disse to temaene omtales med kun to metaforiske utsagn mot til sammen 5 kunnskapsutvekslinger og 7 aktivitetsutvekslinger. Man kan altså si at forhold rundt de estetiske fagene i skolen er omtalt på en åpen og direkte måte i kapittelet, uten bruk av metaforer for aktivitet.

### **Verktøysett 2 – Representasjon**

Tendensen når det gjelder **prosesser** i dette kapittelet er i utgangspunktet den samme som i avsnittene fra både kunnskapsdepartementet og *Kulturutredningen 2014*. Det finnes flest *materielle* prosesser (34 stk.), deretter kommer *relasjonelle* prosesser (11 stk.), og kun få *verbale*, *mentale* og *eksistensielle* prosesser (5, 2 og 4 stk.). Men fordelingen av transitive og intransitive materielle prosesser er ulik her enn det man kunne se i de andre avsnittene. Der var det en relativ jevn fordeling mellom disse to, mens det her er en tydelig overvekt av intransitive materielle prosesser (24 mot 10). Dette tyder på at teksten ikke fremstiller alle sidene ved de prosessene som omtales, og at det ofte utelukkes enten hvem/hva som setter prosessen i gang, eller hvem/hva prosessen har konsekvenser for.

Dette har motsatt effekt på tekstens åpenhet enn analysen av utvekslinger over viser.

### Verktøysett 3 – Identitet

Når det gjelder **modalitet** i kapittel 4 fra *Det muliges kunst* finnes 6 epistemiske modaliteter og 11 deontiske modaliteter. Siden det ikke finnes noen spørsmål eller tilbud i teksten er det snakk om 6 uttalelser, hvorav én er en benektelse og 11 krav, hvorav ett er formulert som et forbud. Forbudet bruker en svak modalitet: “Med det tidspresset som er i skolen i dag *foreslås* ikke endring av fag- og timefordelingen [...]” (setning nummer 4) mens benektelsen inneholder en sterk modalitet: “[...] i en grad den obligatoriske skolen *aldri* vil være i stand til å gi.” (setning nummer 13). For øvrig brukes 6 sterke og 9 svake modaliteter. Dette kan tyde på en forfatterstil som for det meste er forsiktig i sine utsagn, men også har behov for å understreke enkelte aspekter ved det som omtales. Det er kun to modaliteter som omhandler estetiske kulturtilbud, men disse er til gjengjeld sterke modaliteter. Når det gjelder temaet timetall for de estetiske fagene i skolen er det interessant å se at forbudet mot å endre timetallet er formulert med en svak modalitet og et klart forbehold, mens omtalen av det lave timetallet som noe negativt bruker sterke modaliteter. Dette svekker oppfordringen til å beholde dagens timetall i de estetiske fagene. Ellers kan man merke seg at formuleringene rundt det nye nasjonale senteret for kunst og kultur i opplæringen hovedsakelig bruker svake modaliteter.

Kapittel 4 fra *Det muliges kunst* skiller seg fra mange av de andre avsnittene som er analysert når det gjelder **evalueringer** fordi det finnes så få *evaluerende uttalelser* i teksten (kun 3 stk.). Disse handler om det lave timetallet i estetiske fag i skolen (setning nummer 12), at skolen ikke vil kunne gi nok fordypning i estetiske fag til å gi et grunnlag for utøvelse på høyt nivå (setning nummer 13) og at arbeidet med kunst og kultur er forankret i flere fag enn kun de estetiske fagene (setning nummer 8). Ellers realiseres evalueringene i kapittelet gjennom *to affektive mentale prosesser*, 18 deontiske modaliteter og 15 *verdiantakelser*. Dette betyr at teksten i svært liten grad kommer med eksplisitte vurderinger, men i stedet viser sine evalueringer av hva som er bra/nødvendig og ikke gjennom direkte oppfordringer til aktivitet i form av deontiske modaliteter, eller

gjennom implisitte verdiantakelser. Innholdet i de deontiske modalitetene er behandlet over, i verktøysett 1, siden dette overlapper med aktivitetsutveksling.

At det finnes et tidspress i skolen, slik det nevnes i kapitlet, kan sies å være en **antakelse** som finnes i kapittel 4 fra *Det muliges kunst*, og en *eksistensiell antakelse* som sådan. Dette er ikke noe som begrunnes eller forklares nærmere i kapitlet, men som behandles som et faktum likevel. De *verdiantakelsene* som finnes handler om verdien i estetiske fag og arbeid med kunst og kultur, inkludert nødvendigheten av gode rammebetingelser for disse fagene (kompetente lærere og utstyr). Kompetansemålene i estetiske fag behandles også som noe positivt. Videre omtales en engasjert ledelse og lærere med rett innstilling som verdifullt, mens viktigheten av øving og individuell oppfølging kan ses i sammenheng av verdiantakelser rundt kulturskolen og DKS. Et samarbeid mellom disse to omtales også som positivt. Disse verdiantakelsene er ikke eksplisitt uttalt i teksten, men måten teksten bruker alle disse elementene på i sine setninger impliserer en positiv vurdering av dem som enten gode eller nødvendige. Samlet sett viser verdiantakelsene i dette kapitlet i størst grad en verdsetting av estetiske fag i skolen, men også estetiske kulturtilbud.

#### **Verktøysett 4 – Relasjoner**

I dette kapitlet ser man igjen en tydelig overvekt av *additive subjunksjoner* (35 av i alt 50 stk.), slik som i de andre avsnittene som er analysert. Men det finnes litt flere *kausale* subjunksjoner her enn i de andre avsnittene (6 stk.). To av disse handler om hensikten med å plassere et nytt nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen i Oslo (setning nummer 18 og 19), mens én beskriver hensikten med en felles politisk styringsgruppe for kulturskolen og DKS (hensikt: god forankring i både kultur- og opplæringssektor) (setning nummer 16). De tre siste handler om hvorfor timetallet i de estetiske fagene er for lite og hvorfor øving og individuell oppfølging er viktig, noe som brukes som grunn for verdien til kulturskolen (setning nummer 12-14). Dette tyder på en grundigere behandling av forslag til strukturelle endringer (de tre første kausale relasjonene) og sammenhengen mellom timetall i skolen, betydningen av øving og kulturskole enn det man kunne uttrykt med additive subjunksjoner.



Siden kapittelet som analyseres fra *Det muliges kunst* er relativt langt (24 setninger) i forhold til de andre avsnittene som analyseres, er det også mange **leksikalske relasjoner** å forholde seg til. De som brukes mest er begreper tilknyttet “anbefalinger”, estetiske kulturtilbud som “kulturskole” og “DKS”, i tillegg til “skole”, og “timetall/fag” (11 ganger hver). Deretter kommer begreper rundt “lærere/fagmiljø” (10 stk.), “ekspertgruppe” (9 stk.) og “arbeid/samarbeid” (9 stk.). Dette viser at kapittelet i stor grad behandler estetiske kulturtilbud, men kanskje enda mer skolerelatert tematikk, siden flere av begrepene som brukes ofte er relatert til skolen. Likevel kommer ikke begreper som “estetiske fag” opp veldig ofte (kun 4 ganger). Av samlokaliseringer vil jeg trekke fram at “kulturskole” og “DKS” ofte opptrer sammen med ord som “arbeid/samarbeid” og “å styrke”. Dette viser at estetiske kulturtilbud omtales i sammenheng med aktivitet. Begreper som handler om “estetiske fag” og “kunst og kultur” blir derimot ofte satt sammen med “skole” og “timetall”, noe som ikke viser et slikt aktivitetsfokus. Dette kan antyde en ulik behandling av estetiske kulturtilbud og estetiske fag i skolen.

#### *Overordnede analyseverktøy*

Dette avsnittet ser på sammenhengen mellom noen av aspektene som er kommet fram ved bruk av analyseverktøyene over. Som **kjennetegn på diskurs** i kapittel 4 fra *Det muliges kunst* kan man se på *vokabularet* som en indikator på hva hovedtema i kapittelet er (se leksikalske relasjoner over). Det kan sies å være tre temaer som forekommer: 1) ekspertgruppen selv og deres anbefalinger; 2) skolen med tilhørende organisering (timetall) og lærere; 3) estetiske kulturtilbud som kulturskolen og DKS. Det er også verdt å merke seg at diskursen rundt de estetiske kulturtilbudene ser ut til å være en aktiv diskurs forbundet med arbeid og en styrking av kulturskolen og DKS. Samtidig ser det ut til at diskursen rundt estetiske fag og skolen er mer beskrivende med et ønske om bedre kvalitet innenfor de rammene som finnes. Bruken av *metaforer for aktivitet* i kapittelet tyder på at de aktivitetsutvekslingene som finnes for det meste er uttalt tydelig som krav i teksten, og ikke så ofte er formulert metaforisk. Dermed kan man si at diskursen mer eksplisitt enn metaforisk i forhold til de oppfordringene som fremmes. Et blikk på *antakelsene* i teksten viser at de

estetiske fagene får mest omtale gjennom verdiantakelser, noe som tyder på at verdien i disse fagene er en "tatt for gitt" egenskap som ikke alltid uttrykkes eksplisitt. Når det gjelder *prosesser* er det interessant å peke på at de materielle prosessene i dette kapittelet oftere er presentert som intransitive, altså at enten igangsetteren av prosessen eller den berørte av prosessen ikke nevnes. Dette er et tegn på en tilsløring av omstendighetene rundt prosesser og de sosiale hendelser som omtales gjennom dem.

Hvis man ser på den **overordnede semantiske relasjonen** *problem – løsning* finner man at problemet som er utgangspunkt for *Det muliges kunst* er et annet enn det som kommer frem i de andre dokumentene. I stedet for at problemet er svake estetiske fag i skolen eller svake estetiske kulturtilbud formuleres hovedproblemet her som en for dårlig koordinering mellom disse to sektorene. Men en del av løsningen som presenteres ligner mye på den som fremkommer i *Kulturutredningen 2014*, nemlig å styrke de estetiske kulturtilbudene. Den andre delen av løsningen har å gjøre med en kvalitetsheving innenfor de rammebetingelsene som allerede finnes for de estetiske fagene i skolen.

**Logikken** i kapittel 4 fra *Det muliges kunst* er litt mindre *overfladisk* enn i avsnittene fra de andre dokumentene fordi det forekommer litt flere kausale subjunksjoner. Det er også færre metaforer for aktivitet i forhold til rene aktivitetsutvekslinger i dette kapittelet, noe som tyder på en litt mer *forklarende* logikk enn hos de andre avsnittene. Likevel er bruken av additive semantiske relasjoner så dominerende at kapittelet ikke kan karakteriseres som forklarende i sin helhet. De forklarende elementene omfatter heller et par utsagn som angår de strukturendringene ekspertgruppen foreslår samt en forklaring på forholdet mellom de estetiske fagenes lave timetall, behovet for individuell oppfølging og betydningen av kulturskolen i dette henseende.

## 5 Oppsummering og drøfting

Dette kapittelet fungerer som en sammenfatning og videreføring av de funnene som kom fram gjennom analysen i gjennom hele kapittel 4. Jeg vil først gi en kort oppsummering av de mest framtreddende tekstlige egenskapene ved avsnittene som er analysert før jeg diskuterer noen utvalgte aspekter ved materialet mer inngående. På denne måten svarer kapittel 5.1 på problemstillingen: “Hvordan omtaler utvalgte politiske tekster opplæring i kunst og kultur?”, noe som har vært et hovedanliggende for analysene i denne oppgaven. Drøftingene i kapittel 5.2 fungerer som en forberedelse til de slutningene som trekkes i kapittel 5.3 hvor underspørsmålet til problemstillingen belyses: “Hvilken betydning kan denne omtalen ha for musikkfaget i skolen?”.

### 5.1 Oppsummering av funn

#### *Handling*

Både skriftlige og muntlige tekster utøver en viss handling ovenfor sin mottaker ved at de f.eks. informerer eller oppfordrer. Jeg har sett på hvordan mitt materiale enten oppfordrer til aktivitet (aktivitetsutveksling) eller formidler kunnskap (kunnskapsutveksling), men også hvordan teksten kan fremstå som en metafor mellom disse to (metafor for aktivitet). I de avsnittene som er analysert her finner man en tendens til at teksten ofte kommuniserer gjennom metaforer for aktivitet. Det vil si at oppfordringene til å “gjøre noe med saken” hovedsakelig skjer gjennom faktauttalelser med en implisitt vurdering av hva som er godt/nødvendig og dermed hva som må gjøres. Dette gjelder aller mest for avsnittene fra *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4, s. 214-215, 283 og 305-306), men også avsnittene fra Ludvigsen-utvalgets rapporter (NOU 2014:7, s. 94; NOU 2015:8, s. 25 og 53). Avsnittene fra de to stortingsmeldingene (Meld. St. nr. 20, 2012-2013, s. 70-71; Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 49 og 74) er mer tydelig i sine aktivitetsutvekslinger ved større bruk av talefunksjonene krav og tilbud, og mindre bruk av metaforer for aktivitet. Utdraget fra *Det muliges kunst* (Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014, s. 72) viser også mest bruk av eksplisitte krav for å formidle oppfordringer til aktivitet, selv om det finnes en del metaforer for aktivitet.

### Representasjon

Jeg har ikke sett inngående på hvordan de ulike avsnittene representerer sosiale hendelser, men analysen av prosesser tilsier at tekstene ikke er helt åpne om hva/hvem som er årsak til at ting skjer, eller hvem/hva som blir berørt av de prosessene som nevnes. Dette er tydeligst i avsnittet fra *Det muliges kunst* (Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014, s. 72) hvor flertallet av de materielle prosessene er intransitive, altså at minst én av deltakerne i prosessen er utelatt fra fremstillingen av denne. Alle de andre avsnittene viser en relativ jevn fordeling mellom transitive og intransitive materielle prosesser.

### Identitet

For å undersøke hvordan avsnittene bruker ulike typer av identitet har jeg sett på modalitet, evalueringer og verdiantakelser. I avsnittene fra *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4, s. 214-215, 283 og 305-306) finner man en større bruk av sterk modalitet enn svak, noe som tyder på en selvsikker forfatterstil med autoritet til å hevde eller kreve noe uten forbehold. Avsnittene fra kunnskapsdepartementets dokumenter (Meld. St. nr. 20, 2012-2013, s. 70-71; Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 49 og 74; NOU 2014:7, s. 94; NOU 2015:8, s. 25 og 53) viser en jevn fordeling av mellom svake og sterke modaliteter, mens avsnittet fra *Det muliges kunst* (Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014, s. 72) er det med størst bruk av svake modaliteter. Dette tyder på en forfatterstil med en svakere autoritet enn det man ser i de andre dokumentene. Slik kan man se at statusen til de ulike dokumenttypene (NOU, stortingsmelding eller rapport fra en ekspertgruppe) vises i bruken av modalitet. Dette vil kunne ha betydning for hvilke dokumenter som får gjennomslag og gehør for sine syn på opplæring i kunst og kultur.

Evalueringene som gjøres i de ulike avsnittene reflekterer som oftest en positiv vurdering av det som er hovedtemaet i avsnittet. Slik understreker evalueringene i avsnittene fra *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4, s. 214-215, 283 og 305-306) verdien i estetiske kulturtilbud, mens avsnittene fra kunnskapsdepartementets dokumenter (Meld. St. nr. 20, 2012-2013, s. 70-71; Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 49 og 74; NOU 2014:7, s. 94; NOU 2015:8, s. 25 og 53) veksler fra å vurdere estetiske kulturtilbud, via estetiske fag og til sist

eksamensordninger og lærernes kompetanse som noe positivt. Antakelsene i de ulike avsnittene ser ut til å handle om mer overordnede og abstrakte temaer enn evalueringene, og slik får verdiantakelser rundt estetiske kulturtilbud og estetiske fag større plass, også i de dokumentene som ikke fokuserer så mye på disse temaene.

### *Relasjoner*

Analysen av leksikalske relasjoner viser at avsnittene fra *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4, s. 214-215, 283 og 305-306) har estetiske kulturtilbud som hovedtema, men også at disse omtales med en annen vinkling enn den de estetiske fagene får. Forskjellen går på at de estetiske kulturtilbudene blir “fram-snakket” gjennom positive formuleringer og krav om mer støtte, mens de estetiske fagene fremstilles som et bekymringspunkt, men uten forslag til hvordan de kan styrkes. En ulik behandling av estetiske kulturtilbud og estetiske fag kan man også se i avsnittet fra *Det muliges kunst* (Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014, s. 72), hvor førstnevnte omtales i forbindelse med aktivitet og positiv forandring, mens de estetiske fagene beskrives uten den samme relasjonen til aktivitet. I avsnittene fra kunnskapsdepartementet (Meld. St. nr. 20, 2012-2013, s. 70-71; Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 49 og 74; NOU 2014:7, s. 94; NOU 2015:8, s. 25 og 53) viser de leksikalske relasjonene en forandring fra de første dokumentenes tema rundt estetiske kulturtilbud til de sistes behandling av rammebetingelser for de estetiske fagene i skolen.

### *Overordnede analyser*

Bruken av logikk ser i alle de analyserte avsnittene ut til å være hovedsakelig overfladisk gjennom utstrakt bruk av additive og utdypende subjunksjoner, metaforer for aktivitet og mange verdiantakelser. Dette tyder på en type tekster som ikke går inn på hvorfor ting er presentert slik eller slik, og heller ikke i større grad argumenterer for de påstander eller oppfordringer som fremmes i teksten. Dette fører til at en leser ikke presenteres for alternative synsvinkler å betrakte tematikken ut ifra, og må dermed akseptere at det som skrives er riktig for at teksten skal gi mening. Dette kan på mange måter sies å svekke det ståstedet som teksten presenterer og gjøre det sårbart for kritikk, men på

samme tid kan teksten oppfattes som mer ukomplisert av en ukritisk leser fordi den presenterer kun én måte å betrakte det aktuelle temaet på.

Hovedtemaet i alle de ulike avsnittene er relatert til problemstillingen ved at de enten handler om estetiske kulturtilbud eller om estetiske fag i skolen. Dette har vært en forutsetning for valg av avsnitt. Men synsvinkelen disse temaene behandles ut ifra er ulik fra dokument til dokument. Avsnittene fra *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4, s. 214-215, 283 og 305-306) er opptatt av (1) opplæring i kunst og kultur som en del av det kulturpolitiske feltet, og fokuserer på hvordan estetiske kulturtilbud kan styrke denne opplæringen. Avsnittene fra kunnskapsdepartementets dokumenter (Meld. St. nr. 20, 2012-2013, s. 70-71; Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 49 og 74; NOU 2014:7, s. 94; NOU 2015:8, s. 25 og 53) viser en innbyrdes utvikling hvor det tidligste dokumentet betoner (2) verdien i estetiske kulturtilbud som en støtte for de estetiske fagene, de to neste dokumentene peker på (3) verdien i de egenskapene som opplæring i estetiske fag utvikler, mens det siste dokumentet er mest opptatt av (4) rammebetingelsene for estetiske fag i skolen. Avsnittet fra *Det muliges kunst* (Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014, s. 72) betrakter (5) sammenhengen mellom estetiske kulturtilbud og estetiske fag i skolen, men betoner behovet for aktivitet når det gjelder førstnevnte mens de estetiske fagene ikke ser ut til å kunne vokse ut over de rammene som allerede er satt for dem gjennom skolen.

Når det gjelder relasjonen mellom problem og løsning i avsnittene kan man generelt sett si at problemene som presenteres i alle avsnittene er knyttet til opplæring i kunst og kultur, enten gjennom estetiske kulturtilbud eller estetiske fag i skolen. Alle avsnittene ser ut til å ville styrke denne opplæringen, men spørsmålet blir hvor (innenfor hvilke institusjoner og rammer) dette skal gjøres, og hvordan det gjøres best. Her spenner løsningene fra å rette flere eksterne krefter inn mot skolen, via fordypning for de interesserte utenfor skolen til større formalisering av rammebetingelsene innenfor skolesystemet.

## 5.2 Estetiske kulturtilbud versus estetiske fag

Temaet for denne masteroppgaven er opplæring i kunst og kultur generelt, og musikk spesielt. Det er dette de utvalgte avsnittene handler om, og det ser ut til å være en gjennomgående oppfatning i materialet at opplæring i kunst og kultur har verdi og bør få politisk oppmerksomhet. Når det gjelder barn og unges opplæring i kunst og kultur (i motsetning til voksnes) går det an å dele dette feltet inn i to arenaer: opplæringen skjer enten *i skolen*, eller *utenfor skolen*. Disse to trenger ikke ha noe med hverandre å gjøre, men veldig ofte ser man at aktører som i utgangspunktet ikke er en del av skolen tilbyr opplæring i kunst og kultur med en intensjon om et tett samarbeid med skolen. Dette gjelder fremfor alt de største eksterne tilbyderne av opplæring i kunst og kultur, kulturskolen og DKS. Disse har også fra politisk hold fått retningslinjer om å samarbeide med skolen (se kapittel 1.1.1. Det er disse arenaene har jeg valgt å kalle estetiske kulturtilbud. Den største forskjellen mellom estetiske kulturtilbud og den opplæringen i kunst og kultur som foregår internt i skolen (nærmere bestemt de estetiske fagene) er at førstnevnte foregår på frivillig basis som en fritidsaktivitet og sistnevnte er en del av den obligatoriske skolegangen alle barn må gjennom. Denne vesensforskjellen gjør at man kan forvente at grunnlaget for og legitimeringen av disse to arenaene for opplæring i kunst og kultur vil se forskjellig ut.

Det empiriske materialet i denne oppgaven viser en ulik behandling av estetiske kulturtilbud (hovedsakelig kulturskolen og DKS) og estetiske fag i skolen. I tillegg ser det ut til at ingen av dokumentene helt klarer å fokusere på begge deler på én gang. Der hvor begge arenaer nevnes ligger fokus som regel på hvordan man kan styrke én av disse, mens den andre tas med som en relevant motpart til den arenaen som er i fokus. Dette gjelder aller mest *Kulturutredningen 2014*, men også i noen grad *Det muliges kunst*, hvor den positive omtalen og oppfordringene til aktivitet i all hovedsak handler om estetiske kulturtilbud, mens behandlingen av estetiske fag i skolen i større grad er en situasjonsbeskrivelse og ikke like preget av forandring og framskritt. *På rett vei* tar utgangspunkt i de estetiske fagene i starten av det valgte avsnittet, men ender likevel opp med et fokus på estetiske kulturtilbud fordi det er dette

nesten alle tiltakene som departementet vil gjennomføre handler om. Ludvigsen-utvalget (*Elevenes læring i fremtiden skole* og *Fremtidens skole*) har et større fokus på estetiske fag i skolen og betydningen av den opplæringen i kunst og kultur som skjer der, men dette kan sies å gå på bekostning av samarbeidet med estetiske kulturtilbud siden disse nesten ikke nevnes i det hele tatt (kun veldig kort i *Elevenes læring i fremtidens skole*). I det nyeste dokumentet som er analysert, *Fag – Fordypning – Forståelse*, er ikke bare estetiske kulturtilbud utelatt helt, men formuleringer rundt verdien av opplæring i kunst og kultur får mindre plass til fordel for rammebetingelser som eksamensform og kvalifisering av lærere. Likevel er en vilje til å styrke de formelle rammebetingelsene til de estetiske fagene en tydelig (om enn svært implisitt) legitimering av disse fagene i skolen. Man ser altså at dokumentene plasserer seg på én av to sider ved opplæringen i kunst og kultur, enten til støtte for estetiske fag i skolen, eller for estetiske kulturtilbud.

De eneste tre benektelsene som finnes i materialet er en interessant pekepinn på hvor grensene mellom estetiske kulturtilbud og estetiske fag går, og hvilke egenskaper som er unike for disse to. *Kulturutredningen 2014* understreker “at læringsarenaer innenfor kultursektoren aldri vil kunne erstatte de estetiske fagene i grunnskolen som et universelt tilbud.” (setning nummer 7 i andre avsnitt og setning nummer 2 i tredje avsnitt) samtidig som *Det muliges kunst* påpeker at “For å prestere på høyt nivå i sang eller som musiker kreves øving og individuell oppfølging i en grad den obligatoriske skolen aldri vil være i stand til å gi.” (setning nummer 13). Disse påstandene viser både verdien i og begrensningen til de estetiske fagene: disse er verdifulle som et universelt tilbud som favner alle barn, men kan ikke tilby den spesialiseringen som kreves for å gjøre faget om til et yrke. Derimot kan estetiske kulturtilbud bistå med fordypning og dybdelæring, men kun for de “få” spesielt interesserte. Denne delingen av oppgaver mellom estetiske kulturtilbud og estetiske fag fører til nye spørsmål: Hva er egentlig meningen med å tilby opplæring i kunst og kultur, derunder musikk? Er det her snakk om et allment behov, eller et behov som bare noen av oss har? Og hvis alle har nytte av opplæring i kunst og kultur, hvor dypt går dette behovet?



### 5.2.1 Kunst og kultur-tematikken

Begrepet kunst og kultur er hyppig brukt i ulike sammenhenger og forekommer i mitt materiale oftest i dokumentet fra kulturdepartementet, *Kulturutredningen 2014*. Jeg har valgt å behandle dette begrepet som en egen tematikk fordi de tre tidligste dokumentene som er analysert (*Kulturutredningen 2014*, *På rett vei*, og *Det muliges kunst*) viser tydelige tegn på en forståelse av kunst og kultur som noe viktig og verdifullt. Dette vises ved at begrepet kunst og kultur er mye brukt, og ved at det brukes i positiv betydning. Kunst og kultur er på mange måter et samlebegrep som rommer både estetiske kulturtilbud og estetiske fag i skolen, men som også inneholder estetiske aktiviteter som ikke inngår i en opplærings situasjon. Slik tøyser begrepet formålet med de estetiske fagene, når det brukes i sammenheng med disse, og passer kanskje bedre til den friheten og individuelle tilpasningen som estetiske kulturtilbud representerer. Fokuset på estetiske kulturtilbud er for øvrig et annet fellestrekk mellom de tre tidligste dokumentene i mitt materiale som sammenfaller med bruken av begrepet kunst og kultur.

*Kulturutredningen 2014* har som ett av sine hovedtiltak å styrke av den kulturelle grunnmuren. Den kulturelle grunnmuren er et begrep som inngår i forståelsen av hva kunst og kultur omfatter: "Med den kulturelle grunnmuren sikter vi her til den kulturelle infrastrukturen som gir hele befolkningen tilgang til kunst- og kulturfaglig kompetanse, deltakelse og opplevelse. Utvalget anser kunst- og kulturfag i opplæringen, kommunalt og frivillig fritidstilbud og lokalsamfunnets kulturelle arenaer som hjørnesteiner i den kulturelle grunnmuren." (NOU 2013:4, s. 304). Her finner vi både estetiske fag i skolen ("kunst- og kulturfag i opplæringen") og estetiske kulturtilbud ("kommunalt og frivillig fritidstilbud") som en del av den kulturelle grunnmuren. Likevel behandles disse to ulikt i utredningen ved at estetiske kulturtilbud blir omtalt med positive evalueringer og deontiske modaliteter (oppfordring til aktivitet), noe som tyder på en verdsetting av disse. Samtidig blir de estetiske fagene kun omtalt i sammenheng med negative formuleringer angående den situasjonen de befinner seg i. Tematisk får også de estetiske kulturtilbudene mer plass i utredningen enn estetiske fag. Den samme tendensen finner vi i *På rett vei* og *Det muliges kunst*.

Dette tyder på en forståelse av kunst og kultur som noe som hovedsakelig ligger utenfor skolen og at opplæring i kunst og kultur har mer med eksterne arenaer for kunst og kultur å gjøre enn med skolen.

Dette blir enda tydeligere gjennom sitater fra *Kulturutredningen 2014* som behandler forholdet mellom estetiske fag og estetiske kulturtilbud: "Styrkingen av den kulturpolitiske satsingen på barn og unge gjennom lovfesting av kulturskoler og oppbyggingen av Den kulturelle skolesekken kan sies å ha gått hånd i hånd med en svekkelse av de estetiske fagene i grunnskolen." (NOU 2013:4, s. 42). Her pekes det altså på en sammenheng mellom svekkelsen av estetiske fag og oppbyggingen av estetiske kulturtilbud. "Når opplæringen i kunst- og kulturfag svekkes som en integrert del av grunnskolen, og det samtidig bygges opp selvstendige institusjoner for opplæring i kunst- og kulturfag (kulturskolene), som delvis er underlagt den kulturpolitiske forvaltningen, kan man si at kultursektoren i større grad enn før omfatter hele bredden av kulturlivets verdikjede." (NOU 2013:4, s. 42). Kulturlivets verdikjede er forklart som sammenhengen mellom det å *skape, formidle, oppleve og lære*. "Hvordan et kulturfelt fungerer over tid, vil være avhengig av alle leddene i verdikjeden og sammenhengen mellom dem." (NOU 2013:4, s. 43). Disse sitatene viser til et ønske om en forskyvning av ansvar for opplæring innen kulturfeltet fra undervisningspolitikken og skolen til kulturpolitikken og institusjoner utenfor skolen. Dette ser ut til å bli ytterligere aktualisert gjennom tilrådinger fra utvalget om at kulturdepartementet bør ta over ansvaret for flere politikkområder som tidligere lå under andre departement, bl.a. kulturskolene og fritidsklubbene (NOU 2013:4, s. 319). I forhold til kulturskolen er ett av tiltakene som fremmes at den bør legges under kulturdepartementets ansvarsområde, selv om en tett kobling mellom kulturskolene og skolen/SFO også blir positivt omtalt (NOU 2013:4, s. 307). Dette er skritt i retning av et sterkere kulturdepartement og en tydeligere avgrensning av kultursektoren mot andre politiske ansvarsområder, og kan ses på som en forlengelse av utviklingen av en egen kulturpolitikk på 70- og 80-tallet (se NOU 2013:4, s. 38 og 43). Resultatet blir mer fokus på kunst og kultur, og mindre fokus på estetiske fag som en naturlig og integrert del av skolen.

Denne måten å betrakte kunst og kultur på som vi finner i Kulturutredningen 2014 kan man gjenkjenne i flere formuleringer fra *På rett vei*, bl.a.:

“Departementet er opptatt av at elever skal møte kunst- og kulturuttrykk i skolehverdagen [...]. [...] Departementet vil medvirke til at de miljøene som bidrar til aktivitet med kunst- og kulturfaglig kompetanse og aktivitet i skolen styrkes gjennom bedre samordning.” (Meld. St. nr. 20, 2012-2013, s. 71) og til dels i *Det muliges kunst*: “I tillegg er arbeidet med kunst og kultur forankret i kompetansemål for flere fag.” (Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014). Selv om alle disse dokumentene også skriver om viktigheten av et godt samarbeid mellom skole og andre aktører på kunst- og kulturfeltet, blir fokus liggende på det siste. Den største likheten mellom disse dokumentene ligger altså i et fokus på estetiske kulturtilbud. Dette fokuset er med på å skyve ansvaret for opplæring i kunst og kultur over på aktører utenfor skolen i stedet for å legge det hos de estetiske fagene.

### 5.2.2 Forandringen fra kunnskapsdepartementet

Det første dokumentet fra kunnskapsdepartementet, *På rett vei*, bruker altså mange av de samme formuleringene rundt opplæring i kunst og kultur som det *Kulturutredningen 2014* gjør. Men videreføringen av *På rett vei* i de etterfølgende dokumentene forlater ganske raskt fokuset på estetiske kulturtilbud, og går over til å snakke om estetiske fag i stedet. Dette er på mange måter en innsnevring av tema, tatt i betraktning den koblingen man kan se mellom estetiske kulturtilbud og det mer generelle begrepet kunst og kultur som er beskrevet ovenfor. Mens nesten alle utsagnene i avsnittet fra *På rett vei* (både uttalelser, tilbud og krav) handler om estetiske kulturtilbud, gjør bare ett av utsagnene fra *Elevenes læring i fremtidens skole* det samme: “Ofte virker aktører som idrettslag og kulturskoler sammen med skolen når det gjelder å bygge opp utøverkompetanse hos elevene, og dette kan ses på som en form for fordypning.” (NOU 2014:7, s. 94). Men til gjengjeld handler også den ene aktivitetsutvekslingen som finnes i avsnittet (et tilbud) om noe som kan tolkes til også å omfatte estetiske kulturtilbud: “Utvalget vil i hovedutredningen se nærmere på potensialet som ligger i samvirke mellom skole og samfunn når det gjelder muligheter for å gå i dybden i enkeltemner i disse fagene.” (NOU 2014:7, s. 94). Ordet “samfunn” kan her ses på som å

inkludere estetiske kulturtilbud som f.eks. kulturskolen, spesielt tatt i betraktning at kulturskolen nevnes litt tidligere i avsnittet.

Det som er påtakelig er at denne lovnaden om å se nærmere på et eventuelt samarbeid mellom estetiske fag og estetiske kulturtilbud ikke nevnes i hovedutredningen *Fremtidens skole* i det hele tatt. Man kan heller ikke finne andre referanser til estetiske kulturtilbud i dette dokumentet og fokus ligger dermed kun på estetiske fag. I *Fremtidens skole* brukes ikke begrepet kunst og kultur, men den beslektede formuleringen *kunstneriske og estetiske uttrykksformer* nevnes én gang. Dette kan tyde på et større fokus på mer konkrete estetiske disipliner, som f.eks. musikk, til forskjell samlebegrepet kultur (se kapittel 2.2.4). Det første av de to avsnittene fra dette dokumentet fokuserer også på ferdigheter elevene utvikler gjennom estetiske fag, mens det siste framhever behovet for en grundig og faglig diskusjon i forkant av fornyelsen av de estetiske fagene. Dette er indikasjoner på et snevrere blikk på konkrete estetiske fag.

Det siste dokumentet fra kunnskapsdepartementet, *Fag – Fordypning – Forståelse*, har igjen færre formuleringer rundt estetiske fag enn de to foregående dokumentene fra Ludvigsen-utvalget, til fordel for en behandling av en ny vurderingsordning for disse fagene og krav til kvalifisering av lærere. Men det første av de to avsnittene herfra påpeker likevel at “Opplæring i praktiske ferdigheter i grunnskolen er [...] en viktig del av allmenndannelsen uansett senere studie- og yrkesvalg.” (Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 49). Det er kun praktiske ferdigheter som nevnes, selv om sitatet er fra dokumentets behandling av “praktiske og estetiske fag” kan man anta at også praktiske ferdigheter fra de estetiske fagene er inkludert i utsagnet. Dette er en litt mer direkte henvisning til en overordnet verdi hos praktiske og estetiske fag, utover den som impliseres gjennom viljen til å styrke formaliseringen av disse fagenes rammebetingelser.

Ved første øyekast kan denne endringen mellom de ulike dokumentene fra kunnskapsdepartementet synes å være negativ for de estetiske fagene. Dette skyldes at disse begrepene brukes mindre og mindre, og at fokus dreier bort fra de store formuleringene rundt viktigheten av kunst og kultur og verdien i

estetiske fag og over på enkelte sider ved disse fagene. Samtidig kan man forvente at de mer konkretiserte tiltakene som foreslås i *Fag – Fordypning – Forståelse* vil kunne ha større innvirkning på et fag som musikkfaget enn tiltakene fra *På rett vei* som i all hovedsak omhandler estetiske kulturtilbud og ikke estetiske fag. Oppfordringen fra Ludvigsen-utvalget om å gjennomføre en faglig diskusjon i forkant av fornyelsen av de estetiske fagene er heller ikke i seg selv nok til å forvente store endringer til det bedre. Dermed kan man påstå at det er innføringen av muntlig eksamen og krav til kompetente lærere som er de mest sannsynlige endringene som faget musikk vil gjennomgå framover, med det politiske utgangspunktet man har i dag. Men kan man stole på at dette er positive endringer for et estetisk fag, så lenge de ikke er forbundet med et uttalt verdisyn på estetikk eller kunst og kultur? Det eneste utsagnet fra disse to avsnittene som peker på verdien i de estetiske fagene er stadfestelsen om at “Departementet ønsker å bidra til å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen, og den planlagte fagfornyelsen gjelder også disse fagene.” (Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 49). Det kommer ingen utdypning eller begrunnelse for hvorfor dette er viktig. Spørsmålene man da kan sitte igjen med er: Hva er viktigst for å nå målet om sterke, prioriterte og betydningsfulle estetiske fag? – å komme med fine formuleringer om verdien av slike fag? – å etablere en uttalt diskurs og forståelse for betydningen av slike fag? – eller å sette i gang konkrete tiltak som gjør at disse fagene behandles på linje med andre fag i skolesystemet?

### 5.2.3 Skolen som ramme for det estetiske

De to ulike måtene å prioritere de estetiske fagene på som fremkommer av dokumentene fra kunnskapsdepartementet peker på en motsetning som kan vise seg å være et dilemma for de estetiske fagene i skolen. På den ene siden kan estetiske fag ses på som noe annet enn “vanlige” skolefag, de er skapende, kunstneriske, frie: de er estetiske. Samtidig er de fag som skal passe inn i skolens systemer og gi alle elever det de trenger av dette estetiske for å gå inn i voksenlivet med tilstrekkelig kompetanse, for å bruke et begrep fra kunnskapsdepartementet. Er dette elementer som lar seg kombinere? Og hvor bør i så fall vektstangen balansere? Hvor strenge rammebetingelser kan de

estetiske fagene tåle før de mister sin karakteristikk, og hvor stor almen betydning har de for å legitimere sin plass i grunnopplæringen?

Skolens mål er at alle skal få en tilstrekkelig opplæring slik at alle skal kunne ha muligheten til å leve ut sitt potensiale og bidra til samfunnet ("Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa," 1998, formålsparagrafen §1-1). Det er gjennomgående enighet i dokumentene som jeg har undersøkt om at estetiske fag skal være en del av denne opplæringen, og at de estetiske fagene må få en sterkere posisjon i opplæringen enn de har i dag. Dette må man kunne anta at grunner i en felles forståelse av de estetiske fagenes legitimitet som allment viktige fagområder. Når da de estetiske fagene skal være en del av skolen må de forholde seg til en del rammebetingelser: De blir tildelt et visst timetall, lærerne må ha en viss kompetanse, undervisningen må forholde seg til en gitt læreplan, elevene må vurderes etter gitte kriterier og i tillegg kommer de fysiske forutsetningene som romtilgang og utstyr for å nevne noe. Men den kanskje største utfordringen ligger i at så snart estetiske fag kommer inn i skolen må alle elever få det samme tilbudet og alle elever må kunne stilles de samme forventningene. Det er dette som ligger i begrepet allmenndannelse og tanken om den norske fellesskolen. Dette betyr, som *Det muliges kunst* påpeker, at man må gi slipp på den individuelle fordypningen som bl.a. utøvelse i musikk krever. Man må også gi slipp på tanken om at hver enkelt skal få tilstrekkelig rom til å dyrke sine personlige talenter og interesser innenfor disse fagene.

*Fremtidens skole* antyder at utøvelse får for stor plass, spesielt i musikkfaget, når de skriver at "I musikkfaget kan de utøvende delene ved faget se ut til å dominere over opplevelses- og kunnskapsdimensjonen av faget." (NOU 2015:8, s. 53). Hvis vi i tillegg tar i betraktning forslaget om en sterkere vurderingsordning fra *Fag – Fordypning – Forståelse*, vil også opplevelsesdimensjonen i de estetiske fagene måtte få mindre betydning, fordi dette er den siden ved disse fagene som det er vanskeligst å vurdere etter kriterier om måloppnåelse. Problemet her ligger i å skulle gi formell vurdering som for eksempel standpunkt karakter på en elevs opplevelse av musikk. Da sitter man igjen med kunnskapsdimensjonen, som nok er den siden ved estetiske fag som passer best inn i en standard skolesetting. Men er det tilstrekkelig å ha kunnskap om estetiske objekter, hvis

man ikke har fått muligheten til å oppleve dem? Selve det estetiske ligger i veldig stor grad akkurat i opplevelsen (Abbs, 1991). Og hvor stor forståelse kan man få av et fagområde så lenge man ikke får lov til å teste ting ut i praksis? Det er gjennom å gjøre noe at man virkelig lærer (Dewey, 1998). Det vil med andre ord være problematisk å prøve å begrense de estetiske fagene slik at de passer inn i den vanlige rammen som skolen setter for andre fag. Hvis de estetiske fagene skal få lov til å være estetiske, med alle de forskjellige aspektene som dette innebærer, da må skolen strekke seg for å legge til rette for fordypning også i disse fagene. Dette innebærer tid til oppøving av basisferdigheter, muligheter for estetiske opplevelser, rom for skapende aktivitet og læring av kunnskaper som utgjør grunnlaget for fagene. Dette er store områder som skal dekkes, men om opplæringen i kunst og kultur skal være en del av allmenopplæringen så må skolen ta ansvar for at alle elever får grunnleggende innføring i alle sidene ved de estetiske fagene. Som *Det muliges kunst* skriver: “[...] selv med rett innstilling og lærere med fordypning i faget er 1 time musikk og 2 timer kunst og håndverk i uka svært lite for å oppnå resultater i samsvar med kompetansemålene i fagene.” (Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014). Løsningen bør ikke være å delvis ‘outsource’ ansvaret for disse fagene til frivillige estetiske kulturtilbud av to grunner: dette vil svekke den enkeltes rett og plikt til å motta grunnleggende opplæring i estetiske fag, men det vil også undergrave disse fagenes legitimitet som allmennfag. Derfor vil jeg hevde at den obligatoriske opplæringen i estetiske fag bør utvides. For å få til dette må skolens interne ressurser innen estetiske fag styrkes.

### 5.3 Hvilket musikkfag står vi igjen med?

For musikkfaget sin del er det altså to ulike scenarier som tegnes opp i de dokumentene som er undersøkt her. Det ene handler om sterkere estetiske kulturtilbud hvor fordypning i musikk foregår i kulturskolen og musikalske aktiviteter i skolen ledes av eksterne musikere gjennom DKS. Dette vil kunne føre til enda mindre fokus på det musikkfaget som tilbys fra skolen sin side, som da kanskje kun vil sitte igjen med ansvaret for kunnskapsdimensjonen av faget. En litt ytterliggående konsekvens av denne tanken kan være at faget musikk i praksis blir et fag med musikkhistorie og musikkteori, mens all utøving foregår

som en del av et fritidstilbud. Det andre scenariet handler om en tilpassing av de estetiske fagene til det rammeverket som skolen representerer, hvor statusen til musikk som fag økes gjennom kvalifiserte lærere og utarbeidelse av en felles praksis rundt muntlig eksamen i musikk. Konsekvensen av sistnevnte kan lett bli det samme som i det første scenarioet, fordi det er kunnskapsdimensjonen av musikk det er lettest å sette mål og vurderingskriterier for. Alternativt kan man se for seg at en utarbeidelse av muntlig eksamen i musikk vil kunne fokusere på det muntlige og kommunikative aspektet ved musikkfaget, nemlig selve musikkutøvelsen. Dette vil føre til en mye mer praktisk eksamen enn i mange andre fag, noe som kanskje vil være vanskelig å realisere gjennom de økonomiske rammene som finnes. Siden *Fag – Fordypning – Forståelse* nevner det som positivt å holde seg innenfor disse økonomiske rammene (Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 49) kan man tolke dette som et mindre sannsynlig alternativ.

Det ser altså ut til at mulige konsekvenser av de formuleringene man finner i de seks utvalgte dokumentene kan være en ansvarsdeling av musikkfaget mellom eksterne aktører og skolen. Et slikt scenario kan bety at ressurskrevende kjerneelementer i faget overlates til estetiske kulturtilbud som per i dag baserer seg på frivillighet hos elevene. Man har allerede en forskjell mellom de elevene som deltar i ekstra musikkundervisning f.eks. i kulturskolen, og de som ikke har denne fordypningen. Hvis de tiltakene som prioriteres i dokumentene skulle realiseres slik det er forespeilet her vil denne forskjellen kunne øke og “vanlige” elevers mulighet til å bli kjent med musikk gjennom f.eks. å spille et instrument eller komponere en sang kan forsvinne.

Faircloughs kritiske diskursanalyse har i siste instans som mål å kunne peke på forbedringspotensialer i samfunnet og foreslå alternative løsninger som fremmer det allment gode på en bedre måte (Fairclough, 2010, s. 7). Med det utgangspunktet som dokumentene presenterer, at de estetiske fagene er en viktig del av den opplæringen som skolen skal tilby, vil jeg argumentere for at disse fagene må styrkes som en del av skolen. Funnene i denne oppgaven og drøftingen over viser til at disse fagene står i fare for å miste sin egenart ved at eksterne aktører tar over ansvaret for viktige deler av opplæringen. Det er også en utfordring at fagenes teoretiske sider kan få større plass enn de praktiske og



estetiske fordi dette passer bedre inn i skolens strukturer. Hvis de estetiske fagene skal være allmenne fag må alle elever få kjennskap til alle de viktigste sidene ved fagene, både å skape, presentere, respondere og evaluere (Abbs, 1991). Dette vil kreve store ressurser, både når det gjelder tid, fysiske rammebetingelser og kompetente lærere, samt retningslinjer gitt i gjennomlæreplanverket og vurderingsordninger. Men skolens opplæring skal dekke de grunnleggende behovene hos barn og unge, også når det gjelder å bli kjent med musikk og andre estetiske fag. Dette inkluderer basisferdigheter i alle sidene ved faget. Spesialiseringen må andre aktører kunne stå for, men grunnlaget må fremdeles legges i skolen. Og et godt grunnlag vil kunne sikre en rettferdig opplæring med faget som utgangspunkt i motsetning til at det blir skolens systemer eller kunst- og kulturfeltet som sådan som setter betingelsene.

## 6 Avslutning

I dette siste kapittelet vil jeg komme med noen avsluttende bemerkninger, reflektere over arbeidet med denne oppgaven og min rolle som forsker, samt vise til mulige måter å bygge videre på forskningen som her er presentert.

### 6.1 Avsluttende bemerkninger

Denne masteroppgaven har gått svært detaljert til verks i å analysere et begrenset politisk tekstmateriale. Fordelen med en slik detaljert lingvistisk analyse er at den går inn i kjernen på hvordan språket utøver makt og hvordan gitte formuleringer og ordvalg kan få konsekvenser når de brukes som en del av en diskursiv praksis (se Fairclough, 2015). Resultatet av analysen er dermed en inngående kunnskap om de utvalgte avsnittene og de diskursive formasjonene som setter betingelser for disse tekstene. Dette fører til et solid grunnlag for drøftingene som gjøres og muligheten til å sette tekstene inn i en større sosial sammenheng.

Funnene i oppgaven peker hovedsakelig i to retninger: 1) Det finnes en diskurs på tvers av de tre tidligste dokumentene som fremhever estetiske kulturtilbud som noe viktig som er verdt å støtte politisk, som samtidig nedvurderer estetiske fag i skolen ved ikke å gi dem samme oppmerksomhet og støtte; 2) Den utdanningspolitiske diskursen har gjennomgått et skifte, bort fra førstnevnte diskurs og over på en mer skolerettet diskurs som omhandler estetiske fag i skolen, på skolens betingelser. Dette er en diskurs som står i fare for å overse de estetiske egenskapene ved disse fagene, som ikke så lett vil kunne passe inn i de rammebetingelsene som skolen normalt må forholde seg til. Disse to hovedfunnene indikerer at det er behov for igjen å sette fokus på de estetiske fagene i skolen og sørge for at de får den oppmerksomheten, støtten og ressursene de trenger for å kunne fungere som fullverdige fag, som favner alle sider ved det estetiske feltet i den allmenne grunnopplæringen.

### 6.2 Forskerrefleksjon

Å skulle gjøre en kritisk diskursanalyse er et omfattende og tidkrevende arbeid, og på noen måter for stort for en masteroppgave. Idealene hos Fairclough om en transdisiplinær analyse som spenner fra detaljene i teksten til sammenhengene i

sosial praksis krever kompetanse fra ulike fagfelt og tid til å jobbe grundig med et materiale. Likedan forutsetter målet om å kunne utøve kritikk både dybdeforståelse og oversikt over materialet, i tillegg til en selvkritisk og etterprøvende holdning. Hovedutfordringene i dette arbeidet har derfor handlet om å gjøre valg og bortvalg for å begrense omfanget av oppgaven uten at det går ut over sammenhengene og helheten i materialet. Dette har ført til at mye av plassen i oppgaven brukes til å vise fram og begrunne disse valgene, noe som bidrar til oppgavens troverdighet og samtidig gir utenforstående mulighet til å vurdere og kritisere det arbeidet som er gjort.

Den enkeltutfordringen som kom tydeligst fram i løpet av arbeidet er at jeg ikke er lingvist. Derfor har det vært svært tidkrevende å sette seg inn i Faircloughs tekstanalyse (Fairclough, 2003), og ikke minst har dette vanskeliggjort arbeidet med å velge ut gode og relevante analyseverktøy. Her har et inngående arbeid med hele Faircloughs metode for tekstanalyse vært avgjørende, i tillegg til at jeg har lest meg opp på tilstøtende litteratur og avhandlinger som bruker lingvistisk analyse som en del av kritisk diskursanalyse (Halliday & Matthiessen, 2004; Horsberg, 2010; Johansen, 2012; Svennevig, Sandvik & Vagle, 1995; Vagle, Sandvik, Svennevig & Fjernord, 1993). Det vil likevel forekomme avvik mellom den analysen jeg har gjort og hva som er vanlig praksis i lingvistiske fagmiljøer. Derfor er det brukt mye plass i oppgaven (særlig i kapittel 3 der metoden legges fram og kapittel 4 hvor analysene presenteres) på å forklare hva jeg gjør i analysene og hvordan jeg bruker de ulike begrepene. Dette arbeidet er gjort for at grunnlaget for drøftingen og slutningene som trekkes skal være så robust som mulig, og at sammenhengen mellom detaljer og helhet skal kunne åpenbares.

Fairclough skriver at kritisk diskursanalyse ikke kan ses på som én gitt metode som brukes mekanisk og likt i alle tilfeller. Dette åpner opp for å tilpasse analyseverktøyene man bruker til det materialet man har valgt. Både forskningsspørsmål, hvilke vinklinger som gjøres og hvilke analyseverktøy som tas i bruk springer i følge Fairclough ut fra "the theoretical process of constructing [the research] object." (Fairclough, 2010, s. 234). Dermed handler forskerprosessen om å finne et ståsted å betrakte materialet sitt ut fra, og med utgangspunkt i dette materialet finne hensiktsmessige verktøy for å undersøke

det. Min forståelse av politiske dokumenter som forskningsfelt er preget av den sosialkonstruksjonistiske tanken om hvordan språk er en forutsetning for vår forståelse av verden. Dette betyr at språk har makt og at språk er makt. Siden politikk handler om makt til å styre blir politiske teksters verdensforståelse et sentralt forskningsobjekt. Til dette er kritisk diskursanalyse et nyttig og mangesidig verktøy som avdekker hvordan språk konstruerer en gitt forståelse av verden, både på konkret og overordnet nivå.

I tillegg har min bakgrunn som lærer og pianist samt min interesse for styringsmekanismer og verdier innen kultur og estetikk vært retningsgivende. Dette har ført til et fokus på opplæring i musikk og estetiske disipliner og legitimering av det estetiske som et allment gode. Her er grunnopplæringen for barn og unge et kritisk punkt, fordi det som har allmenn verdi bør være representert i skolen slik at alle får kjennskap til det. Hvis musikk er verdifullt for mennesker på generelt grunnlag må det være en del av grunnopplæringen. Hvis det bare er viktig for noen, ja da er det ikke så farlig og andre aktører enn skolen kan ta seg av det. Slik har både mine interesser og min forståelse av teori ført til at jeg har valgt å fokusere på trekk ved de politiske tekstene som peker på hvilken verdiforståelse og "grundighet" som fremkommer i behandlingen av estetiske kulturtilbud og estetiske fag i skolen. Med grundighet mener jeg her hvordan og i hvilken grad teksten legitimerer og forklarer sine påstander gjennom bruk av tekstlige virkemidler.

I starten av arbeidet forventet jeg å finne en motsetning mellom mine egne holdninger (se kapittel 1.2) og de jeg skulle komme til å finne i materialet. På grunn av min forståelse av at musikkfaget var i ferd med å bli nedprioritert antok jeg at dokumentene tydelig ville gjenspeile dette. Jeg ble derfor til dels overrasket over å finne flere punkter som overlappet med mine egne meninger, særlig i de tidligste dokumentene jeg har sett på (Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014; Meld. St. nr. 20, 2012-2013; NOU 2013:4). Disse inkluderer en tydelig legitimering av kunst og kultur i opplæringen, samt en bekymring for de estetiske fagene i skolen. Begge disse temaene er elementer i funnene som er kommet fram gjennom analysen og drøftet i kapittel 5.2 og 5.3.

Prosesen med denne oppgaven har handlet mer om å lage veien mens man går, i motsetning til kun å gjøre veivalg ved noen få veikryss. Derfor er det mange ting som kunne vært gjort annerledes; helt fra å velge tema og problemstilling, finne dokumenter og trekke ut avsnitt, til å bestemme vinkling på analysen eller organisere analyseskjemaer og delkapitler i oppgaven. I selve materialet finnes det temaer som f.eks. kvalitet og legitimering av kulturpolitikk som det hadde vært veldig interessant å gå inn på; innen kritisk diskursanalyse finnes mange spennende spørsmål som ulike analyseredskaper kan gi svar på; man kan se på estetiske kulturtilbud fra både barnets, lærerens, politikerens og filosofens ståsted. Jeg har valgt de prioriteringene og perspektivene som framkommer i denne oppgaven og mener de er egnet til å kaste lys over et musikkpedagogisk grunnproblem som trenger en tydeligere avklaring. Spørsmålene som stilles rundt musikkfagets posisjon i forhold til estetiske kulturtilbud handler om selve kjernen i musikken, kunsten og det estetiske, og hvilken plass dette skal få i vårt samfunn og våre liv.

### 6.3 Veier videre

Denne masteroppgaven gir et innblikk i hvordan politiske tekster er med på å opprettholde og forsterke en tendens innen musikkopplæring som flytter fokus fra musikkfaget i skolen over på eksterne tilbud. Det pekes samtidig på et dilemma i det å skulle tilpasse musikkfaget til skolens vante rammebetingelser, på bekostning av de estetiske egenskapene ved faget. Utfordringen i dagens musikkopplæring ser ut til å ligge i å finne plass og ressurser nok til å satse på et fullverdig musikkfag som en del av den allmenne grunnopplæringen. Dette er innsikter som viser muligheter til utvikling, både for kultur- og utdanningspolitikken på feltet, men også for fagfeltet musikkpedagogikk. Hvis politikere tar inn over seg behovet for et skolebasert og estetisk musikkfag vil både språkbruken om og bevilgningene til faget endre seg. Utfordringen går også til det musikkpedagogiske forskningsfeltet om å finne og legge fram potensialet i et levende musikkfag innenfor skolens rammer. Et slikt arbeid må inkludere alle ledd i utviklingen av et sterkere musikkfag, fra politiske prosesser, utvikling av læreplaner og fastsetting av rammebetingelser, via strukturering av lærerutdannelsen, utvikling av holdninger hos skoleadministrasjonen og

prioriteringer i ansettelsesprosessen, til den konkrete tilretteleggingen og gjennomføringen av selve musikkundervisningen. På bakgrunn av funnene i denne masteroppgaven må man kunne ønske seg et større og sterkere musikkfag som makter å inkludere alle sidene ved det estetiske feltet i framtidens skole.

Det er selvfølgelig mange sider ved denne oppgavens tematikk og det foreliggende materialet som ikke er blitt belyst her. Man kan nevne lærerens kvalifikasjoner og lærerutdanningens rolle i musikkopplæringen, eller hvordan partipolitikk spiller inn på utformingen av offentlige dokumenter på området. Det hadde også vært interessant å ha muligheten til å gå enda dypere inn i diskusjoner rundt estetikens karakter og rolle i en opplærings situasjon, eller avdekket maktstrukturer i materialet på en mer inngående måte. Alle disse punktene er insentiver til videre forskning. For min egen del finner jeg to temaer spesielt interessante å gå videre med i eventuelt nye forskningsprosjekter. Det første springer ut fra formuleringer i materialet, spesielt i *Kulturutredningen 2014*, rundt kunst og kulturs plass i samfunnet og i offentlig politikk. Her kommer kunstens egenverdi opp som et utilstrekkelig grunnlag for offentlige bevilgninger i seg selv, og kunstens samfunnsmessige bivirkninger brukes i stedet som begrunnelse for en aktiv kulturpolitikk (NOU 2013:4, s. 63-65). Dette kunne vært et givende 'point of departure' for et prosjekt om legitimering av kunst, kultur og estetikk, og som en videreføring av dette: opplæring i estetiske fag. Det andre temaet jeg kunne tenke meg at ble videreført gjennom ny forskning er estetikk som en egen form for kunnskap, i tråd med teoriframlegget i kapittel 2.2.2. Om estetikk skal kunne framstå som et kunnskapsområde på lik linje med det kognitive, det positivistiske og det konstruktive, trengs det mer moderne forskning og teoriutvikling på området. I forhold til skolens utvidede kompetansebegrep, hvor sosiale og emosjonelle kompetanser nå er blitt aktuelle (se NOU 2014:7), vil en utprøving og vitenskapelig fundering av begreper i retning av estetisk kompetanse og estetisk læring kunne føre til en svært interessant debatt og nye posisjoner å se musikkfaget ut ifra.

*Post Scriptum*

Jeg er takknemlig for muligheten til å ha kunnet jobbe med denne tematikken på en så inngående måte som kritisk diskursanalyse åpner opp for og ser fram til å fortsette å lære om estetikkens og musikkens mange sider, gjennom både å skape, presentere, respondere og reflektere over musikk.

## Litteraturliste

- Abbs, P. (1991). Defining the Aesthetic Field. I R. A. Smith & A. Simpson (Red.), *Aesthetics and Arts Education* (s. 245-255). Urbana: University of Illinois Press.
- Angelo, E. & Kalsnes, S. (2014). *Kunstner eller lærer? : profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Arnestad, G. (2012a). *Tala i Kulturløftet: Del 1: Kulturløftet i det statlege kulturbudsjettet 2005-2013: Notat utarbeidd for Kulturutredningen 2014 (Enger-utvalet)*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Arnestad, G. (2012b). *Tala i Kulturløftet: Del 2: Realveksten i Kulturløftet: Utvikling og fordeling etter område og formål: Notat utarbeidd for Kulturutredningen 2014 (Enger-utvalet)*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Bale, K. (2009). *Estetikk: en innføring*. Oslo: Pax.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Baumgarten, A. G. (2008). Fra *Aesthetica* (1750). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori - En antologi* (s. 11-13). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2003). Hvor er makten i teksten? I K. L. Berge, S. Meyer & T. A. Trippestad (Red.), *Maktens tekster* (s. 24-41). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Best, D. (1991). Følelse og fornuft i kunsten. *Forming i skolen, nr. 5*, s. 23-28.
- Borgen, J. S. & Brandt, S. S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? : evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen* (Rapport (NIFU STEP : trykt utg.), Bind 5/2006). Oslo: NIFU STEP.
- Breivik, J.-K. & Christophersen, C. (2012). *Den kulturelle skolesekken - et utredningsnotat*: Stein Rokkan Centre for Social Studies.
- Breivik, J.-K. & Christophersen, C. (2013). *Den kulturelle skolesekken - en tekstsamling*: Stein Rokkan Centre for Social Studies.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2. utg.). London: Routledge.
- Christophersen, C. (2015). Changes and Challenges in Music Education: Reflections on a Norwegian Arts-in-Education Programme. *Music Education Research*, 17(4), 365-380. doi: 10.1080/14613808.2014.930119
- Dewey, J. (1998). *Experience and education* (60th anniversary ed. utg.). West Lafayette, Ind: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring: fra *Art as experience* (1934) *Estetisk teori: en antologi* (s. S. 196-213). Oslo: Universitetsforl.
- Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen. (2014). *Det muliges kunst - Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren*. Oslo: Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet.



- Espeland, M., Allern, T.-H., Carlsen, K. & Kalsnes, S. (2011). *Praktiske og estetisk fag og lærerutdanning : En utredning fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet høsten 2010, i samarbeid med høgskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund* (HSH-rapport (online), Vol. 2001/1.). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152128/Rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (2. utg.). Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3. utg.). London: Routledge.
- Fossum, H. (2010). *På sporet etter den estetiske erfaring : om "det estetiske" i musikkpedagogikk og musikktenkning, med fokus på tenkning omkring den estetiske erfaring og "det estetiske" i Tyskland ved inngangen til et nytt årtusen*
- Foucault, M. (2002). *Archaeology of knowledge (L'archéologie du savoir)*. London: Routledge.
- Gadamer, H.-G. (2008). Fra *Die Aktualität des Schönen: Kunst als Spiel, Symbol und Fest* (1977) *Estetisk teori: en antologi* (s. 355-370). Oslo: Universitetsforl.
- Georgii-Hemming, E., Holgersen, S.-E., Varkøy, Ø. & Väkevå, L. (2015). *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 16 ; Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 16: Norges musikkhøgskole*.
- Goody, J. (1968). *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, S. (2001). Foucault: Power, Knowledge and Discourse. I M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Red.), *Discourse Theory and Practice - A Reader* (s. 72-81). London: SAGE Publications.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3. utg.). London: Arnold.
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?*
- Horsberg, A. H. (2010). *Fra ord til handling : en kritisk diskursanalyse av handlingsplaner*. A.H. Horsberg, Bergen
- Johansen, S. P. (2012). *Semantisk imperialisme? Ein kritisk diskursanalyse av styringsdokument i skuleverket*: The University of Bergen.
- Jørgensen, H. (1982). *Sang og musikk*. Oslo: Aschehoug.
- Kalsnes, S. (2005, 4. mai). De estetiske fagene - taperne i Clemets skolereform. <http://www.utdanningsnytt.no/>. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2005/mai/de-estetiske-fagene--taperne-i-clemets-skolereform/>

- Kalsnes, S. (2014). Kulturskolen som ressurscenter : konsekvenser for kulturskolelæreren (s. 109-124). Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2014.
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskabene : problemer og traditioner i humanioras videnskabssteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kulturdepartementet. (2013a). *Kulturløftet - Politisk regnskap 2005-2013*. Oslo: Kulturdepartementet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kud/k3/kulturloftet\\_hefte\\_7mars\\_endeligversjon\\_8mars2013.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kud/k3/kulturloftet_hefte_7mars_endeligversjon_8mars2013.pdf)
- Kulturdepartementet. (2013b). *Leselyststrategi 2013*. Oslo: Kulturdepartementet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kud/kulturvernmyndigheten/rapporter\\_utredninger/leselyststrategi\\_2013.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kud/kulturvernmyndigheten/rapporter_utredninger/leselyststrategi_2013.pdf)
- Kulturdepartementet. (2016). *Fleirstemt - Strategi for korutvikling i Norge*. Oslo: Kulturdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/d8acf76100904e7ba0056a9fc3085083/korstrategi-2016.pdf>
- Kulturdepartementet. (2017). Ny kulturmelding. Hentet 9. mai 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-kulturmelding/id2542887/>
- Kulturdepartementet. (u.å.). *Kulturløftet*. Oslo: Kulturdepartementet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/778dc6de9d66490183e7131ccd08cfc/kulturloftet\\_august\\_b\\_net3.pdf?id=2155465](https://www.regjeringen.no/contentassets/778dc6de9d66490183e7131ccd08cfc/kulturloftet_august_b_net3.pdf?id=2155465)
- Kulturdepartementet & Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1995). *Broen og den blå hesten*. Oslo: Kulturdepartementet & Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kulturskoleutvalget. (2010). *Kulturskoleløftet - Kulturskole for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring: strategi for kunst og kultur i opplæringen 2007-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper - Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet 10.03.17*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del--verdier-og-prinsipper.pdf>
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, LOV-1998-07-17-61, Kunnskapsdepartementet (1998).
- Meld. St. 5. (2013-2014). *Tilbaketrekning av Prop. 206 L (2012-2013) Endringer i opplæringslova og privatskolelova (gratis kulturskoletilbud)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. nr. 20. (2012-2013). *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Meld. St. nr. 28. (2015-2016). *Fag – ferdypning – forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Music Educators National Conference. (1953 - ). Journal of research in music education. *Journal of Research in Music Education*.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforl.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: mangfold og ferdypning*.
- NOU 2013:4. *Kulturutredningen 2014*. Oslo: Kulturdepartementet.
- NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nyrnes, A. (2008). Ut frå det konkrete: innleiing til ein retorisk kunstfagdidaktikk (s. 9-26). Oslo: Universitetsforl., cop. 2008.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Prop. 206 L. (2012-2013). *Endringer i opplæringslova og privatskolelova (gratis kulturskoletilbud)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rogers, R. (2011). Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research. I R. Rogers (Red.), *An Introduction to critical discourse analysis in education* (2. utg., s. 1-20). New York: Routledge.
- Saxi, K. (2016, 26. april). Styrking av de estetiske fagene i opplæringen i fremtidens skole. <http://www.kunstkultursenteret.no/>. Hentet fra [http://www.kunstkultursenteret.no/wips/180790818/module/articles/smlid/1647364508/smTemplate/Les\\_mer\\_nyheter/template/2013-enkolonne/](http://www.kunstkultursenteret.no/wips/180790818/module/articles/smlid/1647364508/smTemplate/Les_mer_nyheter/template/2013-enkolonne/)
- Schei, T. B. (2010). Diskursanalyser - strategi og gjennomføring. I T. B. Schei, E. Olsen & C. Christophersen (Red.), *Flyt og form*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Schiller, F. (2008). Fra *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev* (1795). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori - en antologi* (s. 94-104). Oslo: Universitetsforlaget.
- St.Meld nr. 48. (2002-2003). *Kulturpolitikk fram mot 2014*. Oslo: Kultur- og kirke departementet.
- St.meld. nr. 8. (2007-2008). *Kulturell skulesekk for framtida*. Oslo: Kultur- og kirke departementet.
- St.meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 38. (2002-2003). *Den kulturelle skulesekken*. Oslo: Kultur- og kirke departementet.

- St.meld. nr. 39. (2002-2003). *"Ei blot til Lyst": om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stavrum, H. (2013). Begeistringsforskning eller evalueringstyranni? ; om kunnskap om kunst for barn og unge. *Nordisk kulturpolitisk tidskrift [elektronisk ressurs]*, 16(1), 154-171.
- Svennevig, J., Sandvik, M. & Vagle, W. (1995). *Tilnærminger til tekst : modeller for språklig tekstanalyse* (Skriftserie (Landslaget for norskundervisning : trykt utg.), Bind nr 89). Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forl.
- Saabye, M. (Red.). (2016). *Læreplanverket for kunnskapsløftet: grunnskolen*. Oslo: Pedlex AS.
- Tveit, R. O. (2011). *Portvaktane: utveljing av musikkproduksjonar i Den kulturelle skulesekken i Noreg*. Bergen: R. O. Tveit.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Nye læreplaner i 2020. Hentet 11. april 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/nye-lareplaner---2020/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Læreplanverket. Hentet 9. mai 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Vagle, W., Sandvik, M., Svennevig, J. & Fjernord. (1993). *Tekst og kontekst : en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk* (Skriftserie (Landslaget for norskundervisning : trykt utg.), Bind nr 73). Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen.
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle): om musikkens syn i norsk grunnskole* (2001:2). Norges musikkhøgskole, Oslo
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk - strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Varkøy, Ø. (2012). *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forl.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag / Samfundslitteratur.
- Wodak, R. & Meyer, M. (Red.). (2009). *Methods of Critical Discourse Analysis* (2. utg.). London: SAGE Publications Ltd.

## Vedlegg 1 – Avsnitt fra Kulturdepartementet

**Første avsnitt: Kulturutredningen 2014 (NOU 2013:4, s. 214-215)**

*Del III Kulturpolitikken etter 2005*

[...]

*Kapittel 11 Den statlige kulturpolitikken etter 2005*

[...]

*Kapittel 11.16 Den kulturelle skolesekken og Den kulturelle spaserstokken*

[...]

*Kapittel 11.16.1 Utvalgets vurdering*

Den kulturelle skolesekken har blitt beskrevet som det viktigste nye kulturpolitiske tiltaket det siste tiåret og er en ordning som andre land ser på med interesse. Oppbyggingen av DKS på 2000-tallet har styrket kunst- og kulturformidlingen til barn og unge over hele landet på en vesentlig måte. Utvalget merker seg vurderingene i notatet fra Uni Rokkansenteret. Innenfor kultursektoren er det en tendens til å se kritiske innsikter som framkommer gjennom forskning, som ødeleggende snarere enn som et grunnlag for å utvikle og forbedre kunst- og kulturvirksomheten. Notatet peker på flere viktige spenninger som knytter seg til DKS-ordningen. Ikke minst gjelder det tendensen til at DKS går på bekostning av kunstfagopplæringen, som utvalget oppfatter som problematisk. Utvalget vil samtidig understreke at DKS er et meget verdifullt tilskudd til kulturpolitikken som bør videreutvikles i årene som kommer. I de foregående avsnittene har vi sett at Kulturløftet har gitt begrenset uttelling på flere kulturfelt med hensyn til formidling og publikum. I denne tiden har finansieringen av DKS stått stille. Etter utvalgets oppfatning er det derfor god grunn til å ønske seg en sterkere satsing på DKS i årene som kommer.

[...]

## Andre avsnitt: Kulturutredningen 2014 (NOU 2013:4, s. 283)

### *Del III Kulturpolitikken etter 2005*

[...]

### *Kapittel 12 Kommunal og fylkeskommunal kulturpolitikk*

[...]

#### *Kapittel 12.31 Utvalgets vurdering*

[...]

Flere av kulturarenaene i det lokale kulturlivet vi har omtalt, kan sies å høre til i det vi har kalt *læringsleddet* i kulturlivets verdikjede. Dette er arenaer hvor barn og unge får mulighet til å uttrykke seg kunstnerisk og til å utvikle ferdigheter og talenter. Det er viktig å anerkjenne egenverdien av virksomheten som foregår i kulturskoler, fritidsklubber, musikkverksteder og det frivillige kulturlivet. Disse arenaene har samtidig en viktig rolle i utviklingen og fornyelsen av kunst- og kulturlivet. Etter utvalgets oppfatning har disse kulturarenaene i for liten grad fått ta del i veksten i kulturlivet som har funnet sted i kulturløftperioden.

Betydningen av disse læringsarenaene for tilveksten til kulturlivet har blitt forsterket i de siste årene som en følge av nedbyggingen av de estetiske fagene i grunnskolen. Utvalget vil understreke at denne utviklingen er bekymringsfull, og at læringsarenaer innenfor kultursektoren aldri vil kunne erstatte de estetiske fagene i grunnskolen som et universelt tilbud.

Vi har vist at kommunenes driftsutgifter til kulturskolene økte etter årtusenskiftet, men at denne utgiftsøkningen har flatet ut etter 2005. De politiske forventningene til kulturskolene er omfattende. Det er et mål at alle barn som ønsker det, skal ha et tilbud om kulturskole. Kulturskolene forventes også å være et ressurscenter for det lokale kulturlivet. Elevtallet ved kulturskolene har økt noe de seneste årene, men veksten i antall barn som står på venteliste, er større. Vi har vist til forskning som viser at kulturskolene preges av sosial ulikhet, blant annet ved at barn av foreldre med høy utdanning er overrepresenterte blant elevene.

Selv om det har blitt bevilget statlige prosjektmidler til kulturskolene de seneste årene, er skolene i dag langt unna å ha kapasitet til å oppfylle forventningene som stilles til dem. Dersom kulturskolene skal utvikles til å bli et tilbud for alle barn og til å fungere som ressursentre i det lokale kulturlivet, vil det kreve en opptrapping av ressursbruken til dette formålet i årene som kommer. Utvalget mener det er nødvendig med en styrking av den statlige innsatsen på dette området. Etter utvalgets oppfatning er det nødvendig å avklare om kulturskolene skal utvikles som selvstendige kulturinstitusjoner, eller om de skal integreres i skoleverket. I forlengelsen av dette mener utvalget det også er nødvendig å avklare hvilken sektortilknytning som er den mest hensiktsmessige for kulturskolene.

Utvalget mener det er viktig at spørsmålet om hvordan man kan styrke kulturskolen, må sees i sammenheng med situasjonen til de estetiske fagene i skolen. I denne forbindelse mener utvalget det er avgjørende at kulturskolene ikke blir en erstatning for de estetiske fagene i grunnskolen. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 15.

[...]

### Tredje avsnitt: Kulturutredningen 2014 (NOU 2013:4, s. 305-306)

#### *Del IV Kulturpolitikk etter 2014*

[...]

#### *Kapittel 15 Styrk den kulturelle grunnmuren – et løft for det lokale kulturlivet*

[...]

#### *Kapittel 15.3 Styrk den lokale kunst- og kulturfaglige kompetansen*

Som utvalget har pekt på i kapittel 12, er det å løfte den kunst- og kulturfaglige kompetansen i hele befolkningen en av hjørnesteinene i arbeidet med å styrke den kulturelle grunnmuren. Samme sted har utvalget uttrykt bekymring for nedbyggingen av de estetiske fagene i grunnskolen og understreket at læringsarenaer innenfor kultursektoren aldri vil kunne erstatte de estetiske fagene i grunnskolen som et universelt tilbud.

Likeledes har utvalget i kapittel 11 drøftet hvordan Den kulturelle skolesekken som en av flere ordninger i økende grad kan hevdes å «spise» seg inn på kunstfagutdanningen i skolen, og hvordan dette kan bidra til en nedvurdering og svekkelse av læreres profesjonsstatus og profesjonelle jurisdiksjon.

Når de estetiske fag får redusert plass i den ordinære skolegangen, øker den kulturpolitiske betydningen av den kunst- og kulturfaglig kompetansebyggingen som skjer i kulturskolen og det frivillige organisasjonslivet. Kulturskolen og det frivillige kulturlivet er således viktige byggesteiner i framtidens kulturliv, både på publikums- og utøversiden. I tillegg kommer at barn, unge og voksne i alle aldre gjennom deltakelse i kunst- og kulturaktiviteter utvikler kunnskap, ferdigheter og kreativitet som er viktig på andre samfunnsområder. Utvalget tror det er nødvendig å klargjøre hvilke roller disse to partene skal ha i årene framover, også fordi det er mye som tyder på at det frivillige kulturlivet har en bredere rekrutteringsflate enn kulturskolen. En slik klargjøring må skje i nært samarbeid med berørte parter og knyttes til det økte plan- og samordningsansvaret som utvalget foreslår legges til kommuner og fylkeskommuner gjennom endringen av kulturloven – jf. punkt 15.2 ovenfor.



## Vedlegg 2 – Avsnitt fra Kunnskapsdepartementet

### Første avsnitt: *På rett vei* (Meld. St. nr. 20, 2012-2013, s. 71)

#### *Del II Vurderinger og tiltak*

#### *4 Mer og bedre læring*

[...]

#### *4.4 Om enkelte fag og fagområder*

[...]

#### *4.4.4 Praktiske og estetiske fag*

[...]

#### *Departementets vurderinger*

Departementet er opptatt av at elever skal møte kunst- og kulturuttrykk i skolehverdagen og at de estetiske fagdisiplinene skal bidra til kreativitet, skaperglede og mestring på tvers av fag. De estetiske fagene skal ha høy status i skolen. Departementet ønsker å stimulere til å styrke arbeidet med kunst og kultur i opplæringen, slik det er lagt til rette for med flere satsinger fra nasjonalt nivå. Departementet vil medvirke til at de miljøene som bidrar til aktivitet med kunst- og kulturfaglig kompetanse og aktivitet i skolen styrkes gjennom bedre samordning. Departementet vil at kunst- og kultursatsingene overfor skolen gjennomgås for å vurdere nye løsninger, og at forslagene ses i sammenheng med evalueringene av DKS og anbefalingene fra Enger-utvalget, NOU 2013: 4 Kulturutredningen 2014.

#### *Departementet vil*

- i forbindelse med at kommunene er gitt midler til en kulturskoletime for elever i 1.–4. trinn eller i tilknytning til skole og/eller SFO, sende på høring et lovforslag om å innføre en plikt for kommunene til å gi elevene dette tilbudet
- at kommunene styrker pedagogisk og kunstfaglig kompetanse ved nyttilsettinger i kulturskolene ved å bruke bevilgningen til den nye kulturskoletimen

- styrke arbeidet med å definere innhold og kvalitet i kulturskolene gjennom arbeidet med ny rammeplan for kulturskolen som utvikles i Norsk kulturskoleråd
- videreføre tilbud om videreutdanning i praktiske og estetiske fag som del av strategien Kompetanse for kvalitet, og fremme forslag for partene om å inkludere kulturskolens lærere i ordningen
- sette sammen en ekspertgruppe for å få forslag som kan gi bedre koordinering og samlet innsats fra kunst- og kulturfaglige miljøer som har aktiviteter rettet mot skolen

**Andre avsnitt: Elevenes læring i fremtidens skole (NOU 2014:7, s. 94)***6 Fag i grunnopplæringen*

[...]

*6.11 Utvalgets vurdering*

[...]

De praktiske og estetiske fagene, inkludert kroppsøving, har det til felles at spesialisering og egen utøving er sentralt for en del elever. En utfordring i disse fagene kan være å balansere praktisk utøvelse og kvalifisering for videre studier på den ene siden, og kunnskapstilegnelse og opplevelsesdimensjonene på den andre. Dette er et dobbelt siktemål som ikke er unikt for disse fagene, men som kanskje her er særskilt utfordrende å ivareta for skolen. Ofte virker aktører som idrettslag og kulturskoler sammen med skolen når det gjelder å bygge opp utøverkompetanse hos elevene, og dette kan ses på som en form for fordypning. Samtidig viser gjennomgangen i dette kapitlet at bredden i flere av de praktiske og estetiske fagene er til hinder for at elevene skal kunne gå i dybden i enkeltemner. Utvalget vil i hovedutredningen se nærmere på potensialet som ligger i samvirke mellom skole og samfunn når det gjelder muligheter for å gå i dybden i enkeltemner i disse fagene.

[...]

### Tredje avsnitt: *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, s. 25)

#### *2 Kompetanser for fremtidens skole*

[...]

#### *2.3 Fagspesifikk kompetanse*

[...]

#### *2.3.1 Fagområder*

[...]

#### *Praktiske og estetiske fag*

Betegnelsen praktiske og estetiske fag omfatter en bred gruppe fag, i dagens skole representert ved fagene musikk, kunst og håndverk, kroppsøving og mat og helse. Praktiske og estetiske fagområder bidrar til bredde i den kompetansen elevene skal utvikle i skolen som grunnlag for videre utdanning og yrkes- og samfunnsdeltakelse. Arbeidslivet trenger en rekke kompetanser som de praktiske og estetiske fagene i skolen tilbyr.

Estetiske fag bidrar til at elevene får oppleve ulike kunstneriske uttrykksformer og lærer å uttrykke seg og kommunisere gjennom ulike kunstformer. Kunstneriske og estetiske uttrykksformer kan bidra til refleksjon over det samfunnet vi lever i, og over ulike kulturer. Dette har stor betydning i et flerkulturelt samfunn. Å erfare og være med på å skape kunstneriske uttrykk kan ha betydning for den enkeltes identitetsutvikling, kunnskapsutvikling og evne til å uttrykke seg. Fagene bidrar til å utvikle en annen type forståelse enn vitenskapelig orienterte fag og gir rom for å utforske og eksperimentere uten at målet er å komme fram til riktige svar.<sup>20</sup>

[...]

## Fjerde avsnitt: *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, s. 53)

### *3 Fornyelse av skolefagene*

[...]

#### *3.2 Fornyelse av fagene i skolen*

[...]

##### *3.2.4 Fagområdene*

[...]

##### *Praktiske og estetiske fag*

På sikt må de praktiske og estetiske fagene styrkes i skolen. Grunnopplæringen skal gi elevene erfaringer med og muligheter for utvikling innenfor et bredt spekter av fagområder, enten de skal inn i høyere utdanning eller ut i et yrke. Det kan ikke forventes at elevene velger praktiske og estetiske fag dersom de ikke får erfaringer med disse fagene i grunnskolen. Arbeidslivet trenger en lang rekke kompetanser som de praktiske og estetiske fagene i skolen tilbyr. Sett under ett representerer de praktiske og estetiske fagene en bredde i kompetanse som fagfornyelsen må reflektere. Stikkord som fysisk aktivitet, håndverksmessige ferdigheter og forståelse for matkultur viser hvor sammensatt fagområdet er.

Delutredningen konkluderer med at profilen til de praktiske og estetiske fagene samlet sett kan gå ut over elevenes mulighet for dybdelæring fordi de har et stort omfang. Det å skulle «rekke over alt» kan gå ut over muligheten til fordypning. I musikkfaget kan de utøvende delene ved faget se ut til å dominere over opplevelses- og kunnskapsdimensjonen av faget. Mat og helse-faget ser ut til å ha blitt både et mer allmenndannende og et mer profesjons- og yrkesrettet fag. Et kunst- og håndverksfag som skal favne bredt, synes å være det sentrale hensynet i dette faget, og bredden i faget kan begrense muligheten for å kunne gå i dybden i enkeltemner.

Utvalget mener at delutredningen tydelig viser at læreplanene i de praktiske og estetiske fagene er ambisiøse. Et viktig første skritt i fornyelsen av disse fagene vil være å enes om hvordan de samlet skal ta ansvar for de fire

kompetanseområdene. Dette bør legges opp som en større og grundig faglig diskusjon av hvilken plass og funksjon fagområdet skal ha i fremtidens skole. Diskusjonen bør ta for seg spørsmål som fagstruktur, formål og innhold. Målet med fagutviklingen må være styrkede praktiske og estetiske fag i grunnopplæringen som er relevante i et perspektiv på 20–30 år. Utvalget mener at grunnopplæringen så vel som fagmiljøene på lang sikt vil være tjent med at fagutviklingen på dette området i skolen gjøres på en grundig måte. Et oppdrag om å redusere og forenkle, fokusere og tydeliggjøre vil stille krav til fagmiljøene om å prioritere.<sup>35</sup>

[...]

**Femte avsnitt: Fag – Fordypning – Forståelse (Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 49)**

*4 Fagfornyelse*

[...]

*4.6 Skolens fag og fagområder*

[...]

*4.6.1 Praktiske og estetiske fag*

[...]

*Departementets vurdering*

Departementet ønsker å bidra til å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen, og den planlagte fagfornyelsen gjelder også disse fagene.

I dag velger om lag halvparten av elevene fra ungdomstrinnet yrkesfag i videregående opplæring. Det er avgjørende for å dekke samfunnets kompetansebehov at dette nivået opprettholdes. Opplæring i praktiske ferdigheter i grunnskolen er imidlertid mer enn bare en forberedelse til yrkesfag. Det er en viktig del av allmenndannelsen uansett senere studie- og yrkesvalg.

Vurderingsordningen i fag har effekt på opplæringen, og erfaring tilsier at eksamen i et fag kan bidra til å styrke prioriteringen av faget. I dag kan elevene komme opp til muntlig eksamen i ett av følgende fag: norsk, matematikk, engelsk, naturfag, samfunnsfag, KRLE og fremmedspråk. Departementet vil derfor vurdere å innføre lokalt gitt muntlig eksamen etter 10. trinn også for de praktiske og estetiske fagene.

En muntlig eksamen på ungdomstrinnet kan bidra til et større lokalt tolkningsfellesskap og større felles forståelse av hva man skal legge vekt på i vurderingen av elevens kompetanse i fagene. Standpunkt karakterer i de praktiske og estetiske fagene er de karakterene det oftest klages på til Fylkesmannen. Til lokale eksamener har faglæreren en plikt til å utarbeide eksamensoppgaver, og å stille som sensor. Denne typen arbeid forutsetter en diskusjon mellom kollegaer og skoler i en kommune, og vil kunne bidra til å

utvikle en felles forståelse av hvordan kompetanse i disse fagene kan vurderes på en bedre måte.

Fagene musikk, kunst og håndverk, mat og helse og kroppsøving kan inkluderes som trekkfag ved lokal gitt muntlig eksamen etter 10. årstrinn på linje med de øvrige fagene uten at dette vil ha merkostnader.

*Departementet vil*

- vurdere musikk, kunst og håndverk, kroppsøving og mat og helse som trekkfag til lokalt gitt muntlig eksamen på linje med øvrige trekkfag etter 10. skoleår
- utrede om faget kunst og håndverk bør styrkes ved å dele faget i to ulike deler på ungdomstrinnet, med en egen læreplan i håndverksfag og en egen plan for kunstfag

[...]



**Sjette avsnitt: Fag – Fordypning – Forståelse (Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 74)**

*7 Implementering av læreplanverket*

[...]

*7.3 Kompetanseutvikling og kapasitetsbygging*

[...]

*Departementets vurdering*

[...]

Figur 7.3 viser at det er i de praktiske og estetiske fagene og i engelsk at det er størst andel lærere på mellomtrinnet som har få eller ingen studiepoeng.

Departementet merker seg at det er særlig i fag som i dag ikke har kompetansekrav, som de praktiske og estetiske fagene, at det er størst andel lærere som ikke har faglig fordypning. Det er grundig dokumentert i forskning at lærernes fagkunnskap har betydning for elevenes læringsutbytte. Lærere som er faglig trygge er mindre bundet til faste opplegg og metoder og kan variere og videreutvikle egen undervisning.<sup>25</sup> Det er for eksempel dokumentert at det viktig at lærere behersker de praktiske ferdighetene elevene forventes å utvikle.<sup>26</sup> Departementet vil derfor vurdere om det for nye lærere, i flere fag enn i dag, skal innføres kompetansekrav for å undervise i grunnskolen.

## Vedlegg 3 – Avsnitt fra samarbeidsdokumentet

**Første avsnitt: *Det muliges kunst* (Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014, s. 72)**

### *Kapittel 4 Oppsummering av anbefalinger*

Ekspertgruppa for kunst og kultur i opplæringen har med denne rapporten gitt kulturministeren og kunnskapsministeren 10 råd og en rekke anbefalinger for hvordan disse rådene kan realiseres.

I møter med engasjerte fagfolk i sektorene har mange tatt til orde for å utvide timetallet for estetiske fag i opplæringen. Dette er imidlertid ikke ekspertgruppas anbefaling. Med det tidspresset som er i skolen i dag foreslås ikke endring av fag- og timefordelingen, gitt at forslagene til endringer for formgivningsfag og musikk, dans, drama følges opp i samsvar med Meld. St. 20 (2012-2013) På rett vei.

Ekspertgruppas anbefaling er at de timene og fagene som er i skolen sikres med kompetanse og kvalitet. Det gjelder krav til læreres kompetanse i faget de underviser i, og det gjelder rom- og utstyrssituasjonen for arbeid i de estetiske fagene. Ekspertgruppa vil på det sterkeste oppfordre til at betydningen av de estetiske fagene får økt politisk oppmerksomhet, og at det beskrives tydeligere enn i dag hvordan estetiske læreprosesser inngår i alle skolens fag, i samsvar med prinsipper for opplæringen og generell del av læreplanverket. I tillegg er arbeidet med kunst og kultur forankret i kompetansemål for flere fag.

Ekspertgruppa har registrert svært stor ulikhet i praksis ved skolene de har besøkt, og oppsummerer at det blant annet kan relateres til engasjement og forankring i ledelsen på alle nivå, ikke minst på skole- og klassenivå. Det handler om kunnskap, holdninger, lærings- og menneskesyn. Og prioritering.

Men skolens tid er knapp, selv med rett innstilling og lærere med fordypning i faget er 1 time musikk og 2 timer kunst og håndverk i uka svært lite for å oppnå resultater i samsvar med kompetansemålene i fagene. For å prestere på høyt nivå i sang eller som musiker kreves øving og individuell oppfølging i en grad

den obligatoriske skolen aldri vil være i stand til å gi. Derfor er det av stor betydning å legge til rette for at alle elever som ønsker mer undervisning i disse fagene eller andre kunstdisipliner får fordypning i kulturskolen.

En styrking av kulturskolen og de mulighetene som gis med Den kulturelle skolesekken, og ikke minst hvordan kulturskolevirksomheten og DKS kan utvikles i et samarbeid på alle nivå, er en rød tråd i anbefalingene fra ekspertgruppa. For å sikre god forankring i begge sektorer, anbefaler ekspertgruppa at DKS-ordningen og kulturskole- satsingen gjensidig forsterkes i felles politisk styringsgruppe. Det legges opp til at det løpende arbeidet med ordningene integreres i et reetablert nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen i Oslo. Ved å plassere senteret i Oslo kan fagmiljøer som i dag finansieres fra Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet få et fagmiljø og en arena for samarbeid om både kulturskolevirksomhet og Den kulturelle skolesekken. Ved samlokalisering kan også kunst- og kulturinstitusjoner og organisasjoner som har skolerettet virksomhet bidra til arbeidet i senteret. Arbeidet skal forankres i fagmiljøer ved høyere kunstutdanning, barnehagelærerutdanning og lærerutdanning. Kompetanse, kvalitet og kapasitet har ligget til grunn for disse anbefalingene fra ekspertgruppa.

Ekspertgruppa gir med sine anbefalinger retning for hvordan arbeidet kan desentraliseres, forenkles og bidra til å styrke arbeidet med lokal kulturell grunnmur. Noen av anbefalingene kan på kort sikt forvaltes i eksisterende strukturer og fremmes for styringsgruppa for Den kulturelle skolesekken, slik den fungerer i dag. Men det gis også anbefalinger til omfattende endringer som etter hvert kan legges til det nye nasjonale senteret for utredning og anbefalinger for politiske vedtak.

## Vedlegg 4 – Oppsummering av analysene

### Fra Kulturdepartementet

Første avsnitt, *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4, s. 214-215)

Andre avsnitt, *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4, s. 283)

Tredje avsnitt *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4, s. 305-306)

### Verktøysett 1 – Handling

|                         | 1. avsnitt | 2. avsnitt | 3. avsnitt | SUM       |
|-------------------------|------------|------------|------------|-----------|
| <i>Antall utsagn</i>    | 13         | 31         | 16         | <b>60</b> |
| <i>Antall setninger</i> | 10         | 21         | 8          | <b>39</b> |

| <b>Grammatisk stemning</b> | 1. avsnitt | 2. avsnitt | 3. avsnitt | SUM       |
|----------------------------|------------|------------|------------|-----------|
| Deklarativ                 | 13         | 31         | 16         | <b>60</b> |
| Interrogativ               | 0          | 0          | 0          | <b>0</b>  |
| Imperativ                  | 0          | 0          | 0          | <b>0</b>  |
| Ufullstendig setning       | 0          | 0          | 0          | <b>0</b>  |

| <b>Talefunksjon</b>            | 1. avsnitt | 2. avsnitt | 3. avsnitt | SUM       |
|--------------------------------|------------|------------|------------|-----------|
| Uttalelse                      | 11         | 22         | 12         | <b>45</b> |
| <i>fakta</i>                   | 10         | 17         | 8          | <b>35</b> |
| <i>evaluering</i>              | 1          | 2          | 3          | <b>6</b>  |
| <i>hypotetisk/forutsigelse</i> | 0          | 3          | 1          | <b>4</b>  |
| Spørsmål                       | 0          | 0          | 0          | <b>0</b>  |
| Krav                           | 2          | 9          | 4          | <b>15</b> |
| Tilbud                         | 0          | 0          | 0          | <b>0</b>  |

| <b>Utveksling</b> | 1. avsnitt | 2. avsnitt | 3. avsnitt | SUM       |
|-------------------|------------|------------|------------|-----------|
| Kunnskap          | 1          | 10         | 4          | <b>15</b> |
| Aktivitet         | 2          | 9          | 4          | <b>15</b> |
| Metafor           | 10         | 12         | 8          | <b>30</b> |

**Verktøysett 2 – Representasjon**

|                         | 1. avsnitt | 2. avsnitt | 3. avsnitt | <b>SUM</b> |
|-------------------------|------------|------------|------------|------------|
| <i>Antall prosesser</i> | 22         | 61         | 27         | <b>110</b> |
| <i>Antall setninger</i> | 10         | 21         | 8          | <b>39</b>  |

| <b>Prosesser</b>   | 1. avsnitt | 2. avsnitt | 3. avsnitt | <b>SUM</b> |
|--------------------|------------|------------|------------|------------|
| Materiell          | 10         | 23         | 11         | <b>44</b>  |
| <i>transitiv</i>   | 6          | 14         | 5          | <b>25</b>  |
| <i>intransitiv</i> | 4          | 9          | 6          | <b>19</b>  |
| Verbal             | 0          | 8          | 6          | <b>14</b>  |
| Mental             | 6          | 8          | 2          | <b>16</b>  |
| Relasjonell        | 5          | 18         | 7          | <b>30</b>  |
| <i>type 1</i>      | 3          | 14         | 3          | <b>20</b>  |
| <i>type 2</i>      | 2          | 4          | 4          | <b>10</b>  |
| Eksistensiell      | 1          | 3          | 2          | <b>6</b>   |

**Verktøysett 3 – Identitet**

|                              | 1. avsnitt | 2. avsnitt | 3. avsnitt | <b>SUM</b> |
|------------------------------|------------|------------|------------|------------|
| <i>Antall modifiseringer</i> | 11         | 27         | 11         | <b>49</b>  |
| <i>Antall setninger</i>      | 10         | 21         | 8          | <b>39</b>  |

| <b>Evaluering</b>           | 1. avsnitt | 2. avsnitt | 3. avsnitt | <b>SUM</b> |
|-----------------------------|------------|------------|------------|------------|
| Evaluerende uttalelser      | 6          | 8          | 8          | <b>24</b>  |
| Affektive mentale prosesser | 6          | 5          | 1          | <b>12</b>  |
| Deontiske modaliteter       | 2          | 11         | 5          | <b>18</b>  |
| Verdiantakelser             | 4          | 6          | 6          | <b>16</b>  |

| <b>Modalitet</b>    | 1. avsnitt | 2. avsnitt | 3. avsnitt | <b>SUM</b> |
|---------------------|------------|------------|------------|------------|
| <b>EPISTEMISK</b>   |            |            |            |            |
| <b>Uttalelser</b>   | <b>9</b>   | <b>9</b>   | <b>7</b>   | <b>25</b>  |
| Hevde               | 9          | 8          | 6          | 23         |
| <i>sterk</i>        | 4          | 4          | 3          | 11         |
| <i>middels</i>      | 1          | 3          |            | 4          |
| <i>svak</i>         | 4          | 1          | 3          | 8          |
| Benekte             |            | 1          | 1          | 2          |
| <i>sterk</i>        |            | 1          | 1          | 2          |
| <i>middels</i>      |            |            |            | -          |
| <i>svak</i>         |            |            |            | -          |
| <b>Spørsmål</b>     |            |            |            | -          |
| Positiv             |            |            |            | -          |
| <i>sterk</i>        |            |            |            | -          |
| <i>middels</i>      |            |            |            | -          |
| <i>svak</i>         |            |            |            | -          |
| Negativ             |            |            |            | -          |
| <i>sterk</i>        |            |            |            | -          |
| <i>middels</i>      |            |            |            | -          |
| <i>svak</i>         |            |            |            | -          |
| <b>DEONTISK</b>     |            |            |            |            |
| <b>Krav</b>         | <b>2</b>   | <b>18</b>  | <b>4</b>   | <b>24</b>  |
| Påbud               | 2          | 17         | 4          | 23         |
| <i>sterk</i>        |            | 11         | 2          | 13         |
| <i>middels</i>      |            | 1          |            | 1          |
| <i>svak</i>         | 2          | 5          | 2          | 9          |
| Forbud              |            | 1          |            | 1          |
| <i>sterk</i>        |            | 1          |            | 1          |
| <i>middels</i>      |            |            |            | -          |
| <i>svak</i>         |            |            |            | -          |
| <b>Forpliktelse</b> |            |            |            | -          |
| Tilbud              |            |            |            | -          |
| <i>sterk</i>        |            |            |            | -          |
| <i>middels</i>      |            |            |            | -          |
| <i>svak</i>         |            |            |            | -          |
| Avslag              |            |            |            | -          |
| <i>sterk</i>        |            |            |            | -          |
| <i>middels</i>      |            |            |            | -          |
| <i>svak</i>         |            |            |            | -          |

## Verktøysett 4 – Relasjoner

| Subjunksjoner          | 1. avsnitt | 2. avsnitt | 3. avsnitt | SUM |
|------------------------|------------|------------|------------|-----|
| Kausal                 | 1          | 1          | 1          | 3   |
| <i>grunn</i>           | 1          | 0          | 1          | 2   |
| <i>konsekvens</i>      | 0          | 1          | 0          | 1   |
| <i>hensikt</i>         | 0          | 0          | 0          | 0   |
| Kondisjonal            | 0          | 1          | 0          | 1   |
| Temporal               | 1          | 0          | 1          | 2   |
| Additiv                | 2          | 7          | 14         | 23  |
| Utdypende              | 4          | 5          | 3          | 12  |
| Kontrastiv/Innrømmende | 1          | 3          | 1          | 5   |

| Leksikalske relasjoner i FØRSTE AVSNITT |   |         |
|---|---|---------|
| Nr.:                                    | Innhold:  | Antall: |
| 1                                       | Utvalg  | 5       |
| 2                                       | DKS   | 7       |
| 3                                       | Kunst- og kulturformidling / Kunst- og kulturvirksomhet | 2       |
| 4                                       | Notat   | 2       |
| 5                                       | Kulturpolitikk / Kulturfelt                             | 2       |

| Leksikalske relasjoner i ANDRE AVSNITT |   |         |
|--|---|---------|
| Nr.:                                   | Innhold:  | Antall: |
| 1                                      | Kulturarena / Arena / Læringsarena / Kulturinstitusjon        | 7       |
| 2                                      | Kulturliv / Kunst- og kulturliv / Kultursektor                | 9       |
| 3                                      | Utvalg / Vi   | 11      |
| 4                                      | Utvikling / Vekst / Opptrapping / Styrke / Øke / Forsterke    | 13      |
| 4i                                     | Utvikling / Nedbygging  | 2       |
| 5                                      | Estetiske fag   | 4       |
| 6                                      | Kulturskole / Skole   | 13      |
| 7                                      | Siste år  | 3       |
| 7i                                     | År som kommer   | 1       |
| 8                                      | Barn og unge / Barn / Elevtall / Elev                         | 7       |
| 9                                      | Forventninger   | 3       |
| 10                                     | Tilbud  | 3       |
| 11                                     | Ressurssenter   | 2       |
| 12                                     | Driftsutgifter / Utgiftsøkning / Prosjektmidler / Ressursbruk | 4       |
| 13                                     | Grunnskole / Skoleverk / Skole                                | 5       |
| 14                                     | Stat  | 2       |
| 15                                     | Erstatning  | 2       |

| <b>Leksikalske relasjoner i TREDJE AVSNITT</b> |  |                |
|--|--|----------------|
| <i>Nr.:</i>                                    | <i>Innhold:</i>  | <i>Antall:</i> |
| 1  | Kunst og kulturfaglig kompetanse / Kunnskap, ferdighet, kreativitet  | 4              |
| 2  | Utvalg   | 5              |
| 3  | Estetiske fag / Kunstfagutdanning  | 4              |
| 4  | Grunnskole / Skole / Skolegang   | 4              |
| 5  | Kapittel   | 2              |
| 6  | Ordning / Tilbud   | 2              |
| 7  | Nedbygging / Nedvurdering / Svekkelse  | 3              |
| 8  | Profesjonsstatus / Profesjonell jurisdiksjon   | 2              |
| 9  | Kultursektor / Kulturpolitikk / Kulturliv  | 3              |
| 10   | Kulturell grunnmur / Læringsarena / Kulturell skolesekk / Kulturskole / Frivillig organisasjonsliv / Frivillig kulturliv / Kunst- og kulturaktivitet / Berørt part | 7              |
| 10i  | Kulturskole  | 2              |
| 10ii   | Frivillig kulturliv  | 2              |
| 11   | Hjørnestein / Byggestein   | 2              |
| 12   | Hel befolkning / Barn, unge, voksne  | 2              |
| 13   | Viktig / Nødvendig   | 3              |
| 14   | Framtid / Årene framover   | 2              |
| 15   | Klargjøre / Klargjøring  | 2              |



## Fra Kunnskapsdepartementet

Første avsnitt, *På rett vei* (Meld. St. nr. 20, 2012-2013, s. 71)

Andre avsnitt, *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7, s. 94)

Tredje avsnitt, *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, s. 25)

Fjerde avsnitt, *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, s. 53)

Femte avsnitt, *Fag – Fordypning – Forståelse* (Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 49)

Sjette avsnitt, *Fag – Fordypning – Forståelse* (Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 74)

### Verktøysett 1 – Handling

|                         | 1. av. | 2. av. | 3. av. | 4. av. | 5. av. | 6. av | SUM       |
|-------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-----------|
| <i>Antall utsagn</i>    | 16     | 7      | 11     | 19     | 18     | 9     | <b>80</b> |
| <i>Antall setninger</i> | 10     | 6      | 8      | 18     | 15     | 6     | <b>63</b> |

| <b>Grammatisk stemning</b> | 1. av. | 2. av. | 3. av. | 4. av. | 5. av. | 6. av | SUM       |
|----------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-----------|
| Deklarativ                 | 16     | 7      | 11     | 19     | 18     | 9     | <b>80</b> |
| Interrogativ               | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0     | <b>0</b>  |
| Imperativ                  | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0     | <b>0</b>  |
| Ufullstendig setning       | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0     | <b>0</b>  |

| <b>Talefunksjon</b>            | 1. av. | 2. av. | 3. av. | 4. av. | 5. av. | 6. av | SUM       |
|--------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-----------|
| Uttalelse                      | 3      | 6      | 11     | 12     | 12     | 7     | <b>51</b> |
| <i>fakta</i>                   | 2      | 6      | 11     | 5      | 9      | 7     | <b>40</b> |
| <i>evaluering</i>              | 1      | 0      | 0      | 5      | 1      | 0     | <b>7</b>  |
| <i>hypotetisk/forutsigelse</i> | 0      | 0      | 0      | 2      | 2      | 0     | <b>4</b>  |
| Spørsmål                       | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 1     | <b>1</b>  |
| Krav                           | 6      | 0      | 0      | 7      | 2      | 0     | <b>15</b> |
| Tilbud                         | 7      | 1      | 0      | 0      | 4      | 1     | <b>13</b> |

| <b>Utveksling</b> | 1. av. | 2. av. | 3. av. | 4. av. | 5. av. | 6. av | SUM       |
|-------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-----------|
| Kunnskap          | 2      | 0      | 2      | 4      | 7      | 4     | <b>19</b> |
| Aktivitet         | 13     | 1      | 0      | 7      | 6      | 1     | <b>28</b> |
| Metafor           | 1      | 6      | 9      | 8      | 5      | 4     | <b>33</b> |

**Verktøysett 2 – Representasjon**

|                         | 1. av. | 2. av. | 3. av. | 4. av. | 5. av. | 6. av | <b>SUM</b> |
|-------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|------------|
| <i>Antall prosesser</i> | 32     | 18     | 25     | 40     | 35     | 22    | <b>172</b> |
| <i>Antall setninger</i> | 10     | 6      | 8      | 18     | 15     | 6     | <b>63</b>  |

| <b>Prosesser</b>   | 1. av. | 2. av. | 3. av. | 4. av. | 5. av. | 6. av | <b>SUM</b> |
|--------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|------------|
| Materiell          | 23     | 8      | 13     | 20     | 23     | 6     | <b>93</b>  |
| <i>transitiv</i>   | 13     | 2      | 8      | 11     | 10     | 4     | <b>48</b>  |
| <i>intransitiv</i> | 10     | 6      | 5      | 9      | 13     | 2     | <b>45</b>  |
| Verbal             | 0      | 0      | 4      | 2      | 1      | 0     | <b>7</b>   |
| Mental             | 7      | 2      | 3      | 8      | 4      | 3     | <b>27</b>  |
| Relasjonell        | 2      | 8      | 4      | 10     | 7      | 9     | <b>40</b>  |
| <i>type 1</i>      | 2      | 7      | 2      | 8      | 5      | 9     | <b>33</b>  |
| <i>type 2</i>      | 0      | 1      | 2      | 2      | 2      | 0     | <b>7</b>   |
| Eksistensiell      | 0      | 0      | 1      | 0      | 0      | 4     | <b>5</b>   |

**Verktøysett 3 – Identitet**

|                              | 1. av. | 2. av. | 3. av. | 4. av. | 5. av. | 6. av | <b>SUM</b> |
|------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|------------|
| <i>Antall modifiseringer</i> | 7      | 6      | 4      | 21     | 16     | 5     | <b>59</b>  |
| <i>Antall setninger</i>      | 10     | 6      | 8      | 18     | 15     | 6     | <b>63</b>  |

| <b>Evaluering</b>           | 1. av. | 2. av. | 3. av. | 4. av. | 5. av. | 6. av | <b>SUM</b> |
|-----------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|------------|
| Evaluerende uttalelser      | 2      | 10     | 9      | 10     | 8      | 5     | <b>44</b>  |
| Affektive mentale prosesser | 1      | 0      | 0      | 3      | 0      | 1     | <b>5</b>   |
| Deontiske modaliteter       | 13     | 0      | 0      | 7      | 7      | 1     | <b>28</b>  |
| Verdiantakelser             | 11     | 6      | 10     | 11     | 14     | 7     | <b>59</b>  |

| <b>Modalitet</b>    | 1. av.   | 2. av.   | 3. av.   | 4. av.    | 5. av.    | 6. av    | <b>SUM</b> |
|---------------------|----------|----------|----------|-----------|-----------|----------|------------|
| <b>EPISTEMISK</b>   |          |          |          |           |           |          |            |
| <b>Uttalelser</b>   |          | <b>5</b> | <b>4</b> | <b>10</b> | <b>10</b> | <b>3</b> | <b>32</b>  |
| Hevde               |          | 5        | 4        | 10        | 10        | 3        | 32         |
| <i>sterk</i>        |          | 2        | 2        | 3         | 4         | 2        | 13         |
| <i>middels</i>      |          |          |          |           |           |          | -          |
| <i>svak</i>         |          | 3        | 2        | 7         | 6         | 1        | 19         |
| Benekte             |          |          |          |           |           |          | -          |
| <i>sterk</i>        |          |          |          |           |           |          | -          |
| <i>middels</i>      |          |          |          |           |           |          | -          |
| <i>svak</i>         |          |          |          |           |           |          | -          |
| <b>Spørsmål</b>     |          |          |          |           |           | <b>1</b> | <b>1</b>   |
| Positiv             |          |          |          |           |           | 1        | 1          |
| <i>sterk</i>        |          |          |          |           |           | 1        | 1          |
| <i>middels</i>      |          |          |          |           |           |          | -          |
| <i>svak</i>         |          |          |          |           |           |          | -          |
| Negativ             |          |          |          |           |           |          | -          |
| <i>sterk</i>        |          |          |          |           |           |          | -          |
| <i>middels</i>      |          |          |          |           |           |          | -          |
| <i>svak</i>         |          |          |          |           |           |          | -          |
| <b>DEONTISK</b>     |          |          |          |           |           |          |            |
| <b>Krav</b>         | <b>4</b> |          |          | <b>11</b> | <b>3</b>  |          | <b>18</b>  |
| Påbud               | 4        |          |          | 10        | 3         |          | 17         |
| <i>sterk</i>        |          |          |          | 7         | 2         |          | 9          |
| <i>middels</i>      |          |          |          |           |           |          | -          |
| <i>svak</i>         | 4        |          |          | 3         | 1         |          | 8          |
| Forbud              |          |          |          | 1         |           |          | 1          |
| <i>sterk</i>        |          |          |          | 1         |           |          | 1          |
| <i>middels</i>      |          |          |          |           |           |          | -          |
| <i>svak</i>         |          |          |          |           |           |          | -          |
| <b>Forpliktelse</b> | <b>3</b> | <b>1</b> |          |           | <b>3</b>  | <b>1</b> | <b>8</b>   |
| Tilbud              | 3        | 1        |          |           | 3         | 1        | 8          |
| <i>sterk</i>        | 2        | 1        |          |           | 2         | 1        | 6          |
| <i>middels</i>      |          |          |          |           |           |          | -          |
| <i>svak</i>         | 1        |          |          |           | 1         |          | 2          |
| Avslag              |          |          |          |           |           |          | -          |
| <i>sterk</i>        |          |          |          |           |           |          | -          |
| <i>middels</i>      |          |          |          |           |           |          | -          |
| <i>svak</i>         |          |          |          |           |           |          | -          |

## Verktøysett 4 – Relasjoner

| Subjunksjoner          | 1. av. | 2. av. | 3. av. | 4. av. | 5. av. | 6. av | SUM |
|------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-----|
| Kausal                 | 2      | 0      | 1      | 1      | 2      | 0     | 6   |
| <i>grunn</i>           | 0      | 0      | 0      | 1      | 1      | 0     | 2   |
| <i>konsekvens</i>      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0     | 0   |
| <i>hensikt</i>         | 2      | 0      | 1      | 0      | 1      | 0     | 4   |
| Kondisjonal            | 0      | 0      | 0      | 1      | 1      | 1     | 3   |
| Temporal               | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0     | 0   |
| Additiv                | 18     | 8      | 15     | 15     | 19     | 3     | 78  |
| Utdypende              | 7      | 3      | 0      | 1      | 4      | 2     | 17  |
| Kontrastiv/Innrømmende | 0      | 3      | 1      | 2      | 3      | 1     | 10  |

| Leksikalske relasjoner i FØRSTE AVSNITT |  |         |
|---|--|---------|
| Nr.:                                    | Innhold:   | Antall: |
| 1                                       | Estetiske fag / Estetiske fagdisipliner / Praktiske og estetiske fag   | 3       |
| 1i                                      | Fag  | 1       |
| 2                                       | Skolehverdag / Skole / Opplæring / SFO   | 8       |
| 3                                       | Departement  | 4       |
| 4                                       | Stimulere / Styrke   | 5       |
| 5                                       | Kunst- og kulturuttrykk / Kunst og kultur / Kunst- og kulturfaglig kompetanse / Kunstfaglig kompetanse / Kompetanse for kvalitet | 5       |
| 5i                                      | Satsing / Miljø / Kunst- og kultursatsing / Tilbud / Kunst- og kulturfaglige miljøer   | 6       |
| 5ii                                     | Kulturskoletime / Kulturskole / Norsk kulturskoleråd   | 7       |
| 6                                       | Aktivitet  | 3       |
| 7                                       | Bidra til / Medvirke til   | 2       |
| 8                                       | Elever   | 3       |
| 9                                       | Kommune  | 3       |
| 10                                      | Arbeid   | 3       |
| 11                                      | Forslag  | 3       |
| 12                                      | Samordning / Koordinering / Samlet innsats   | 3       |

| <b>Leksikalske relasjoner i ANDRE AVSNITT</b> |   |                |
|---|---|----------------|
| <i>Nr.:</i>                                   | <i>Innhold:</i>                                     | <i>Antall:</i> |
| 1   | Praktiske og estetiske fag / Fag                    | 5              |
| 2   | Egen utøving / Praktisk utøvelse / Utøverkompetanse | 3              |
| 2i  | Fordypning / Gå i dybden                            | 3              |
| 3   | Spesialisering / Kvalifisering                      | 2              |
| 4   | Utfordring / Utfordrende                            | 2              |
| 5   | Aktører / Idrettslag og kulturskoler / Samfunn      | 3              |
| 6   | Skole   | 3              |
| 7   | Elever  | 3              |
| 8   | Sammen / Samvirke                                   | 2              |
| 9   | Enkeltemner   | 2              |

| <b>Leksikalske relasjoner i TREDJE AVSNITT</b> |   |                |
|--|---|----------------|
| <i>Nr.:</i>                                    | <i>Innhold:</i>   | <i>Antall:</i> |
| 1  | Praktiske og estetiske fag / Bred gruppe fag / Fagene musikk, kunst og håndverk, kroppsøving og mat og helse / Praktiske og estetiske fagområder / Estetiske fag / Fagene | 7              |
| 2  | Dagens skole / Skole  | 3              |
| 3  | Kompetanse  | 2              |
| 4  | Bidra   | 4              |
| 5  | Elever  | 2              |
| 6  | Kunstneriske uttrykksformer / Kunstformer / Kunstneriske og estetiske uttrykksformer / Kunstneriske uttrykk   | 4              |
| 7  | Utvikle / Lære  | 3              |
| 8  | Uttrykke seg / Kommunisere  | 3              |
| 9  | Yrkes og samfunnsdeltakelse / Samfunnet vi lever i  | 2              |
| 9i   | Ulike kulturer / Flerkulturelt samfunn  | 2              |
| 10   | Oppleve / Erfare  | 2              |
| 11   | Betydning   | 2              |
| 12   | Utforske / Eksperimentere   | 2              |

| <b>Leksikalske relasjoner i FJERDE AVSNITT</b> |   |                |
|--|---|----------------|
| <i>Nr.:</i>                                    | <i>Innhold:</i>   | <i>Antall:</i> |
| 1  | Skole / Grunnopplæring  | 8              |
| 2  | Elever  | 3              |
| 3  | Praktiske og estetiske fag / Fagområde / Fag / Fagmiljø / Område  | 15             |
| 3i   | Musikkfag / Fag / Mat og helse-fag / Kunst- og håndverksfag       | 8              |
| 4  | Erfaring  | 2              |
| 5  | Kompetanse / Kompetanseområde                                     | 3              |
| 6  | Mulighet  | 4              |
| 7  | Dybdelæring / Fordypning / Gå i dybden                            | 3              |
| 8  | Bredt spekter / Lang rekke / Bredde / Stort omfang / S sammensatt | 7              |
| 9  | Yrke / Yrkesrettet  | 2              |
| 10   | Delutredning  | 2              |
| 11   | Fagfornyelse / Fornyelse / Fagutvikling                           | 3              |
| 12   | Diskusjon   | 2              |
| 13   | Styrke  | 2              |
| 14   | Sett under ett / Samlet sett / Samlet                             | 3              |
| 15   | Utvalg  | 2              |
| 16   | Perspektiv på 20-30 år / På lang sikt / På sikt                   | 3              |
| 17   | Grundig   | 2              |

| <b>Leksikalske relasjoner i FEMTE AVSNITT</b> |   |                |
|---|---|----------------|
| <i>Nr.:</i>                                   | <i>Innhold:</i>   | <i>Antall:</i> |
| 1   | Praktiske og estetiske fag / Yrkesfag / Praktiske ferdigheter / Musikk, kunst og håndverk, mat og helse og kroppsøving            | 7              |
| 1i  | Kunst og håndverk / Håndverksfag / Kunstfag   | 3              |
| 2   | Skole / Ungdomstrinn / Videregående opplæring / Grunnskole / Yrkesfag / Studie- og yrkesvalg                                      | 9              |
| 3   | Opplæring   | 2              |
| 4   | Vurderingsordning / Eksamen / Muntlig eksamen / Vurdering / Standpunktkarakter / Karakter / Eksamensoppgaver / Vurdere / Trekkfag | 16             |
| 5   | Fag   | 11             |
| 6   | Elever  | 3              |
| 7   | Departement   | 3              |
| 8   | Bidra til   | 2              |
| 9   | Lokalt  | 5              |
| 10  | Kompetansebehov / Kompetanse  | 3              |
| 11  | Faglærer / Kollegaer  | 2              |
| 12  | Felles forståelse   | 2              |
| 13  | Etter 10. trinn / Etter 10. årstrinn / Etter 10. Skoleår  | 3              |
| 14  | Styrke  | 2              |
| 15  | Læreplan / Plan   | 2              |

| <b>Leksikalske relasjoner i SJETTE AVSNITT</b> |  |                |
|--|--|----------------|
| <i>Nr.:</i>                                    | <i>Innhold:</i>  | <i>Antall:</i> |
| 1  | Praktiske og estetiske fag   | 1              |
| 2  | Lærere   | 5              |
| 3  | Studiepoeng / Faglig fordypning / Kompetansekrav / Fagkunnskap / Faglig trygge | 5              |
| 4  | Dokumentere  | 2              |
| 5  | Elever   | 2              |
| 6  | Videreutvikle / Utvikle  | 2              |
| 7  | Departement  | 2              |
| 8  | Fag  | 2              |
| 9  | Undervisning / Undervise   | 2              |
| 10   | Mellomtrinn / Grunnskole   | 2              |

## Et samarbeidsdokument

Første avsnitt, *Det muliges kunst* (Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, 2014, s. 72)

### Verktøysett 1 – Handling

|                         | 1. avsnitt |
|-------------------------|------------|
| <i>Antall utsagn</i>    | 31         |
| <i>Antall setninger</i> | 24         |

| <b>Grammatisk stemning</b> | 1. avsnitt |
|----------------------------|------------|
| Deklarativ                 | 30         |
| Interrogativ               | 0          |
| Imperativ                  | 0          |
| Ufullstendig setning       | 1          |

| <b>Talefunksjon</b>            | 1. avsnitt |
|--------------------------------|------------|
| Uttalelse                      | 18         |
| <i>fakta</i>                   | 12         |
| <i>evaluering</i>              | 2          |
| <i>hypotetisk/forutsigelse</i> | 4          |
| Spørsmål                       | 0          |
| Krav                           | 13         |
| Tilbud                         | 0          |

| <b>Utveksling</b> | 1. avsnitt |
|-------------------|------------|
| Kunnskap          | 8          |
| Aktivitet         | 13         |
| Metafor           | 10         |



**Verktøysett 2 – Representasjon**

|                         |            |
|-------------------------|------------|
|                         | 1. avsnitt |
| <i>Antall prosesser</i> | 56         |
| <i>Antall setninger</i> | 24         |

|                    |            |
|--------------------|------------|
| <b>Prosesser</b>   | 1. avsnitt |
| Materiell          | 34         |
| <i>transitiv</i>   | 10         |
| <i>intransitiv</i> | 24         |
| Verbal             | 5          |
| Mental             | 2          |
| Relasjonell        | 11         |
| <i>type 1</i>      | 7          |
| <i>type 2</i>      | 4          |
| Eksistensiell      | 4          |

**Verktøysett 3 – Identitet**

|                              |            |
|------------------------------|------------|
|                              | 1. avsnitt |
| <i>Antall modifiseringer</i> | 17         |
| <i>Antall setninger</i>      | 24         |

|                             |            |
|-----------------------------|------------|
| <b>Evaluering</b>           | 1. avsnitt |
| Evaluerende uttalelser      | 3          |
| Affektive mentale prosesser | 2          |
| Deontiske modaliteter       | 18         |
| Verdiantakelser             | 15         |

|                     |            |
|---------------------|------------|
| <b>Modalitet</b>    | 1. avsnitt |
| EPISTEMISK          |            |
| <b>Uttalelser</b>   | <b>6</b>   |
| Hevde               | 5          |
| <i>sterk</i>        | 2          |
| <i>middels</i>      | -          |
| <i>svak</i>         | 3          |
| Benekte             | 1          |
| <i>sterk</i>        | 1          |
| <i>middels</i>      | -          |
| <i>svak</i>         | -          |
| <b>Spørsmål</b>     | -          |
| Positiv             | -          |
| <i>sterk</i>        | -          |
| <i>middels</i>      | -          |
| <i>svak</i>         | -          |
| Negativ             | -          |
| <i>sterk</i>        | -          |
| <i>middels</i>      | -          |
| <i>svak</i>         | -          |
| DEONTISK            |            |
| <b>Krav</b>         | <b>11</b>  |
| Påbud               | 10         |
| <i>sterk</i>        | 4          |
| <i>middels</i>      | -          |
| <i>svak</i>         | 6          |
| Forbud              | 1          |
| <i>sterk</i>        | -          |
| <i>middels</i>      | -          |
| <i>svak</i>         | 1          |
| <b>Forpliktelse</b> | -          |
| Tilbud              | -          |
| <i>sterk</i>        | -          |
| <i>middels</i>      | -          |
| <i>svak</i>         | -          |
| Avslag              | -          |
| <i>sterk</i>        | -          |
| <i>middels</i>      | -          |
| <i>svak</i>         | -          |

## Verktøysett 4 – Relasjoner

| Subjunksjoner          | 1. avsnitt |
|------------------------|------------|
| Kausal                 | 6          |
| <i>grunn</i>           | 1          |
| <i>konsekvens</i>      | 0          |
| <i>hensikt</i>         | 5          |
| Kondisjonal            | 1          |
| Temporal               | 0          |
| Additiv                | 35         |
| Utdypende              | 5          |
| Kontrastiv/Innrømmende | 3          |

| Leksikalske relasjoner |  |         |
|------------------------|--|---------|
| Nr.:                   | Innhold:   | Antall: |
| 1                      | Anbefalinger / Anbefale  | 11      |
| 2                      | Råd  | 3       |
| 3                      | Ekspertgruppe (for kunst og kultur i opplæringen) /<br>Ekspertgruppe   | 9       |
| 4                      | Opplæring / Skole / Skole- og klassenivå / Nivå  | 11      |
| 5                      | Timetall / Fag- og timefordeling / Timer og fag / Fag / Time   | 11      |
| 5i                     | Tid / Tidspress  | 2       |
| 6                      | Foreslå / Forslag / Oppfordre  | 3       |
| 7                      | Endring  | 2       |
| 8                      | Fagfolk / Lærere / Mange / Fagmiljø / Høyere kunstutdanning /<br>Barnehagelærerutdanning / Lærerutdanning                  | 10      |
| 9                      | Kompetanse og kvalitet / Kompetanse / Fordypning / Kvalitet /<br>Kapasitet   | 7       |
| 10                     | Estetiske fag / Estetiske læreprosesser  | 4       |
| 11                     | I samsvar med  | 3       |
| 12                     | Kunst og kultur  | 3       |
| 13                     | Forankre / Forankring  | 4       |
| 14                     | Kompetansemål  | 2       |
| 15                     | Kreve / Krav   | 2       |
| 16                     | Betydning  | 2       |
| 17                     | Undervise / Undervisning   | 2       |
| 18                     | Kulturskole / Kulturskolevirksomhet / Kulturell skolesekk /<br>DKS / Sektor / DKS-ordning / Kulturskolesatsing / Ordninger | 11      |
| 18i                    | Kulturell skolesekk  | 1       |
| 19                     | Sikre / Øke / Styrking / Forsterke / Styrke  | 6       |
| 20                     | Politisk   | 3       |
| 21                     | Arbeid / Samarbeid   | 9       |
| 22                     | Senter   | 4       |
| 23                     | Oslo   | 2       |
| 24                     | Kunst- og kulturinstitusjoner / Organisasjoner   | 2       |
| 25                     | Styringsgruppe   | 2       |

## Vedlegg 5 – Utdrag fra analysene

### Verktøysett 1 – Handling

*Forklaring:*

Vurderende ord som tyder på at utsagnet er metaforisk er uthevet. Originale formateringer av teksten er tatt bort.

Fra Kulturdepartementet, første avsnitt (NOU 2013:4, s. 214-215)

|            | <b>Tekst inndelt i utsagn</b>   | <b>Grammatisk stemning</b> | <b>Talefunksjon</b> | <b>Utveksling</b>     |
|------------|---|----------------------------|---------------------|-----------------------|
| <b>0</b>   | Del III Kulturpolitikken etter 2005   | Ufullstendig setning       | Uttalelse – fakta   | Kunnskap              |
|            | [...]   |                            |                     |                       |
| <b>0</b>   | 11 Den statlige kulturpolitikken etter 2005   | Ufullstendig setning       | Uttalelse – fakta   | Kunnskap              |
|            | [...]   |                            |                     |                       |
| <b>0</b>   | 11.16 Den kulturelle skolesekken og Den kulturelle spaserstokken  | Ufullstendig setning       | Uttalelse – fakta   | Kunnskap              |
|            | [...]   |                            |                     |                       |
| <b>0</b>   | 11.16.1 Utvalgets vurdering   | Ufullstendig setning       | Uttalelse – fakta   | Kunnskap              |
| <b>1.1</b> | Den kulturelle skolesekken har blitt beskrevet som det <b>viktigste</b> nye kulturpolitiske tiltaket det siste tiåret                                     | Deklarativ                 | Uttalelse – fakta   | Metafor for aktivitet |
| <b>1.2</b> | og er en ordning som andre land ser på med <b>interesse</b> .   | Deklarativ                 | Uttalelse – fakta   | Metafor for aktivitet |
| <b>2</b>   | <b>Oppbyggingen</b> av DKS på 2000-tallet har <b>styrket</b> kunst- og kulturformidlingen til barn og unge over hele landet <b>på en vesentlig måte</b> . | Deklarativ                 | Uttalelse – fakta   | Metafor for aktivitet |
| <b>3</b>   | Utvalget merker seg vurderingene i notatet fra Uni Rokkansenteret.  | Deklarativ                 | Uttalelse – fakta   | Kunnskap              |

|            | <b>Tekst inndelt i utsagn</b>  | <b>Grammatisk stemning</b> | <b>Talefunksjon</b>    | <b>Utveksling</b>     |
|------------|--|----------------------------|------------------------|-----------------------|
| <b>4</b>   | Innenfor kultursektoren er det en tendens til å se kritiske innsikter som framkommer gjennom forskning, som ødeleggende snarere enn som et grunnlag for å utvikle og <b>forbedre</b> kunst- og kulturvirksomheten. | Deklarativ                 | Uttalelse – fakta      | Metafor for aktivitet |
| <b>5</b>   | Notatet peker på flere <b>viktige</b> spenninger som knytter seg til DKS-ordningen.  | Deklarativ                 | Uttalelse – fakta      | Metafor for aktivitet |
| <b>6.1</b> | Ikke minst gjelder det tendensen til at DKS <b>går på bekostning av</b> kunstfagopplæringen,   | Deklarativ                 | Uttalelse – fakta      | Metafor for aktivitet |
| <b>6.2</b> | som utvalget oppfatter som <b>problematiske</b> .  | Deklarativ                 | Uttalelse – evaluering | Metafor for aktivitet |
| <b>7.1</b> | Utvalget vil samtidig understreke at DKS er et meget <b>verdifullt</b> tilskudd til kulturpolitikken   | Deklarativ                 | Uttalelse – fakta      | Metafor for aktivitet |
| <b>7.2</b> | som bør videreutvikles i årene som kommer.   | Deklarativ                 | Krav                   | Aktivitet             |
| <b>8</b>   | I de foregående avsnittene har vi sett at Kulturløftet har gitt <b>begrenset uttelling</b> på flere kulturfelt med hensyn til formidling og publikum.  | Deklarativ                 | Uttalelse – fakta      | Metafor for aktivitet |
| <b>9</b>   | I denne tiden har finansieringen av DKS <b>stått stille</b> .  | Deklarativ                 | Uttalelse – fakta      | Metafor for aktivitet |
| <b>10</b>  | Etter utvalgets oppfatning er det derfor god grunn til å ønske seg en sterkere satsing på DKS i årene som kommer.  | Deklarativ                 | Krav                   | Aktivitet             |
|            | [...]  |                            |                        |                       |

## Verktøysett 2 – Representasjon

### Forklaring:

Prosessen er uthevet, deltakerne understreket og omstendighetene kursivert, etter eksempel i Halliday & Matthiessen (2004) s. 171.

Noen setningsledd er analysert to ganger ved bruk av klammer ([...] eller [...]]) etter eksempel i Halliday & Mathiessen (2004) s. 218.

Originale formateringer av teksten er tatt bort.

Fra Kulturdepartementet, første avsnitt (NOU 2013:4, s. 214-215)

|              | <b>Tekst inndelt i utsagn</b>  | <b>Prosess</b>       | <b>Deltakere</b>                      | <b>Omstendighet</b> |
|--------------|--|----------------------|---------------------------------------|---------------------|
| <b>0</b>     | Del III Kulturpolitikken etter 2005  | -                    | -                                     | -                   |
|              | [...]  |                      |                                       |                     |
| <b>0</b>     | 11 Den statlige kulturpolitikken etter 2005  | -                    | -                                     | -                   |
|              | [...]  |                      |                                       |                     |
| <b>0</b>     | 11.16 Den kulturelle skolesekken og Den kulturelle spaserstokken   | -                    | -                                     | -                   |
|              | [...]  |                      |                                       |                     |
| <b>0</b>     | 11.16.1 Utvalgets vurdering  | -                    | -                                     | -                   |
| <b>1.1</b>   | <u>Den kulturelle skolesekken har blitt beskrevet</u> som <u>det viktigste nye kulturpolitiske tiltaket</u> <i>det siste tiåret</i>        | Relasjonell (1)      | Bærer, Attributt                      | Tid                 |
| <b>1.2</b>   | og <u>er en ordning</u> som [andre land ser på med interesse].   | Relasjonell (2)      | Tegn (bærer i utsagn 1.1), Verdi      |                     |
| <b>1.2 i</b> | [ <u>andre land ser på med interesse</u> ].  | Mental               | Opplever, Fenomen (tegn i utsagn 1.2) | Måte                |
| <b>2</b>     | <u>Oppbyggingen av DKS på 2000-tallet har styrket kunst- og kulturformidlingen til barn og unge over hele landet på en vesentlig måte.</u> | Materiell, transitiv | Utøver, Berørt                        | Tid, Sted, Måte     |

|              | <b>Tekst inndelt i utsagn</b>  | <b>Prosess</b>         | <b>Deltakere</b>                        | <b>Omstendighet</b> |
|--------------|--|------------------------|---|---------------------|
| <b>3</b>     | <u>Utvalget merker seg vurderingene i notatet fra Uni Rokkansenteret.</u>  | Mental                 | Opplever, Fenomen                       | -                   |
| <b>4</b>     | <i>Innenfor kultursektoren [er det en tendens] til å se [[kritiske innsikter som framkommer gjennom forskning]], som ødeleggende snarere enn som [[[et grunnlag for å utvikle og forbedre kunst- og kulturvirksomheten]]].</i> | Mental (passiv)        | Fenomen                                 | Sted, Måte          |
| <b>4 i</b>   | [er det en <u>tendens</u> ]  | Eksistensiell          | Eksisterende                            | -                   |
| <b>4 ii</b>  | [[ <u>kritiske innsikter som framkommer gjennom forskning</u> ]]   | Materiell, intransitiv | Berørt                                  | Måte                |
| <b>4 iii</b> | [[[ <u>et grunnlag for å utvikle og forbedre kunst- og kulturvirksomheten.</u> ]]]   | Materiell, intransitiv | Berørt                                  | -                   |
| <b>5</b>     | <u>Notatet peker på flere viktige [spenninger som knytter seg til DKS-ordningen].</u>  | Materiell, transitiv   | Utøver, Berørt                          | -                   |
| <b>5 i</b>   | [ <u>spenninger som knytter seg til DKS-ordningen</u> ].   | Materiell, transitiv   | Utøver, Berørt                          | -                   |
| <b>6.1</b>   | Ikke minst [gjelder det tendensen] til at <u>DKS går på bekostning av kunstfagopplæringen,</u>   | Materiell, transitiv   | Utøver, Berørt                          | -                   |
| <b>6.1 i</b> | [ <u>gjelder det tendensen</u> ]   | Relasjonell (1)        | Attributt, Bærer                        | -                   |
| <b>6.2</b>   | som <u>utvalget oppfatter</u> som problematisk.  | Mental                 | Opplever, Fenomen (bærer i utsagn 6.1i) | -                   |
| <b>7.1</b>   | <u>Utvalget vil samtidig understreke at [DKS er et meget verdifullt tilskudd til kulturpolitikken]</u>   | Materiell, transitiv   | Utøver, Berørt                          | Tid                 |
| <b>7.1 i</b> | [ <u>DKS er et meget verdifullt tilskudd til kulturpolitikken</u> ]  | Relasjonell (1)        | Bærer, Attributt                        | -                   |
| <b>7.2</b>   | som <u>bør videreutvikles i årene som kommer.</u>  | Materiell, intransitiv | Berørt (bærer i utsagn 7.1i)            | Tid                 |

|             | <b>Tekst inndelt i utsagn</b>   | <b>Prosess</b>         | <b>Deltakere</b>  | <b>Omstendighet</b> |
|-------------|---|------------------------|-------------------|---------------------|
| <b>8</b>    | <i>I de foregående avsnittene <b>har vi sett at</b> [<u>Kulturløftet har gitt begrenset uttelling på flere kulturfelt med hensyn til formidling og publikum</u>].</i> | Mental                 | Opplever, Fenomen | Sted                |
| <b>8 i</b>  | <i>[<u>Kulturløftet har gitt begrenset uttelling på flere kulturfelt med hensyn til formidling og publikum</u>]</i>   | Materiell, transitiv   | Utøver, Berørt    | Sted, Sted          |
| <b>9</b>    | <i>I denne tiden <b>har finansieringen av DKS stått stille</b>.</i>   | Materiell, intransitiv | Utøver            | Tid, Måte           |
| <b>10</b>   | <i>Etter utvalgets oppfatning <b>er det derfor god grunn</b> til [<u>å ønske seg en sterkere satsing på DKS i årene som kommer</u>].</i>                              | Relasjonell (2)        | Tegn, Verdi       | Grunn               |
| <b>10 i</b> | <i>[<u>å ønske seg en sterkere satsing på DKS i årene som kommer</u>].</i>  | Mental (passiv)        | Fenomen           | Tid                 |
|             | [...]   |                        |                   |                     |



### Verktøysett 3 – Identitet

#### Forklaring:

Ord som viser at et utsagn er modifisert (forsterket eller svekket) er uthevet.

Ord som peker på en form for vurdering er understreket.

Verdiantakelser og utvalgte eksistensielle og proposisjonelle antakelser er kursivert.

Originale formateringer av teksten er tatt bort.

Fra Kulturdepartementet, første avsnitt (NOU 2013:4, s. 214-215)

|            | <b>Tekst inndelt i utsagn</b>  | <b>Modalitet</b>                             | <b>Evaluering</b>   | <b>Antakelser</b> |
|------------|--|--|---|-------------------|
| <b>0</b>   | Del III Kulturpolitikken etter 2005  | Epistemisk, hevde, middels                   |   |                   |
|            | [...]  |  |   |                   |
| <b>0</b>   | 11 Den statlige kulturpolitikken etter 2005  | Epistemisk, hevde, middels                   |   |                   |
|            | [...]  |  |   |                   |
| <b>0</b>   | 11.16 Den kulturelle skolesekken og Den kulturelle spaserstokken   | Epistemisk, hevde, middels                   |   |                   |
|            | [...]  |  |   |                   |
| <b>0</b>   | 11.16.1 Utvalgets vurdering  | Epistemisk, hevde, middels                   |   |                   |
| <b>1.1</b> | <i>Den kulturelle skolesekken</i> <b>har blitt beskrevet</b> som det <b>viktigste</b> nye kulturpolitiske tiltaket det siste tiåret                      | Epistemisk, hevde, svak (henvisning) + sterk | AMP   | Verdi-antakelse   |
| <b>1.2</b> | og er en ordning som andre land <u>ser på</u> med interesse.   | Epistemisk, hevde, middels                   | AMP   |                   |
| <b>2</b>   | Oppbyggingen av DKS på 2000-tallet har <u>styrket</u> <i>kunst- og kulturformidlingen til barn og unge over hele landet</i> <b>på en vesentlig måte.</b> | Epistemisk, hevde, sterk                     | Evaluerende uttalelse (verdi i verbet + verdi i adverbet) | Verdi-antakelse   |
| <b>3</b>   | <u>Utvalget merker seg</u> vurderingene i notatet fra Uni Rokkansenteret.  | Epistemisk, hevde, svak                      | AMP   |                   |

|            | <b>Tekst inndelt i utsagn</b>  | <b>Modalitet</b>                             | <b>Evaluering</b>                               | <b>Antakelser</b>        |
|------------|--|--|---|--------------------------|
| <b>4</b>   | Innenfor kultursektoren er det en tendens til å se kritiske <b>innsikter</b> som framkommer gjennom forskning, som ødeleggende snarere enn som et grunnlag for å utvikle og forbedre kunst- og kulturvirksomheten. | Epistemisk, hevde, middels                   |   | Verdi-antakelse          |
| <b>5</b>   | <b>Notatet</b> <u>peker på</u> flere <b>viktige</b> spenninger som knytter seg til DKS-ordningen.  | Epistemisk, hevde, svak (henvisning) + sterk | AMP + Evaluerende uttalelse (verdi i attributt) |                          |
| <b>6.1</b> | Ikke minst gjelder det <b>tendensen</b> til <i>at DKS går på bekostning av kunstfagopplæringen,</i>  | Epistemisk, hevde, svak                      |   | Proposisjonell antakelse |
| <b>6.2</b> | som utvalget <u>oppfatter</u> som problematisk.  | Epistemisk, hevde, middels                   | AMP   |                          |
| <b>7.1</b> | Utvalget vil samtidig <u>understreke</u> at DKS er et <b>meget verdifullt</b> <u>tilskudd</u> til <i>kulturpolitikken</i>  | Epistemisk, hevde, sterk                     | AMP + Evaluerende uttalelse (verdi i attributt) | Verdi-antakelse          |
| <b>7.2</b> | som <b>bør</b> videreutvikles i årene som kommer.  | Deontisk, foreskrive, svak                   | Deontisk modalitet                              |                          |
| <b>8</b>   | I de foregående avsnittene har vi sett at Kulturløftet har gitt <u>begrenset uttelling</u> på flere kulturfelt med hensyn til formidling og publikum.  | Epistemisk, hevde, middels                   | Evaluerende uttalelse (leksikalsk)              |                          |
| <b>9</b>   | I denne tiden har finansieringen av DKS <u>stått stille</u> .  | Epistemisk, hevde, middels                   | Evaluerende uttalelse (verdi i verbet)          |                          |
| <b>10</b>  | Etter utvalgets oppfatning er det derfor god grunn til å <b>ønske seg</b> en sterkere satsing på DKS i årene som kommer.   | Deontisk, foreskrive, svak                   | Deontisk modalitet                              |                          |
|            | [...]  |  |   |                          |

## Verktøysett 4 – Relasjoner

### Forklaring:

Leksikalske relasjoner er understreket. Leksikalske markører er tildelt nummer for å vise hvilke ord som refererer til hverandre. Numrene er oppgitt i tabellen i den rekkefølgen ordgruppene opptrer i utsagnet.

Markører for de ulike semantiske relasjonene er uthevet.

Refererende relasjoner er kursivert.

Originale formateringer av teksten er tatt bort.

Fra Kulturdepartementet, første avsnitt (NOU 2013:4, s. 214-215)

|            | <b>Tekst inndelt i utsagn*</b>  | <b>Leksikalske relasjoner</b> | <b>Semantiske relasjoner</b> | <b>Refererende relasjoner</b> |
|------------|---|-------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| <b>0</b>   | Del III Kulturpolitikken etter 2005   | -                             | -                            | -                             |
|            | [...]   |                               |                              |                               |
| <b>0</b>   | 11 Den statlige kulturpolitikken etter 2005   | -                             | -                            | -                             |
|            | [...]   |                               |                              |                               |
| <b>0</b>   | 11.16 Den kulturelle skolesekken og Den kulturelle spaserstokken  | -                             | -                            | -                             |
|            | [...]   |                               |                              |                               |
| <b>0</b>   | 11.16.1 <u>Utvalgets</u> vurdering  | 1                             | -                            | -                             |
| <b>1.1</b> | <u>Den kulturelle skolesekken</u> har blitt beskrevet som det viktigste nye kulturpolitiske tiltaket det siste tiåret                             | 2                             | -                            | -                             |
| <b>1.2</b> | <b>og</b> er en ordning som andre land ser på med interesse.  |                               | Additiv                      | -                             |
| <b>2</b>   | Oppbyggingen av <u>DKS</u> på 2000-tallet har styrket <u>kunst- og kulturformidlingen</u> til barn og unge over hele landet på en vesentlig måte. | 2 / 3                         | -                            | -                             |

|            | <b>Tekst inndelt i utsagn*</b>  | <b>Leksikalske relasjoner</b> | <b>Semantiske relasjoner</b> | <b>Refererende relasjoner</b>             |
|------------|---|-------------------------------|------------------------------|---|
| <b>3</b>   | <u>Utvalget</u> merker seg vurderingene i <u>notatet</u> fra Uni Rokkansenteret.  | 1 / 4                         | -                            | -   |
| <b>4</b>   | Innenfor kultursektoren er det en tendens til å se kritiske innsikter som framkommer gjennom forskning, som ødeleggende <b>snarere enn</b> som et grunnlag for å utvikle <b>og</b> forbedre <u>kunst- og kulturvirksomheten</u> . | 3                             | Kontrastiv + Additiv         | -   |
| <b>5</b>   | <u>Notatet</u> peker på flere viktige spenninger som knytter seg til <u>DKS</u> -ordningen.   | 4 / 2                         | -                            | -   |
| <b>6.1</b> | <b>Ikke minst</b> gjelder <i>det</i> tendensen til at <u>DKS</u> går på bekostning av kunstfagopplæringen,  | 2                             | Utdypende                    | “det” – utsagn 5                          |
| <b>6.2</b> | <b>som</b> <u>utvalget</u> oppfatter som problematisk.  | 1                             | Utdypende                    | -   |
| <b>7.1</b> | <u>Utvalget</u> vil <b>samtidig</b> understreke at <u>DKS</u> er et meget verdifullt tilskudd til <u>kulturpolitikken</u>   | 1 / 2 / 5                     | Temporal                     | -   |
| <b>7.2</b> | <b>som</b> bør videreutvikles i årene som kommer.   |                               | Utdypende                    | -   |
| <b>8</b>   | <i>I de foregående avsnittene</i> har vi sett at Kulturløftet har gitt begrenset uttelling på flere <u>kulturfelt med hensyn til</u> formidling og publikum.  | 5                             | Utdypende                    | Referer til tidligere i dokumentet        |
| <b>9</b>   | <i>I denne tiden</i> har finansieringen av <u>DKS</u> stått stille.   | 2                             | -                            | “denne tiden” – utsagn 8 (“Kulturløftet”) |
| <b>10</b>  | Etter <u>utvalgets</u> oppfatning er <i>det</i> <b>derfor</b> god grunn til å ønske seg en sterkere satsing på <u>DKS</u> i årene som kommer.   | 1 / 2                         | Kausal (grunn)               | “det” – utsagn 8 og 9                     |
|            | [...]   |                               |                              |   |